PAŃSTWOWA WYŻSZA SZKOŁA ZAWODOWA W KONINIE
ДЕРЖАВНА ВИЩА ПРОФЕСІЙНА ШКОЛА В КОНІНІ
UNIWERSYTET NARODOWY W UŻHORODZIE
УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
CHERSOŃSKI WYDZIAŁ ODESKIEGO UNIWERSYTETU SPRAW WEWNĘTRZNYCH
ХЕРСОНСЬКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
ОДЕСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

ROZWÓJ NOWOCZESNEJ EDUKACJI I NAUKI – STAN, PROBLEMY, PERSPEKTYWY.

TOM V: DYNAMIKA BADAŃ NAUKOWYCH I EDUKACYJNYCH W WARUNKACH PANDEMII

Pod redakcją naukową:
Jan Grzesiak, Ivan Zymomrya, Vasyl Ilnytskyj

РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ ОСВІТИ І НАУКИ: РЕЗУЛЬТАТИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ.

ТОМ V: ДИНАМІКА НАУКОВИХ ТА ОСВІТНІХ ДОСЛІДЖЕНЬ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ

За науковою редакцією:
Ян Ґжесяк, Іван Зимомря, Василь Ільницький

Konin – Użhorod – Chersoń
2021

Конін – Ужгород – Херсон
2021

УДК 371.1:001(08)
ББК 74.04я43
Р 64

Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том V: Динаміка наукових та освітніх досліджень в умовах пандемії [колективна монографія] / [Наукова редакція: Я. Ґжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Херсон: Посвіт, 2021. 428 с.

Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, poblemy, perspektywy. Tom V: Dynamika badań naukowych i edukacyjnych w warunkach pandemii [monografia zbiorowa] / [Redakcja naukowa: J. Grzesiak, I. Zymomrya, W. Ilnytskyj]. Konin – Użhorod – Chersoń: Poswit, 2021. 428 s.

ISBN 978-617-8003-19-7

УДК 371.1:001(08)
ББК 74.04я43

Kolegium redakcyjne:

dr hab., prof. **J.Grzesiak**; dr hab., prof. **I.Zymomrya**; dr hab., prof. **W.Ilnytskyj**; dr hab., prof. **W.Halunko** (executive editor); dr hab., prof. **O. Dobrowolska**; dr hab., prof. **M.Zymomrya**; dr hab., prof. **J.Kuzmenko**; dr hab., prof. **T.Mishenina**; dr hab., prof. **O.Newmerżycka**; dr hab., prof. **A.Peczarskyj**; dr **I.Plieth-Kalinowska;** dr **O.Zymomrya**; **O.Nepsha**.

Редакційна колегія:

д-р габ, проф. **Я.Ґжесяк**; доктор філологічних наук, проф. **І.Зимомря**; доктор історичних наук, проф. **В.Ільницький**; доктор юридичних наук, проф. **В. Галунько** (відповідальний секретар); доктор філологічних наук, проф. **О. Добровольска**; доктор філологічних наук, проф. **М.Зимомря**; доктор педагогічних наук, проф. **Ю.Кузьменко**; доктор педагогічних наук, проф. **Т.Мішеніна**; доктор педагогічних наук, проф. **О.Невмержицька**; доктор філологічних наук, проф. **А.Печарський**; д-р **І. Пліт-Каліновска**; кандидат філологічних наук, доц. **О.Зимомря**; **О.Непша**.

Recenzenci:
dr hab., prof. Zenon Jasiński
dr hab., prof. Ihor Dobriański

Рецензенти:
д-р габ., проф. Зенон Ясіньскі
д-р педагогічних наук, проф. Ігор Добрянський

ISBN 978-617-8003-19-7

© Я. Ґжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький, 2021
© Посвіт, 2021

ЗМІСТ

ГУМАНІТАРНІ ТА СУСПІЛЬНІ НАУКИ

Grzesiak J. Badania jakościowe nad pomnażaniem i wyzwalaniem kompetencji w toku edukacji on-line……..6

Варнавська І. Основні аспекти інноваційних технологій в освітньому процесі……..…20

Гвоздяк О. Динаміка німецько-українських лінгвокультурних взаємин на Закарпатті……33

Голованова І., Бєлікова І., Безбородько М., Хорош М. Принцип структурування навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти в магістратурі педагогічного вищого навчального закладу…….41

Honsalies-Munis S. African american language and cultural realia in the novel 'Jazz' by Tony Morrison (multicultural aspect)……..49

Гричаник Н. Самостійна та індивідуальна робота в методичній підготовці студента до проведення шкільного аналізу епічного твору……59

Добровольська О. Мовно-стильові засоби індивідуалізації персонажів трагедії В. Шекспіра «Юлій Цезар» в оригіналі та перекладі В. Мисика……..…67

Емельянова Ю. Понятие «общечеловеческие ценности» в послеглобализационном дискурсе……80

Зимомря М., Зимомря І. Барви життя педагога – в трудах. Леоніду Оршанському – 60 …….....89

Ільницький В. Життєвий та бойовий шлях Володимира Фрайта (1911 – 1951)……96

Kapran O. Role of colour in dress design……..106

Краснова О., Плужнікова Т., Ляхова Н., Краснов О. Особливості роботи психолога в закладі дошкільної освіти комбінованого типу……..114

Курок В., Хоруженко Т. Практична підготовка майбутніх учителів у Глухівському учительському інституті в кінці XIX – на початку XX сторіччя……..…….....122

Литньова Т. Роль міжкультурної комунікативної компетентності у підготовці фахівців сфери гостинності……..130

Малинка М., Александрович Т. Формування загальнокультурної компетентності у здобувачів вищої освіти під час вивчення гуманітарних дисциплін як необхідна складова сучасного освітнього процесу……..139

Мінчак Н., Хомош Ю. Теоретико-методичні засади організаційно-економічного механізму управління персоналом……..147

Мойсюк В., Луцик Н. Зоосемічний та флоросемічний символи як компоненти фразеологічних одиниць французької мови……..159

Непша О., Іванова В., Зав'ялова Т. Навчальна практика як умова формування екологічної культури майбутніх учителів географії……....169

Нестерович Б., Тарасенко Г. Досвід вивчення стану сформованості професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів до музично-виховної роботи в школі 1-го ступеня……182
Plieth-Kalinowska I. Kompetencje społeczno-emocjonalne trzylatków przedmiotem badań jakościowych……196
Прохненко І., Росул Т., Добровольский Л. Містифікована історія Середнянського замку: спростування та наукова верифікація……...203
Проценко А, Котова О, Ушаков В. Ґенеза понять «компетенція» та «компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми……..220
Романова Н. Функції частки ja в політичному дискурсі (на матеріалі електронних версій промов Анґели Меркель за 2020 рік) ……..229
Суханова Г, Купрєєнко М., Іваненко В. Форми фізичної рекреації як підґрунтя формування здорового стилю життя студентської молоді……241
Ткаченко Т. Фемінне прозописьмо Євгенії Божик……..255
Харченко Н., Краснова О. Активні методи навчання – вимога часу……..263
Khrystova T. Diagnostics and monitoring of youth health……...271
Цінько С. Семантична та структурна характеристики лексичних елементів на позначення внутрішнього стану людини у романістиці Люко Дашвар……280
Чубіна Т., Федоренко Я. Соціологічні проблеми соціалізації особистості……290
Chukhno O. Techniques of developing trainee teachers' pronunciation skills in distance education……..299
Шевчук Л. До питання про диференціацію навчання у країнах Європи: від найдавніших часів до епохи Відродження……307
Шемчук В. Психічна напруженість в модельованих екстремальних умовах діяльності……319
Шеретюк Р., Стоколос Н. «Перед Богом і Вітчизною відповідальні» (Практика підготовки педагогів римо-католицького ордену піарів на Волині та їх видатні представники (XVIII – початок XIX ст.)) ……328
Шілінг А. Архітектура інформаційної системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг у закладах вищої освіти……337
Яненко Л. До науки про народовладдя……..352

ПРИРОДНИЧІ НАУКИ

Божук Т., Гуштан К. Регіональна рекреаційно-туристична дестинація «Північно-західний мегасхил масиву Боржава»……..366
Гришко С., Непша О., Прохорова Л. Гідрогеологічні умови формування ресурсів підземних вод Приазов'я……381
Ільніцька К., Краснобокий Ю., Ткаченко І. Системно-інтегративний підхід до викладання фундаментальних наук у процесі підготовки учителів природничих дисциплін освітнього ступеня Магістр…….....395

Сумарюк М., Шепенюк І. Використання комп'ютерних технологій для розв'язування генетичних задач (на прикладі успадкування груп крові) та правило Бернштейна……...415

Відомості про авторів……..….423

Jan GRZESIAK
(Konin, Polska)

BADANIA JAKOŚCIOWE NAD POMNAŻANIEM I WYZWALANIEM KOMPETENCJI W TOKU EDUKACJI ON-LINE

The article considers the values and ways of evaluating qualitative research to improve the quality and effectiveness of educational processes, aimed at multiplying and triggering key competences in students, teachers as well as research and development workers. In qualitative research, directive theses and challenges are posed: the quality of qualitative research is the result of conscious efforts and activities at all stages of their conduct and dissemination of their results. When developing the conceptualization of qualitative research, this should not be omitted either be more indulgent to (un)predictable factors that may disrupt them and distort the real image of the examined fragment of reality at every stage research. Qualitative research requires constant care for the quality of each activity according to the assumptions of the concept of these studies – of course according to the principle of two days which includes, as a priority, research methodology taking into account the specificity research issues coupled with the knowledge necessary for full understanding reality according to the scope and subject of the research. Extremely important importance should be attached to the dissemination of research and their results not only in the immediate, often very narrow environment, but a wide audience of both theoreticians and practitioners who will be able to foster the further dissemination and implementation of these results research in general.

Wstęp

Naukowe badania jakościowe w ostatnich latach nabierały coraz wyższej rangi i podlegały zdynamizowanemu choć zróżnicowanemu rozwojowi w rozmaitych dyscyplinach i zakresach. Coraz szersze kręgi uczonych, a także nauczycieli akademickich, nauczycieli, studentów i praktyków stoją przed wyzwaniami dotyczącymi podejścia badawczego opartego na triangulacji metod i technik prowadzenia badań jakościowych – zarówno na użytek społeczno-naukowy jak i własny. Udzielanie rad i wskazówek wobec tych procedur badawczych na poziomie praktycznym stanowi przedmiot wielu wydawnictw o charakterze poradników dla badacza czy twórczego praktyka. W każdym z nich można znaleźć o różnej wartości rozważania i materiały poświęcone wybranym metodom i technikom badawczym, a także wybranym rodzajom danych (np. dyskursów

czy materiałów audio/wizualnych). Materiały tego rodzaju mogą być wykorzystywane w wysokojakościowych badaniach naukowych, w tym w badaniach społecznych i edukacyjnych. Przemiany transformacyjne dokonujące się we współczesnym świecie pociągają za sobą ciągi przemian edukacyjnych, które niosą z sobą zarówno nowe szanse i wyzwania, jak również nowe zagrożenia. W obliczu postępu pedagogicznego obejmującego między innymi nowe technologie komunikacyjne wraz z neomediami występuje coraz większe zapotrzebowanie społeczne na podwyższanie jakości i skuteczności edukacji szkolnej, czy akademickiej «na żywo», a także w systemie zdalnym on-line. Tym bardziej nowe technologie w obliczu dokonujących się przemian wywołują nader pilne zapotrzebowania na badania jakościowe nad jakością procesów edukacyjnych, zwłaszcza nad pomnażaniem i wyzwalaniem kompetencji kluczowych w różnorakich formach e-learningu, a także nad uwarunkowaniami i jakością wymuszonego kształcenia zdalnego pod wpływem trwającej pandemii Covid-19 i negatywnych jej następstw w jednostkach ludzkich oraz w życiu społeczeństw. Analogiczne rozważania mogą być czynione także w dziedzinie pedagogiki specjalnej [14].

Determinanty jakości zdalnego kształtowania kompetencji uczniów i ich nauczycieli

W mediach oraz w życiu potocznym bardzo często nagłaśniane są opinie o niekorzystnych skutkach edukacji na odległość – szczególnie na szczeblu edukacji elementarnej dzieci, ale także na innych szczeblach edukacji. W praktyce edukacyjnej nierzadko nagłaśniane są przejawy niekorzystnych skutków kształcenia i wychowania zdalnego, ale są też doniesienia o bardzo oryginalnych rozwiązaniach metodycznych i ich wysokiej jakości pedagogicznej w warunkach edukacji poza ławką szkolną w trybie on-line.

Owe dwubiegunowe przeciwstawności dotyczące efektów kształtowania kompetencji rzeczywistych u uczniów (studentów) uwarunkowane są wieloma zmiennymi, wśród których na czoło wysuwają się przede wszystkim:

a) kompetencje metodyczne nauczycieli stanowiące o jakości pedagogii w dziele efektownego i efektywnego pomnażania kompetencji uczniów (oraz studentów),

b) stopień gotowości uczących się podmiotów niezbędny do coraz bardziej samodzielnego działania na rzecz pomnażania i wyzwalania swoich kompetencji w kontakcie z nauczycielami z wykorzystywaniem neomediów i technologii edukacyjnych,

c) warunki bazowe obejmujące wyposażenie nauczycieli i środowisk rodzinnych uczniów w niezawodne rozwiązania wręcz konieczne do wysokojakościowej komunikacji audiowizualnej, a także

d) jakość systemu zarządzania edukacyjnego pod kątem wspierania zarówno nauczycieli jak również środowisk rodzinnych uczniów w pełnieniu odpowiedzialnych zadań na gruncie psycho-pedagogi(k)i społecznej, pedagogi(k)i rodziny, pedagogii(k)i specjalnej, pedeutologii, opieki socjalnej i innych dziedzin nauk o edukacji [1; 5; 6; 9; 15].

Powyższe oraz inne determinanty skłaniają do głębokich refleksji wszystkich podmiotów edukacyjnych, a przede wszystkim władz centralnych oraz każdego szczebla samorządowego. Ponadto nieodzowne, a nawet wręcz konieczne, jest podejmowanie bezstronnych i nie upolitycznionych badań jakościowych nad jakością edukacji zdalnej z uwzględnianiem kompetencji i odpowiedzialności nauczycieli oraz nauczycieli akademickich

pełniących nader ważne role w przygotowywaniu studentów do zawodu nauczyciela, a także do prowadzenia badań empirycznych na rzecz jakości w tworzeniu ruchu postępu pedagogicznego.

Postęp pedagogiczny i związane z nim badania jakościowe należy rozpatrywać pod kątem poszczególnych zespołów ludzkich, w których każda jednostka może mieć bardziej czy mniej bezpośredni wpływ na poprawę jakości i skuteczności wszelkich oddziaływań edukacyjnych w sensie teoretycznym czy praktycznym. Pod tym względem można wyróżnić następujące grupy:

1) praktycy badań jakościowych

2) nauczyciele akademiccy i pracownicy nauk społecznych i humanistycznych,

3) studenci studiów zarówno 1. stopnia (licencjackie) jak i 2. stopnia (magisterskie)

4) pracownicy ośrodków naukowo – badawczych oraz uczestnicy studiów doktoranckich, a ponadto

5) uczestnicy studiów podyplomowych i innych form kształcenia ustawicznego [12].

Wszystkie wyróżnione grupy i formy uczestnictwa w dziele poszukiwań optymalnych rozwiązań edukacyjnych merytorycznie usadowione są badaniach w obszarach: nauk społecznych, działań marketingowych i ewaluacyjnych, organizacji i zarządzania, zdrowia publicznego, nauk kognitywnych itp. W każdym przypadku stawiane są one przed problemami związanymi z planowaniem, organizowaniem i prowadzeniem konkretnego badania wykorzystującego metody jakościowe. Szczególną grupę stanowią studenci z zakresu nauk społecznych, pielęgniarstwa, psychologii, pedagogiki oraz innych dziedzin, w których metody jakościowe winny stanowić (może nawet najważniejszą) sekwencję praktycznego kształcenia profesjonalnego / akademickiego. Studenci bowiem winni podlegać obligatoryjnym czy fakultatywnym przedsięwzięciom obejmującego między innymi próby badawcze w formach kształcenia przedmiotowego (modułowego), seminaryjnych prac kół naukowych, czy wreszcie pisanie pracy końcowej z uwzględnieniem analizy literatury oraz danych empirycznych pozyskanych w trybie postępowania badawczego [9; 12].

Istota i specyfika badania jakościowego

Nie ma potrzeby szukania wspólnej definicji badań jakościowych, która mogłaby obejmować różnorodne obszary oraz dyscypliny naukowe, aby w ślad za tym miało mieć miejsce jakiekolwiek narzucanie identycznych procedur większości badaczy i reprezentowanych przez nich podejść. Najprościej można to wyrazić stwierdzeniem, że badania jakościowe nie są jedynie badaniami «ilościowymi». Wypracowały bowiem one własną tożsamość (względnie kilka tożsamości – w obliczu specyfiki badanej dziedziny rzeczywistości). Pomimo wielości kryteriów i punktów widzenia, w podejściach wobec badań jakościowych można wskazać kilka cech wspólnych [3; 10].

Po pierwsze. Wymagają one bardziej wnikliwego przyjrzenia się wybranym elementom strukturalnym wycinka otaczającej rzeczywistości, a nie zaś sztucznym sytuacjom utożsamianym z rzekomo wartościowymi formami potocznych streszczeń tekstów czy opisów dokumentów (np. opowiadania o tym, jak pracować, ogólnikowe opisy rzekomych sytuacji bardzo rzadko spotykanych czy wręcz mało realnych). Dane zbierane na drodze celowo poznawanej rzeczywistości wymagają kryterialnego

opracowania według bezstronnych i adekwatnych norm. W rezultacie możliwe będą opisy, interpretacje, a nawet wyjaśnienia zjawisk społecznych na kanwie aktualnego stanu wiedzy naukowej przy jednoczesnym uwzględnianiu mierzalnych wskaźników *explicite* oraz wskaźników zmiennych tkwiących *implicite* w strukturze badanej rzeczywistości struktury wewnętrznej.

Po drugie. Analizując doświadczenia jednostek i zespołów (w rolach), możliwe są działania związane z indywidualnymi biografiami, czy osobistą praktyką zawodową (może nawet całożyciową) wybranej jednostki. Cenne i przydatne mogą okazać się badania oparte na pozyskiwaniu tzw. wiedzy potocznej oraz opowiadań i/lub wywiadów bezpośrednich (z pierwszej ręki) lub drugiej ręki (pośrednich).

Po trzecie. Analizując interakcje i procesy komunikacji na żywo w czasie ich trwania, możemy odwoływać się do wartościowych procedur technik obserwacyjnych, czy nagrywając akty interakcji i komunikacji. Rzetelna dokumentacja z obserwacji może dostarczyć bogatej bazy danych do analizy jakościowej, przy czym nie należy wykluczać analizy o charakterze jakościowo – ilościowym.

Po czwarte. Baza danych do analizy jakościowej może być zawarta w dokumentach i wytworach dotyczących badanej problematyki szczegółowej. Analizując zgromadzone teksty, obrazy, filmy, nagrania oraz inne wszelkie ślady ludzkich doświadczeń i interakcji, badacz ma możliwości dopełnienia wiedzy o badanym wycinku pozyskanej dzięki innym wyżej wskazanym procedurom poszukiwań naukowych.

Wszystkie wyżej zasygnalizowane podejścia mają wspólną cechę, jaką jest dążenie do rozszyfrowania tego, jak człowiek jaki sposób funkcjonuje w sytuacjach życiowych i w jaki przekształca najbliższą rzeczywistość wokół siebie. Wszelkie interakcje, dokumenty i wytwory badanej jednostki traktowane są przy tym jako sposoby modelowania przez nią procesów społecznych, w ramach których ona funkcjonuje we współpracy (konkurencji) z drugimi i z samym sobą. Ponadto wszystkie wyróżnione podejścia poszukują regularności w wartościach znaczeniowych, które mogą być analizowane, odtwarzane i ujawniane przy użyciu adekwatnie dobranych jakościowych metod i technik badawczych. Pozwala to badaczowi na sformułowanie mniej lub bardziej doniosłych społecznie prawd naukowych (np. typologii, modeli, czy dyrektyw metodologiczno-utylitarnych), co może służyć wśród sposobów opisywania i wyjaśniania określonych procesów czy zjawisk społecznych, a także psychologicznych i edukacyjnych.

Przedstawione rozważania w pełni mogą mieć swoje odniesienia wobec procesów pomnażania i wyzwalania kompetencji kluczowych (i szczegółowych) w toku edukacji zarówno w systemie stacjonarnym i niestacjonarnym w formie zdalnej on-line.

Metodologiczne aspekty prowadzenia badania jakościowych nad edukacją zdalną

Wobec poczynionych rozważań podejmiemy teraz próbę wskazania wybranych sposobów prowadzenia badań jakościowych o charakterze standardowym. Jest to jedynie próba, biorąc pod uwagę istnienie różnorodnych podejść teoretycznych, epistemologicznych i metodologicznych, a także zróżnicowanie w obrębie przedmiotów i problemów badawczych.

W badaniach jakościowych występują dążenia do uchwycenia doświadczeń, interakcji, wytworów oraz dokumentów w ich naturalnym kontekście – uwzględniając zarazem ich specyfikę w wymiarze materialnym. W badaniach jakościowych wskazane jest odstąpienie na wstępie od precyzyjnego formułowania przedmiotu badań, a przede wszystkim hipotez roboczych mających być poddanych weryfikacji empirycznej. Te stałe elementy procedur badawczych są wypracowywane i modyfikowane w toku badań jakościowych czy jakościowo-ilościowych, a w tym badań typu *action research* [10; 11].

Badania jakościowe stawiają wymagania, aby teorie i metody badawcze były dobierane adekwatnie do przedmiotu badania. W przypadku gdy istniejące metody i techniki badań nie są odpowiednie do specyfiki i złożoności elementu wyznaczonego celami badań, podlegają modyfikacjom lub są konstruowane nowe wraz z jakościowymi narzędziami badawczymi.

Istotnym elementem strukturalnym badań jakościowych są osoby prowadzące owe badania. Ich osobiste zaangażowanie w badaniu – poprzez pełną znajomość danego obszaru, operatywność oraz krytycyzm i refleksyjność w tym zakresie – stanowi o stopniu identyfikacji i zaufania w relacjach badacz – badany. Duża uwaga jest przywiązywana wobec kontekstów i tożsamości konkretnych przypadków jako czynników wyjaśniających badane zagadnienie. Najszerzej zakrojone badania jakościowe – to studia przypadków indywidualnych traktowanych pojedynczo lub relatywnie wobec innych jednostek w danym zbiorze stanowiącym próbę badawczą czy niekiedy populację. Relacje pomiędzy przypadkami jednostek (w tym ich złożoność i historie) stanowią niezwykle o istotnych i ważnych aspektach warunkujących zrozumienie i wnikliwe zbadanie obranego wycinka rzeczywistości.

W odróżnieniu od badań ilościowych – badana jakościowe wymagają najczęściej sporządzania na bieżąco notatek oraz transkrypcji, aby poprzez opisy, interpretacje i uogólnienia możliwe było zaprezentowanie końcowych wyników badania traktowanych kompleksowo i systemowo. Procedury pisania i transkrybowania opisów jakościowych mają znaczenie szczególne, gdyż dzięki nim możliwe jest przekształcanie złożonych sytuacji społecznych (z uwzględnieniem występujących w nich przedmiotów jako składowych) na lepsze względem obiektywnych (nie upolitycznionych) kryteriów oraz norm.

Na podkreślenie zasługuje to, że jakość wyników badań jakościowych podlega rzetelnym procedurom ewaluacyjnym i autoewaluacyjnym, przy czym procedury ewaluacyjne tym bardziej powinny uwzględniać specyfikę tego typu badań lub nawet poszczególnych podejść w ich obrębie [4; 5].

Badania jakościowe nad edukacją zdalną on-line w trosce o poprawę jej jakości

Jakość badań jest jednym z głównych z wymagań standardowych, a nawet może być najważniejszym ogniwem w procedurze konstruowania programów i założeń wszelkich reform oświatowych. W tym kontekście jakość badań (zwłaszcza jakościowych) jest ściśle powiązana ze standaryzacją oraz kontrolowaniem sytuacji badawczych i tych czynników, które mogą mieć na nią wpływ. Jeśli wskutek

(samo)kontroli i autoewaluacji badacz potrafi wykluczyć czynniki zakłócające pochodzące zarówno z zewnątrz, jak i od niego samego – wtenczas badane zagadnienie można rejestrować w jego prawdziwej naturze, a następnie wyeksponować je w raporcie jak najbardziej obiektywnie, trafnie i rzetelnie. Troska o standaryzację sytuacji badawczej oraz jej uniezależnienie od poszczególnych badaczy jest podstawowym warunkiem sine qua non do zagwarantowania jak najwyższej jakości badań.

Należy podkreślić, że jakość badań jakościowych należy postrzegać przede wszystkim w jakości sposobów ich prowadzenia, co nie oznacza, że pomniejszane są wartości standaryzacji oraz procedur (samo)kontroli – (auto)ewaluacji. W praktyce przedmiotem troski o jakość badań jest dość rygorystyczne traktowanie obranej metody badawczej – jednakże duży akcent należy kłaść na solidną jakość badań jako całości proceduralnej (metodologicznej). W ewaluowaniu jakości badań na pierwszym planie staje realizacja procesu badawczego, co nierozerwalnie powiązane jest z respektowaniem wszystkich zasad dotyczących jakości badań na wszystkich etapach – konceptualizacji, przygotowywania organizacyjnego, prowadzenia oraz rozpowszechniania ich wyników [3; 9; 18; 21].

Wszystkie z wymienionych wyżej elementów procedury badań jakościowych zasługują na szczegółowe analizy i szeroko zakrojone badania jakościowe w warunkach swoistej izolacji w okresie pandemii czy innych okoliczności wymuszających prowadzenie edukacji na odległość czy to lokalnie czy obligatoryjnie w całym kraju. W dalszej części tego artykułu nasza uwaga zostanie skupiona na kształtowaniu kompetencji w kontekście badań jakościowych nad wartościami i skutecznością tych procesów.

O badaniach jakościowych nad kompetencjami i zachowaniami zawodowymi nauczycieli

Problematyka kompetencji uczniów i w nie mniejszym stopniu nauczycieli jest przedmiotem licznych publikacji, wśród których można wymienić prace K. Denka [1; 2], J. Grzesiaka [7; 9], J. Szempruch [23], W. Prokopiuka [20], K. Żegnałka [26] i wielu innych. W literaturze wyróżniane są istotne rodzaje kompetencji, przy czym w większości podkreśla się, że powinny to być kompetencje umożliwiające efektywne, czyli rzeczywiste opanowywanie właściwości, które wcześniej są określane jako założone wobec procesów edukacyjnych i jej aktywnych uczestników. Szczególnego podkreślenia wymagają kompetencje osobowościowe, odnoszące się zarówno wobec uczniów jak również do ich nauczycieli. Kompetencje nauczyciela są wykorzystywane do pomnażania kompetencji w sensie sukcesów odnoszonych przez ucznia w procesach edukacyjnych. Umiejętność wykorzystania teorii w działaniu praktycznym zależy szczególnie od określonej proporcji między sferą wiedzy a sferą kompetencji realizacyjnych ucznia (człowieka). Wiedza zaś obejmuje także zbiór norm naukowych o różnym stopniu szczegółowości. Powinna ona przejawiać się w zachowaniach zawodowych i społecznych – zarówno przyszłych nauczycieli (w toku studiów), a jeszcze bardziej nauczycieli czynnych w toku wykonywania doniosłych społecznie zadań edukacyjnych. W sytuacjach zadaniowych (w tym edukacyjnych w warunkach

on-line) znajomość teorii przez nauczycieli jest konieczna do zrozumienia i wyeksponowania mechanizmów występujących w wielorakich sytuacjach edukacyjnych z udziałem uczniów. Mechanizmy te wymagają swoistych odkryć jako niepowtarzalnych cech odnoszących się do każdego indywidualnego przypadku ucznia, czy sytuacji edukacyjnej w zespole z podziałem na role. Bowiem teorii nie można traktować jako gotowej instrukcji czy algorytmu.

W edukacji zdalnej, czy w szkole (w uczelni) szczególnej rangi nabierają umiejętności nauczycieli w zakresie ewaluacji i autoewaluacji – mające wymiary wiedzotwórczy, realizacyjny, a także osobowościowotwórczy [5; 9; 10]. Ewaluacja w edukacji online, jako swoista analiza wartości, wymaga od nauczycieli nieodzownych kompetencji w dokonywaniu samokontroli, autokorekty, a także kontroli i oceny skuteczności oddziaływań pedagogicznych. Na tej podstawie możliwa i konieczna jest także autoewaluacja, która jest ściśle powiązana z refleksyjnością i samooceną nauczyciela. Refleksja w pracy nauczyciela to swoisty sposób samooceny jego działania pedagogicznego.

Współczesny model edukacji nauczycieli, w obliczu wyzwań społecznych, transformacyjnych i pandemicznych stawia odpowiedzialne zadania w zakresie kształtowania rzeczywistych (nie pozornych) kompetencji na bazie doświadczeń życiowych i ich wartościowania na wszystkich szczeblach edukacji. Dlatego dogłębne badania nad wdrażaniem konkretnych oddziaływań w zakresie edukacji szkolnej, pozaszkolnej, czy akademickiej, a nawet specjalnej z uwzględnieniem zachowań zawodowych nauczycieli i nauczycieli akademickich (w tym pracowników nauki) okazuje się zasadne i konieczne.

Wnioskowanie przeprowadzane w procedurze ewaluacyjnej w oparciu o doświadczenia oraz analizy teoretyczne z dużym prawdopodobieństwem może dostarczać wiedzy o klasie osób, przedmiotów czy zdarzeń – także w edukacji zdalnej [16; 26]. Występuje więc pilna potrzeba prowadzenia długofalowych i szeroko zakrojonych badań jakościowych nad poprawą jakości pracy nauczycieli w kontekście założonych i faktycznie posiadanych przez nich kompetencji nauczycielskich – a także uzyskiwanych rezultatów w pracy naukowej czy edukacyjnej.

Skąpa skala takich badań sprawia, że w praktyce lansowane są często pseudoinnowacje, które w konsekwencji ich wdrażania powodują pogorszenie istniejącego stanu rzeczy w oświacie. Tego rodzaju badania pedeutologiczne mogą być prowadzone prze studentów pedagogiki (i innych tzw. kierunków nauczycielskich) w ramach kół naukowych czy seminariów dyplomowych, a mogą też stanowić przedmiot ukierunkowanych działań badawczych przez samych nauczycieli, czy przez osoby podejmujące badania jakościowe i pisanie na ich podstawie rozpraw naukowych – czy metodycznych.

Przystępując do badań przyjmujemy założenie, że rozwój zawodowy nauczycieli (np. edukacji wczesnoszkolnej) pociąga za sobą na zasadzie sprzężenia zwrotnego wyzwalanie aktywności dzieci w kontekście założeń programowych. Przedmiotem badań nad kompetencjami i zachowaniami zawodowymi nauczycieli w rozpatrywanych procesach w każdym przypadku jest wyzwalanie aktywności zawodowej i w ślad za tym postępuje rozwój zawodowy nauczycieli w kontekście wymagań określonych z jednej

strony podstawą programową, a standardami kształcenia osób przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela – z drugiej.

Zakres tych badań jest uzależniony od celów stawianych przez badacza w zależności od możliwości organizacyjnych i ekonomicznych przeprowadzenia badań w ujęciu kompleksowym. Na przykład zakres może być ograniczony do nauczycieli początkowej edukacji dzieci (np. w przedszkolach) w danym środowisku czy regionie. Można też określić przedział czasowy, w którym następowały określone przemiany po stronie nauczyciela w kontekście jego kompetencji i rozwoju zawodowego (na przykład w okresie między stopniem awansu nauczyciela mianowanego a stopniem nauczyciela dyplomowanego). Można też badać rozwój zawodowy nauczycieli oraz rozwój pracy danej szkoły (placówki) w obranym okresie czasu. W dążeniu do uzyskania wiarygodnych i sprawdzalnych wyników badanej rzeczywistości przyświecają założenia ogólnometodologiczne jakimi są: eksploracja, opis i ukierunkowane wyjaśnianie spostrzeganych zjawisk. W uzasadnieniu wieloaspektowego charakteru badań wyznacza się cele teoretyczno – poznawcze i praktyczno-wdrożeniowe wraz z odpowiadającymi im celami szczegółowymi [1; 5; 9; 12; 13; 15; 21; 27].

Ogólnym celem teoretyczno – poznawczym jest określenie czynników warunkujących rozwój zawodowy nauczycieli oraz ustalenie relacji występujących między rozwojem zawodowym nauczycieli a poprawą jakości pracy szkoły (placówki).

Z celu głównego wynikają następujące cele szczegółowe:

- ustalenie grup czynników warunkujących rozwój zawodowy badanych nauczycieli,
- poznanie rzeczywistych efektów dydaktyczno-wychowawczych oraz opiekuńczo-organizacyjnych nauczycieli w kontekście ich rozwoju zawodowego w systemie awansów zawodowych,
- określenie współzależności między rozwojem zawodowym nauczycieli a systemem ich kształcenia i doskonalenia zawodowego w kontekście standardów kształcenia nauczycieli oraz podstaw programowych,
- poznanie relacji między rozwojem zawodowym nauczycieli a jakością ich pracy oraz pracy szkoły (przedszkola),
- poznanie inhibitorów i stymulatorów, które w decydującym stopniu warunkowały rozwój zawodowy badanych nauczycieli [11; 12; 18].

W toku badań realne może stać się opracowanie modelowego programu doskonalenia zawodowego nauczycieli skorelowanego z programem kształcenia teoretycznego w szkole wyższej oraz praktycznego w systemie praktyk pedagogicznych w toku studiów (cel praktyczno – wdrożeniowy). Przykładowe propozycje programowe i scenariusze zajęć z przyszłymi i czynnymi nauczycielami przedszkoli mogą stanowić istotny czynnik inspiracji do pracy badawczej nauczycieli (przyszłych i/lub czynnych).

Adekwatnie do wysuniętych wyżej celów badawczych, możliwe jest sformułowanie problemów badawczych. Przykładowy problem główny może brzmieć: Jakie czynniki determinują rozwój zawodowy nauczycieli (np. historii) i w jakim stopniu rozwój ten implikuje poprawę jakości edukacji na odległość w obranej klasie (np. szkoły podstawowej)?

Wobec tak postawionego pytania, obejmującego szeroki zakres analiz teoretycznych i empirycznych, można dokonać następującego uszczegółowienia:

- w jakim stopniu rozwój zawodowy nauczycieli dzieci implikuje poprawę jakości pracy szkoły – w tym edukacji na odległość?
- jakie inhibitory i stymulatory w największym stopniu determinowały rozwój zawodowy badanych nauczycieli i ich efekty w edukacji zdalnej on-line?

Ze względu na ograniczone ramy tego opracowania odstępujemy od analizy dalszych elementów założeń metodologicznych. Natomiast uwagę skoncentrujemy na podejściu triangulacyjnym w doborze metod, technik i narzędzi badawczych. Jako główne wzajemnie uzupełniające się w proponowanych przez nas badaniach jakościowych preferujemy dwie metody badawcze, a mianowicie: sondaż diagnostyczny i metodę indywidualnych przypadków. Realizację metody sondażu umożliwi zastosowanie adekwatnie dobranych technik badawczych, wśród których można wyróżnić:

- wywiady (z wybranymi nauczycielami, dyrektorami, pracownikami nadzoru pedagogicznego),
- obserwacje (wybranych zachowań nauczycieli w toku zajęć lekcyjnych, pozalekcyjnych czy pozaszkolnych),
- analizy dokumentów (dokumentacja nauczyciela – np. plany rozwoju, raporty, wytwory i materiały dydaktyczne; dokumentacja szkoły – dzienniki lekcyjne, kroniki itp.).

Metoda indywidualnych przypadków może być szczególnie wartościowa ze względu na stosowane zakresy wyczerpującej analizy jakościowej w zakładanych dociekaniach badawczych, a także przedmiot badań i zastosowane inne techniki badawcze sprzyjające zebraniu materiału empirycznego do analizy danych. Szczególne wartości dla realizacji metody indywidualnych przypadków prezentuje technika analizy dokumentów oraz wywiady. Ze względu jednak na określone kategorie i osobisty charakter dokumentów należy w sposób nader kompetentny i odpowiedzialny potraktować badane podmioty objęte metodą indywidualnego przypadku.

Przemyślana konceptualizacja, a następnie profesjonalnie stosowane metody i techniki badawcze pozwolą zebrać materiał empiryczny dla analizy jakościowej czy jakościowo-ilościowej. Jest to podejście szczególnie cenne ze względu na opis kontekstu, w którym następuje zjawisko zawodowego rozwoju nauczycieli. Należy bowiem zwracać uwagę na najbardziej wyraziste cechy spostrzeganych procesów edukacyjnych, kategoryzując zgodnie z cechami, wnioskując na podstawie tego, co dyktują cechy objętego badaniami procesu.

W rozpatrywanym zjawisku dla interpretacji, poszukiwania prawidłowości i właściwości założonych oddziaływań edukacyjnych należy brać też pod uwagę między innymi następujące elementy: częstotliwość, nasilenie, struktura, procesy, przyczyny i skutki wyzwalania aktywności zawodowej badanych nauczycieli. Wszystkie te elementy winny podlegać opisowi w kategoriach cech i zachowań nauczycieli poddanym badaniom – adekwatnie do określonych empirycznych wskaźników zmiennych zależnych szczegółowych. Jako perspektywę dla owych analiz wyznacza się przedmiot pedagogiki jako nauki, którym jest rozwój człowieka i działania optymalizujące ten rozwój – z

uwzględnieniem innych nauk i dyscyplin naukowych z nią współdziałających na zasadach synergii w badaniach jakościowych [3; 11; 12].

Uzyskane dane oraz wyniki badań jakościowych winny dostarczać dyrektyw dla próby formułowania postulatów praktycznych dotyczących modelu awansu zawodowego, który będzie uwzględniał etapy rozwoju nauczycieli oraz jego powiązanie z efektywnością ich pracy pedagogicznej – także w warunkach edukacji medialnej i edukacji zdalnej on-line. Bardzo istotne mogą okazać się wnioski dotyczące standardów kształcenia, w jakim kierunku to kształcenie powinni przebiegać, aby nauczyciele byli wdrażani już w toku studiów do potrzeby permanentnego pomnażania swoich kompetencji w kategoriach wiedzy – sprawności i zachowań społecznych, z nastawieniem na karierę zawodową i jak najwyższe efekty swojej pracy.

W uzupełnieniu naszych rozważań warto nadmienić, że w naszej długofalowej aktywności zawodowej i naukowej prowadzone były badania edukacyjne na różnych szczeblach edukacji bez pomijania edukacji nauczycieli. Takowe badania były podejmowane w związku z wprowadzaniem edukacji zdalnej z użyciem szeroko rozpowszechnionej aplikacji Teams i nowoczesnych technologii komunikacyjnych i edukacji (multi)medialnej. Wyniki tych badań zostaną upowszechnione w odrębnych wydawnictwach. W tym miejscu przedstawione zostaną wybrane konteksty badań jakościowych dotyczące stricte edukacji online (synchronicznej – asynchronicznej) w powiązaniu z edukacją w ławce szkolnej czy w uczelni. Oto wycinkowa lista zagadnień, które mogą stanowić inspiracje do podejmowania badań interdyscyplinarnych w różnych typach szkół i uczelni:

1) Obszary edukacyjne wymagające jakościowo rzetelnych badań naukowych – w dialogu i w perspektywie;

2) Kontakty interpersonalne przy użyciu kamery i aplikacji Teams w grupie studentów;

3) Kontakty interpersonalne w zespołach uczniowskich z wykorzystaniem kamery i komunikatora Teams;

4) Uwrażliwianie uczniów na odległość poprzez Teams na piękno słowa, obrazu, dźwięku, ruchu i zachowań prozdrowotnych;

5) Kształtowanie samodzielności uczniów/studentów w trybie edukacji na odległość on-line (np. ciągi czynności związane z procedurą konstruowania zdań z rozsypanki wyrazowej);

6) Stymulowanie czynnościami studentów związanymi z konstruowaniem narzędzi badawczych niezbędnych w realizacji celów wyróżnionych w pisaniu pracy dyplomowej;

7) Aktywizacja i usamodzielnianie ucznia / studenta w systemie edukacji zdalnej w tzw. pracy własnej;

8) Sporządzanie notatek w toku wykładu on-line – przy użyciu kamery w odejściu audio-wizualizacyjnym;

9) Sporządzanie notatek i ich wykorzystywanie przez studenta na podstawie słuchanego wykładu – bez użycia kamery;

10) Wzajemna wymiana doświadczeń studentów na forum Teams – z użyciem multimedialnych pakietów dydaktycznych;

11) Wdrażanie studentów do samokontroli oraz wzajemnej kontroli w toku zajęć praktycznych;

12) Formy i skuteczność kształcenia praktycznego w systemie edukacji zdalnej – hybrydowej.

Lista ta może przybierać znaczne rozmiary i być adresowana do różnych podmiotów skłonnych do podejmowania badań tego typu. Jednym z kręgów takich podmiotów mogą być studenci przygotowujący się do pracy w zawodzie nauczyciela – w formach pisania prac dyplomowych, czy w zespołowych badaniach w kołach naukowych. Podejmowanie takich badań i im podobnych (np. w odniesieniu do kompetencji uczniów na poziomie szkoły podstawowej) na zasadach powszechności może stanowić istotny i ważny czynnik do tworzenia zoptymalizowanych podejść w pomnażaniu i wyzwalaniu kompetencji uczniów i studentów – w systemie stacjonarnym w ścisłym powiązaniu z zasadami kształcenia na odległość online (także w warunkach po ustaniu pandemii). W perspektywie rysuje się bowiem taki model edukacji, który będzie oparty na alternatywnych podejściach integrujących zarówno aktywność uczniów (studentów) w bezpośrednim kontakcie z nauczycielem i aktywność stymulowaną zdalnie online. Oczywiście będzie to jeszcze bardziej niż dotąd wymagać przygotowywania uczniów, studentów i nauczycieli do samodzielnego radzenia sobie w pomnażaniu kompetencji własnych naprzemiennie, czyli stacjonarnie – niestacjonarnie, czyli określanych inaczej mianem «hybrydowo». Stąd wiele uwagi zwrócono w tym opracowaniu na ewaluację i poprawę jakości edukacji w kontekście założonych i rzeczywistych kompetencji nauczycieli [10; 12].

Czas pokaże, czy nie stanie się to powszechną rzeczywistością w obliczu postępu technologii komunikacyjnych – w stronę modelu «Mądrego Społeczeństwa Wiedzy».

Konkluzje końcowe

Przedstawione rozważania pozwoliły ukazać wartości i sposoby wartościowania badań jakościowych na rzecz poprawy jakości i skuteczności procesów edukacyjnych, ukierunkowanych na pomnażanie i wyzwalanie kompetencji kluczowych u uczniów, studentów, nauczycieli, a także pracowników naukowo – badawczych jako uczestników edukacji zdalnej (i/lub stacjonarnej), Szczególne akcenty zawarte są w następujących tezach i zarazem dyrektywach:

- jakość badań jakościowych stanowi rezultat świadomych dążeń i działań na wszystkich etapach ich prowadzenia i upowszechniania ich wyników;
- opracowując konceptualizację badań jakościowych nie należy pomijać ani tym bardziej pobłażać (nie)przewidywalnym czynnikom, jakie mogą je zakłócić i wypaczyć rzeczywisty obraz badanego wycinka rzeczywistości na każdym etapie badań;
- badania jakościowe wymagają nieustannej troski o jakość każdego działania wedle założeń koncepcji tych badań – oczywiście w myśl zasady dwujedni obejmującej priorytetowo metodologię badań uwzględniającą specyfikę problematyki badawczej sprzężoną z wiedzą nieodzowną dla pełnego rozumienia rzeczywistości stosownie do zakresu i przedmiotu badań;
- niezwykle doniosłe znaczenie należy przypisywać upowszechnianiu badań i ich rezultatów nie tylko w najbliższym często bardzo wąskim środowisku, ale szerokim

kręgom odbiorców zarówno teoretyków jak i praktyków, którzy będą w stanie sprzyjać dalszemu upowszechnianiu i urzeczywistnianiu rezultatów tych badań w ogólności.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na sam mechanizm upowszechniania finalnych rezultatów badań – poza kręgiem samych badanych podmiotów publikacja wyników tych badań winna obejmować różnorodne zespoły pracowników naukowych, a także ośrodki (w kraju i za granicą) zainteresowane problematyką podejmowaną w badaniach [1; 4; 8; 12]. Doniesienia owe obejmujące sekwencje teoretyczne i utylitarne z założenia winny być wykorzystywane przede wszystkim pod kątem rzeczywistej poprawy jakości – w naszym przypadku w zakresie edukacji oraz nauk o niej. W rzeczywistości w ostatnich latach wydawnictwa tego rodzaju dość często mają bardzo zawężony krąg odbiorców – niekiedy ograniczony jedynie do samych autorów (badaczy) i wytypowanych bibliotek specjalistycznych. Napawa to niepokojem, a także w istocie samej prowadzi do anomii polegających poniekąd na blokowaniu upowszechniania tego, co może mieć istotne i ważne znaczenie dla jakościowego postępu naukowego i edukacyjnego.

Te i inne dyrektywy jako determinanty wskazują z jednej strony na potrzebę tworzenia warunków sprzyjających rozwojowi jakościowych badań naukowych i wdrożeń wysokojakościowych i przede wszystkim skutecznych rozwiązań metodycznych na wszystkich szczeblach edukacji. Ponadto wskazują też na konieczność tworzenia warunków sprzyjających pomnażaniu zasobów ludzkich. Nie uda się tego osiągnąć bez bardzo dobrze przygotowanych, czyli kompetentnych i odpowiedzialnych nauczycieli [2; 6].

Jest zrozumiałe, że powinno to odbywać się w atmosferze współdziałania między nauczycielami w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli, między nauczycielami i doradcami metodycznymi, a zwłaszcza między uczelniami kształcącymi nauczycieli oraz ośrodkami (centrami) doskonalenia nauczycieli, okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi, a także organami nadzoru pedagogicznego.

Poruszone w tym opracowaniu zagadnienia mają charakter wycinkowy i zarazem przyczynkarski. Omawiając aksjologiczne aspekty poprawy jakości badań, zwracaliśmy uwagę na uwarunkowania poprawy jakości badań edukacyjnych, a ponadto na kompetencje i odpowiedzialność nauczycieli w zakresie działań na rzecz poprawy jakości edukacji. Poprawa jakości edukacji nie powinna ograniczać się do procedur stosowanych w ankietomanii, punktomanii czy testomanii – są one same w sobie zaprzeczeniem naukowo traktowanych jakościowych badań edukacyjnych, a zarazem jakościowej ewaluacji jakości szeroko pojmowanej edukacji, w tym edukacji w obszarze pedagogiki specjalnej.

Na zakończenie warto podkreślić, że podmiotami w ewaluacji jakości edukacji i badań edukacyjnych mogą być zarówno uczniowie (studenci) jak również nauczyciele (nauczyciele akademiccy), a także kadra zarządzająca, w tym dyrektorzy szkół oraz pracownicy nadzoru pedagogicznego. O jakości nie wystarczy mówić, ani też oczekiwać na samoistną poprawę w edukacji. Wielopodmiotowo i wielozadaniowo wyrażana troska o wyższą (najwyższą) jakość

wymaga dużej odpowiedzialności w rzeczywistych działaniach o charakterze masowym – w trosce o spójne konsekwentne działania ukierunkowane nieustannie ku ciągom zmian na lepsze.

BIBLIOGRAFIA

1. Denek K. (2011), *Uniwersytet kształcenia nauczycieli. Przyszłość kształcenia nauczycieli*, Poznań.
2. Denek K. (2011). *Nauczyciel – jego tożsamość, role i kompetencje*, «Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne», nr 3.
3. Flick U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego.* Warszawa.
4. Grzesiak J. (2002). *Projektowanie dydaktyczne jako element kompetencji nauczyciela*, w: W. Kojs, E. Piotrowski, T. M. Zimny, (red.) *Edukacja jutra*, Częstochowa.
5. Grzesiak, J. (2009), *Samoocena ucznia a samoocena nauczyciela,* w: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, Kalisz – Konin, s. 402–403.
6. Grzesiak J. (2010). *Kompetentny i odpowiedzialny nauczyciel wobec ewaluacji w działaniu,* w: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, Kalisz-Konin.
7. Grzesiak J. (2010). *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*. Konin.
8. Grzesiak J. (2011). *Wielozadaniowe i wielopodmiotowe konteksty ewaluacji jakości kształcenia w szkole i w uczelni*, w: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia*, Kalisz – Konin.
9. Grzesiak J. (2015). *Lekcje i diagnostyka psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, Konin.
10. Grzesiak J. (2020). *Synergiczność wyznacznikiem badań jakościowych nad współczesną edukacją (wielo)kulturową.* W: J. Grzesiak, I. Zymomrya, V. Ilnytskij (red.), *Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy. Zmiany i synergia w rozwoju nauk i edukacji.* Tom IV. Konin-Użhorod-Cherson-Kijów, s. 5–14.
11. Grzesiak, J. (2020). Poradnictwo i mentoring w edukacji nauczycieli w kontekście synergizmu. W: J. Grzesiak, I. Zymomrya, V. Ilnytskij (red.), *Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy. Synergia w rozwoju nauk i edukacji.* Tom IX. Konin-Użhorod-Cherson-Kijów, s. 81–88.
12. Grzesiak J. (2021). *Aspekty badań pedagogicznych i kulturowych w toku edukacji na odległość,* w: J. Grzesiak, I. Zymomrya, V. Ilnitskyj (red.), *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Ефекти участі в розвитку науки та освіти на відстані.* Том X. Конін-Ужгород-Херсон, s. 103–110.
13. Hammersley M., Atkinson M. (2000). *Metodyka badań terenowych.* Poznań.
14. Haring N.G., Schliefelbusch R. (1981). *Metody pedagogiki specjalnej.* Warszawa.
15. Kataryńczuk-Mania L., Kołodziejski M., Kisiel M. (2018). *Orientacje w metodologii badań edukacyjno-muzycznych.* Zielona Góra.

16. Masterpasqua F. (1990). *Paradygmat kompetencyjny w praktyce psychologicznej,* «Nowiny Psychologiczne» nr 1-2.
17. Maszakowa-Szajkiewicz I. (2009). *Badania ilościowe nauki. Podejście bibliometryczne i webometryczne.* Poznań.
18. Męczkowska A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*, Kraków.
19. Pilch T. (red.) (2003). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa.
20. Prokopiuk W. (2010), *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji*, Kraków.
21. Rubacha K. (2008). *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki.* Kraków.
22. Suświłło M. (2006). *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji*, Olsztyn.
23. Szempruch J.(2011). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków.
24. Taraszkiewicz M. (2001). *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Poznań.
25. Ziemski S. (1973). *Problemy dobrej diagnozy*. Warszawa.
26. Żegnalek K.(red.) (2008), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Warszawa.
27. Żegnałek K. (2010), *Metodologia badań dla autorów prac magisterskich i licencjackich z pedagogiki*, Warszawa.

Інна ВАРНАВСЬКА
(Херсон, Україна)

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

The article considers innovative aspects as important factors of the educational process. Active methods, such as role and business games, are analyzed; document analysis; designing; discussions on current social issues; student conferences, meetings, round tables; joint activities with the local community; online communication (discussion on the forum, blogging, posting information resources on sites, exchange of project experience); organization of students' reflection (discussions, reflections, conversations). It is proved that the use of innovative technologies and modern teaching methods in everyday educational work is effective, because active methods involve the direct participation of students, their active position in the learning process.

Key words: *educational process, innovative technologies, trainings, civic education, teenagers.*

На сьогодні у національній політиці освіти відбуваються суттєві зміни, які визначені прагненням до переходу на позиції особистісно-орієнтованої педагогіки. Це буде можливим лише за умови реалізації варіативності освітніх процесів, у зв'язку із чим з'являються різноманітні інноваційні типи і види освітніх установ, які вимагають ґрунтовного наукового осмислення і практичної реалізації.

Новотвори, нововведення, або інновації, характерні для усієї професійної діяльності людини і тому природно стають предметом вивчення, аналізу і впровадження. Інновації спонтанно і самостійно не виникають, вони є результатом наукових пошуків, педагогічного досвіду окремих педагогів, або навіть колективів. Цей процес не може бути стихійним, він потребує керування і управління. Так, у словнику Сергія Ожегова знаходимо визначення «нового»: новий – уперше створений або зроблений, що з'явився або виник нещодавно, замість колишнього, знову відкритий, що відноситься до найближчого минулого або до теперішнього часу, недостатньо знайомий, маловідомий [5]. Слід зауважити, що в тлумаченні терміна не акцентується увага на прогресивності, ефективності нового. Щодо педагогічного процесу інновація вказує на процес уведення нового в зміст, методи і форми навчання та виховання, організацію спільної діяльності педагога і здобувача.

Про інновації найбільш влучним є ствердження: «інновація» – це уведений у вжиток новий або значно покращений продукт (товар, послуга) або процес, новий метод продажів або новий організаційний метод у діловій практиці, організації робочих місць або під зовнішніх зв'язках [5].

Інновація – це не будь-яке нововведення або новий підхід, а тільки такі утворення, які серйозно підвищують ефективність чинної системи. А отже, інновація –

це, процес реалізації, і певна діяльність щодо впровадження нового в певну соціальну діяльність.

Інноваційна технологія – це набори методів і засобів, що підтримують етапи реалізації нововведення. Розрізняють такі види інноваційних технологій: впровадження; тренінг (тренування); консалтинг (консультування); трансферт (передача); аудит. Для дотримання таких пропорцій у досягненні цілей і необхідне застосування інноваційних технологій. Ось як трактує поняття «інноваційна технологія» Олена Кучко: «інноваційна технологія – сукупність прийомів і методів, спрямованих на вивчення, актуалізацію і оптимізацію діяльності, в результаті якої створюються і матеріалізуються нововведення, що викликають якісні зміни в різних сферах життєдіяльності, орієнтовані на раціональне використання матеріальних, економічних і соціальних ресурсів» [3].

Таким чином, нове (новостворене) й інновація – це два різні поняття, їх взаємозаміну робити не можливо. Необхідно також наголосити, що в науково-методичній літературі та дослідженнях вчених розкриваються такі поняття, як «інноваційна педагогіка», «педагогічна інновація», «інноваційна освіта», «інноваційні технології в освіті». До засвоєння і впровадження інноваційних технологій в освітній процес залучаються не одна людина і навіть не група людей із одній сфері діяльності, цей процес охоплює багато груп населення, задіяних у різних напрямах.

Інновації в освітній системі активно почали обговорювати в кінці XX століття. У цей час в педагогіці постає проблема інновацій та, відповідно, її понятійний забезпечення. Це стало предметом спеціальних досліджень. Терміни «інновації в освіті» і «педагогічні інновації», що вживаються як синоніми, були науково обґрунтовані і введені в категоріальний апарат педагогіки.

Педагогічна інновація – введення нового в педагогічну діяльність, зміни в цілях, змісті, методах і формах навчання і виховання, метою яких є підвищення ефективності спільної діяльності педагога і учня. Педагогічна інновація – це нововведення в галузі педагогіки, цілеспрямована прогресивна зміна, що вносить в освітнє середовище стабільні елементи (нововведення), що поліпшують характеристики як окремих її компонентів, так і самої освітньої системи в цілому.

Педагогічні інновації можуть здійснюватися як за рахунок власних ресурсів освітньої системи (інтенсивний шлях розвитку), так і за рахунок залучення додаткових потужностей (інвестицій) нових засобів, обладнання, технологій, капітальних вкладень тощо (екстенсивний шлях розвитку).

У цей час важлива увага приділяється здатності учнів знаходити необхідну інформацію, обробляти її і робити певні висновки. У той же час з'являються навички соціальної взаємодії з групою однолітків і вміння спілкуватися із друзями [4]. У результаті змін цілей і завдань, що ставляться перед освітніми закладами, постає необхідність застосування інноваційних технологій в навчально-освітньому процесі.

Інноваційні технології в освіті постають як комплекс її елементів (табл.1.1.)

Таблиця 1.1.

Елементи інноваційних технологій

Зміст навчання	Зміст, який передається учням. Спрямований на формування компетенцій, адекватних сучасному світі. Це зміст має бути достатньо структурований, наочно представлений у формі мультимедіа і передаватися за допомогою сучасних комунікацій.
Метод навчання	Метод навчання, який спрямований на активне залучення учнів. Знання повинні засвоюватися не пасивно, а при безпосередній участі дітей
Засоби навчання	Засоби навчання, що включають інформаційні, технологічні, організаційні і комунікаційні аспекти

До основних цілей сучасних освітніх технологій варто віднести:

- формування в учнів фундаментальних знань, які дозволять їм у подальшому отримувати нові знання, працювати і переучуватися;
- формування креативного типу особистості, здібностей до групової та аналітичної роботи, толерантності, формування проектного мислення.

Отже, стає зрозумілим, що застосування інноваційних методів в освітньому процесі необхідно. Але є актуальним питання щодо цілісності використання інноваційних технологій.

У педагогічній діяльності сучасних загальноосвітніх навчальних закладах є великий арсенал інноваційних технологій. Можливість їх використання в освітньому процесі залежить від підготовки педагогів сприйняти зміни і, звичайно, від технічної забезпеченості освітніх установ. У багатьох українських навчальних закладах класи забезпечені інтерактивними дошками і мультимедійними установками, місце педагога обладнано персональним комп'ютером або ноутбуком із виходом в мережу Інтернет.

Фахівці-практики застосовують у своїй повсякденній роботі інноваційні технології і сучасні методи навчання, які включають в себе активні та інтерактивні форми. Активні методи передбачають безпосередню участь учнів, їх діяльну позицію в освітньому процесі. Інтерактивні форми дозволяють краще засвоювати отримані знання за допомогою сприйняття зором і слухом. Ці методи відносяться до групових форм навчання, коли учням пропонується працювати у складі колективу, отримувати групові знання, але при цьому нести індивідуальну відповідальність. Педагоги, відзначають доцільність проведення таких форм занять:

- навчальні екскурсії;
- зустрічі з відомими людьми, фахівцями різних галузей, творчими персонами;
- творчі заняття – постановка спектаклів, створення газети або фільму;
- перегляд фільмів і відеороликів;
- рішення різних питань за допомогою ігор, таких як «мозковий штурм» або «дерево рішень»;
- групові завдання.

У результаті цього в учнів формуються здібності до отримання нового матеріалу, його аналізу; вони вчаться робити висновки з прочитаного, узагальнювати і систематизувати отримані дані, обговорювати і дискутувати. Безумовно, застосування інноваційних методів в освітньому процесі вже стає необхідністю. Традиційні методи поступаються місцем новим, адже інновації дозволяють формувати «нового» людини, швидко орієнтується і здатного прийняти самостійне рішення.

Але зазначений перехід від традицій до інновацій повинен мати не спонтанний характер. Всі зміни повинні бути ретельно спроектовані, до того ж за кількома напрямами: психолого-педагогічному, соціально-педагогічному і безпосередньо педагогічному.

Тому інноваційні технології знаходять застосування у всіх сферах діяльності людини, особливо в освіті. Бурхливі події життя і зміна способу її життя диктує необхідність впровадження нововведень. Ці новотвори будь-якої інновації носить не спонтанний характер, це планований, ретельно аналізується процес.

Отже, виходячи із різноманіття інноваційних технологій, що застосовуються в освітньому процесі. Розглянемо їх більш конкретно. Інноваційні технології у предметному навчанні можна розділити на дві групи (табл.1.2.)

Таблиця 1.2.

Групи інноваційних технологій у предметному навчанні

Загальні технології	інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) інформаційно-аналітичний супровід навчання і управління якістю освіти
Технології, в основу застосування яких ставиться особистісний підхід до навчання	дидактичні здоров'язберігаючих особистісно-орієнтовані психолого-педагогічний супровід впровадження інноваційних технологій моніторинг інтелектуального розвитку виховні технологія перспективно-випереджаючого навчання

Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес освіти передбачає під собою інтеграцію різних галузей знань з інформатикою. Як наслідок відбувається інформатизація мислення учнів і розуміння ними процесів інформатизації в сучасному світі. До переваг ІКТ відноситься: наочність викладання, творчий стиль роботи, безперешкодний доступ до будь-якого джерела інформації на різні теми, оперативність в оновленні відомостей.

Учні за допомогою використання ІКТ беруть участь в конкурсах, олімпіадах, конференціях (всеукраїнських, міжнародних рівнях), які відбуваються дистанційно, готують проекти з різних предметів. А отже, основним позитивним моментом використання на уроках і позаурочний час ІКТ вважається можливість сприйняття інформації, які озвучено за допомогою аудіовізуалізації.

Застосування цих технологій у діяльності педагога дозволяє скоротити час, що витрачається на обробку даних і підготовку до занять. Однак, при використанні ІКТ на заняттях педагог не повинен забувати, що використовуються технічні засоби не замінюють його як фахівця-практика, а тільки дозволяють більш яскраво і наочно опрацювати необхідний матеріал.

Інформаційно-аналітичний супровід навчання і управління якістю освіти. Застосування цієї технології дозволяє простежити розвиток в часі учнів, шкільного колективу, групи паралельних класів, загальноосвітнього навчального закладу в цілому. Цей метод став невід'ємною частиною процесів контролю засвоєння предметів учнями, контролю роботи окремих педагогів. Більш ефективно ця технологія працює спільно із застосуванням ІКТ. Яскравим прикладом є введення у дію електронних щоденників і електронних журналів, де можна відстежити досягнення окремого учня і школи в цілому в їх динаміці.

Своєчасне вивчення керівництвом загальноосвітнього навчального закладу всіх отриманих таким чином даних дозволяє швидко реагувати на негативні тенденції і, як наслідок, підвищувати за допомогою грамотних управлінських рішень якості освіти.

До дидактичних технологій відносяться:

групові завдання

↓

підготовка проектів

↓

самостійна робота з підручником.

Групові завдання сприяють розвитку у старшокласників уміння вести діалоги, брати до уваги кілька варіантів вирішення завдань, за допомогою дискусії приходити до єдиної думки.

При підготовці проектів формується численна кількість навичок і умінь, які необхідно і в позашкільному житті. Для створення проектних робіт учням необхідно знайти джерела інформації, вивчити їх, систематизувати отримані дані і реалізувати в стислій формі. При цьому підготовка проекту вимагає і творчого підходу. Виконана робота супроводжується фото- або відеоматеріалами, створеними безпосередньо учнем.

У наш час велике значення надається здоров'язберігаючих технологій в освіті. Це системний підхід до процесу навчання, спрямований на підтримання сприятливого психологічного клімату і пропаганду здорового способу життя.

Одним із найважливіших аспектів ефективного освіти є комфортна, доброзичлива обстановка під час занять. До психологічно сталого функціонування прагнуть абсолютно всі педагоги. Адже це допомагає знизити бар'єр між педагогом і учнем, а як наслідок, і розкрити творчі здібності кожного учня. Доречний гумор, невеликі відступи, тактовне виправлення помилок, стимулювання до розумової діяльності – ось прийоми, використання яких дозволить педагогові досягти комфортної психологічної обстановки в учнівському колективі.

Охорона здоров'я дітей включає кілька напрямів. По-перше, це створення необхідних гігієнічних і психологічних аспектів. По-друге, це пропаганда здорового способу життя. І по-третє, профілактика різних захворює.

Особистісно-орієнтовані технології. У самій її назві вже закладений сенс. Ці технології спрямовані конкретно на певного учня, розвиток його здібностей. При такому навчанні учень розглядається як окремий суб'єкт і його цілі й потреби висуваються на перший план. При застосуванні цих інновацій педагогом використовуються методи різного рівня, модульного навчання, «колективного взаємонавчання».

Застосування особистісно-орієнтованих технологій навчання ускладнено в загальноосвітніх навчальних закладах у зв'язку з великою кількістю учнів в одному класі. Дуже поширене використання цих технологій в спеціальних корекційних установах, що пов'язано з невеликою кількістю учнів у класах. Крім того, часто у підлітків такого виду освітніх установ зустрічається не одне відхилення, що тягне за собою крайню необхідність застосування особистісно-орієнтованого підходу до навчання.

Психолого-педагогічний супровід впровадження інноваційних технологій. Цей принцип має на увазі науково-педагогічне обґрунтування впровадження в освітній процес тих чи тих інновацій. Уведення їх в дію спочатку обговорюється на педагогічних радах. Крім цього, можна консультуватися з фахівцями в цій галузі і працівниками, вже використовують такі інновації, вивчати іноземний досвід їх застосування.

Моніторинг інтелектуального розвитку. Введення цієї технології дозволяє аналізувати і діагностувати ступінь засвоєння навчального матеріалу кожним учнем за допомогою тестування. За їх результатами будується графік динаміки успішності. Це наочне уявлення допомагає педагогові виявити проблемні теми для кожного учня, а потім застосувати до кожного особистісно-орієнтовані технології.

Нові освітні стандарти (далі – стандарти) ввели нову систему оціночної діяльності. Пояснюється це тим, що всі особисті досягнення як учнів, так і педагогів повинні бути десь відображені. Введення такої оціночної системи дозволяє мотивувати до саморозвитку, постановки і досягнення цілей, розвивати самооцінку і відповідальність.

У відповідності зі стандартами в підсумкову оцінку учня повинна бути включена накопичена оцінка, що характеризує динаміку індивідуальних освітніх досягнень протягом усіх років навчання в загальноосвітньому навчальному закладі. Оптимальною системою збору такої інформації є портфоліо. Технологія портфоліо містить в собі такі функції: мотивування, цілепокладання, діагностика, змістовна, коригувальна, навчальна.

Жодний освітній процес не відділимо від застосування виховних технологій. Це ключовий механізм формування учня. Виховання є основоположним фактором в сучасних умовах освіти. Реалізується за рахунок залучення учнів в додаткові форми розвитку особистості. Це може бути проведення культурно-масових заходів: організація і проведення свят, зустрічей з цікавими людьми, екскурсії, відвіду-

вання музеїв і театрів. Реалізувати себе, отримати відмінне від шкільного освіту і виховання учні також можуть в різних центрах додаткової освіти. Робота в гуртках і секціях дозволяє розкрити талант і здібності, творчий початок у підлітків. Необхідно тільки надати йому свободу вибору і можливість замінити одне заняття іншим, якщо це буде необхідно.

Виховні моменти мають і заняття на уроках. Кожен предмет у тому чи тому ступеню формує особистість підлітка, дисциплінує його, робить краще. Діяльність сучасних шкіл спрямована на розвиток почуття патріотизму в підлітків. Значна увага цьому питанню приділяється особливо на класних (кураторських) годинах.

Основними положеннями технології перспективно-випереджаючого навчання є міжособистісний підхід, націленість на успіх як найважливіший фактор особистості учня, попередження помилок, а не робота над допущеними, доступність завдань для всіх, передавання знань від успішного до посереднього.

Так, Софія Лисенкова відкрила такий феномен: щоб зменшити об'єктивну складність деякого матеріалу, треба випереджати його введення у навчальну програму. При застосуванні цієї технології складні питання починають порушуватися заздалегідь у взаємозв'язку з досліджуваної темою. Перспективна тема дається в невеликих обсягах, повільно розкривається з усіма необхідними логічними переходами [4].

Отже, загальні інноваційні технології включають в справжній арсенал методів. Здебільшого вони ґрунтуються на застосуванні досягнень науки і техніки. В основі їх використання – принципи технологізації та інформатизації процесу навчання. Невід'ємною метою є розвиток творчих здібностей всіх учасників освітнього процесу і варіативності мислення.

Інноваційні педагогічні технології найчастіше несуть в собі особистісний підхід. Обґрунтовується це тим, що до сучасної системи освіти висуваються нові вимоги, перед загальноосвітніми навчальними закладами стоїть завдання виховати індивідуума. Тому будь-яка технологія орієнтована на розвиток особистості, її творчого потенціалу. Для застосування таких технологій педагог повинен бути висококваліфікований. Тому, важливими завданнями області є: підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до творчої та інноваційної діяльності. Кожен педагог в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі повинен бути майже психологом, щоб уміти спілкуватися із кожним учнем окремо, знаходити індивідуальний підхід до кожного підлітка. На допомогу педагогам із цією метою пропонується сучасні науково-методичні дослідження, які орієнтують їх, допомагає подолати труднощі, складні ситуації.

І звичайно, проаналізувавши все різноманіття інноваційних технологій в освітньому процесі, можна стверджувати, що впровадження однієї технології вимагає появу і засвоєння безлічі інших. Під час практичного застосування необхідно поєднувати кілька методів, тоді навчання буде більш яскравим, насиченим і легко сприйматися.

Уведення в дію освітніх стандартів спричинило за собою колосальні зміни в освіті. Назви предметів були змінені, піддалися коректуванню мети і завдання

навчального процесу. І як наслідок, стало необхідністю впровадження інноваційних технологій у процес освіти. Яскравим прикладом всіх змін, що відбулися став предмет «Громадянська освіта».

Розглянемо його викладання на прикладі шкіл Скадовського району. Метою цього курсу є: формування у студентів розгорнутого уявлення про громадянське суспільство та його інститути, структуру, функції, ознайомлення з основними теоретико-методологічними підходами до аналізу громадянського суспільства та аналіз основних моделей громадянського суспільства, а також ролі у його функціонуванні громадських рухів легально-конструктивного спрямування.

Специфікою предмета «Громадянська освіта» є його інтеграційний характер. При його вивченні з'являються початкові знання про структуру та механізми функціонування громадянського суспільства, зокрема діяльність у його межах громадських рухів легально-конструктивного спрямування, а також характер взаємозв'язків, каналів і способів впливу громадянського суспільства на державу.

Адже тут і застосовується підхід до освіти, вивчений Софією Лисенкової: Інтеграція природничо-наукових і соціально-гуманітарних знань в рамках одного предмета дозволяє успішно вирішити кілька завдань одночасно: дати екологічна освіта та виховання; сформувати у дітей систему позитивних національних цінностей, взаємна повага, патріотизм, який спирається на етнокультурне різноманіття і загальнокультурний єдність українського суспільства як найважливіше національне надбання України [4].

У програмі курсу йдеться про те, що особливе значення під час вивчення цього предмету надаватиметься досвіду, який вже мають учні. Ситуації, які траплялись у їхньому житті, можна буде обговорити та розібрати з учителем (наприклад, на тему основних прав людини), аби зрозуміти алгоритм дій.

Навчання громадянській освіті старшокласників/старшокласниць спрямоване на реалізацію загальної мети середньої освіти, що сформульована у концепції Нової української школи. Вона полягає у розвитку та соціалізації особистості, формуванні її національної самосвідомості, громадянської позиції, загальної культури, світоглядних орієнтирів, критичного мислення, творчих здібностей, дослідницьких та аналітичних навичок, навичок життєзабезпечення і професійних якостей [2].

Програма носить культурологічний ухил, що дозволяє говорити про виховному характер досліджуваного предмета. Відповідно до матеріалу щодо «Громадянської освіти» вибудовується позакласна і позашкільна робота, робота із сім'єю, в групах. Тому в кінці кожного розділу пропонується «Блок позакласної, позашкільної роботи» із приблизною тематикою.

Навчальний матеріал структурований так, що дозволяє виявляти окремі аспекти в кожній з тим, що становлять зміст курсу. Так поступово з урахуванням збільшення вікових можливостей підлітків поглиблюються і розширюються отримані раніше знання. І це знову повертає до проблеми застосування технології перспективно-випереджаючого навчання.

Навчання ж відбувається на трьох рівнях:

- засвоєння знань;

- розвиток розуміння і ставлень;
- здобуття практичного досвіду.

Навчання старшокласників має включати самоаналіз, характеристики типових життєвих ситуацій і визначення способів їх регулювання; проектування процесу самовдосконалення; проведення зустрічей із лідерами громад, депутатами, суддями, журналістами, волонтерами тощо.

Щодо практичного спрямування на заняттях, то педагог має вибір серед різноманітних практичних методів, які пропонуються у програмі, наприклад, проведення дебатів, рольових ігор і симуляцій, вивчення кейсів, перегляд та обговорення фільмів, виставок, організація досліджень, презентацій. Педагоги можуть пропонувати власні теми, враховуючи потреби учнів, адже зміст навчального курсу спрямовано на особистісне, соціальне, пізнавальне і комунікативний розвиток дітей. структура підручників і робочих зошитів передбачає використання інноваційних технологій в освіті.

У навчальних посібниках системно створені ситуації, коли необхідне застосування інших джерел інформації. Без їх використання подальше вивчення і засвоєння предмета буде неможливо. Реалізується цей підхід кількома способами:

1. У підручнику безпосередньо вказуються словники, хрестоматії, твори або енциклопедії, в яких міститься необхідна інформація.

2. Завдання передбачає пошук відповіді з використанням ресурсів Інтернет.

Тексти підручників побудовані з урахуванням можливості оцінки досягнень. Вони містять завдання на самоперевірку і взаємоперевірку, яка передбачає роботу в парах; завуальовані вимоги до уважного прочитання тексту.

Робочі зошити вміщують значну кількість творчих завдань, які мають в основному соціокультурну спрямованість, що вказує на особистісно-орієнтований підхід до навчання. Обов'язковою умовою в цьому випадку є самостійне виконання робіт підлітком.

Структура навчальної програми «Громадянська освіта» передбачає застосування ігрових технологій на уроках, де старшокласник виступає не тільки як той, хто навчається, а й як організатор навчальної діяльності. В освітньому процесі використовуються такі методи, як рольові та ділові ігри (моделювання відносин, вивчення ситуацій, що уможливлюють обговорення соціальних проблем і спільне їхнє розв'язання); аналіз документів – громадянознавчої тематики; проектування (розробка та реалізація учнівськими командами проектів у місцевій громаді); дискусії з актуальних соціальних проблем; учнівські конференції, збори, круглі столи (обговорення та прийняття рішень, що визначають основні напрямки діяльності); спільні заходи із місцевою спільнотою; он-лайн спілкування (обговорення на форумі, ведення блогів, розміщення інформаційних ресурсів на сайтах, обмін досвідом проектної діяльності тощо); організація рефлексії учнів (обговорення, твори-роздуми, бесіди тощо) [2].

Це інтегрований курс, який охоплює філософські, аксіологічні, політичні, правові, економічні, культурологічні, соціально-психологічні знання.

За програмою, зміст громадянської освіти передбачає інтеграцію соціально-гуманітарних знань із різних навчальних предметів. Інтегративні громадянознавчі знання включають такі напрями:

- морально-етичний: усвідомлення учнем суспільних цінностей, громадянських ідеалів, формування етичних норм поведінки, моральних якостей, громадянської відповідальності, громадянської самосвідомості;

- політико-правовий: засвоєння знань про права, свободи людини та механізми їхньої реалізації, способи суспільно-політичної участі; розуміння громадянського обов'язку, політичних подій і суспільних процесів;

- економічний: формування знань про економіку в повсякденному житті родини, місцевої громади, українського суспільства. Розвиток економічної грамотності, дотримання правових норм в економічному житті, участь у творенні громадянського суспільства;

- екологічний та глобалізаційний: формування екологічної культури старшокласника, розуміння сучасних екологічних проблем, викликів глобалізації та цілей сталого розвитку, усвідомлення їхньої актуальності, розвиток особистої відповідальності за стан довкілля, оволодіння нормами екологічно грамотної поведінки та здорового способу життя;

- інформаційно-медійний: розвиток здатності шукати, обробляти, використовувати та перевіряти інформацію, вміння критичного аналізу різнобічної інформації та створення власних медіаповідомлень;

- інтеркультурний: життя в багатокультурному суспільстві на засадах толерантності; виховання культури соціальних відносин та ефективної комунікації.

Вивчивши роботу педагогів і підлітків на заняттях «Громадянська освіта» в старших класах, можна з упевненістю стверджувати, що помітний прогрес у діяльності учителів з точки зору застосування різних інноваційних технологій. Програма предмета побудована так, що учасники освітнього процесу відчувають необхідність у застосуванні нових форм і методів викладання. На розглянутих заняттях викладачем застосовуються такі інноваційні технології: особистісно-орієнтований підхід; виховна; здоров'язберігаючих; технологія перспективно-випереджаючого розвитку; дидактичні (гри, робота в групах, підготовка проектів); моніторинг інтелектуального розвитку; застосування ІКТ.

Таблиця 1.3.

Класифікація інновацій (за Е.Е. Кучко)

Критерій	Типи інновацій
за ступенем новизни	- радикальні (базисні) інновації, які реалізують відкриття, великі винаходи і стають основою формування нових поколінь і напрямків розвитку техніки і технології; - поліпшують інновації, які реалізують середні винаходи; - модифікаційні (приватні) інновації, спрямовані на часткове поліпшення застарілих поколінь техніки і технології, організації виробництва

щодо об'єкта застосування	- продуктові. Вони орієнтовані на виробництво і використання нових продуктів (послуг) або нових матеріалів, напівфабрикатів, комплектуючих; - технологічні націлені на створення і застосування нової технології; - процеси орієнтовані на створення і функціонування нових організаційних структур, як всередині фірми, так і на зовнішньому рівні; - комплексні – різні поєднання перерахованих вище інновацій
за масштабами застосування	- галузеві; - міжгалузеві; - регіональні; - в рамках організації
із причин виникнення	- реактивні (адаптивні) інновації є реакцією організації на різко змінюються зовнішні умови, вони носять спонтанний характер; - стратегічні інновації – це інновації, реалізація яких носить запланований характер (спрямовані на підвищення конкурентоспроможності товарів або послуг)
за напрямом застосування	економічна; соціальна; екологічна; технологічна; організаційно-управлінська; інформаційна; маркетингова
за рівнем впливу на економіку	- базові ґрунтуються на наукових відкриттях, винахід нових технік і технологій; - поліпшують; - псевдоінновації (цей вид найбільш поширений, на жаль. При впровадженні таких відбувається найбільш ефективне застосування двох вищевказаних інновацій, при цьому розширюється ринок збуту і сфера застосування інновацій. Але як такі вони насправді відсутні)
за рівнем впливу на процес виробництва	- заміщають призначені для застосування замість інших інновацій; - розширюють припускають застосування інновацій, добре зарекомендували себе в одній сфері діяльності, в інших сферах; - поліпшують служать для підвищення якості виконуваних робіт, послуг
за характером потреб, що задовольняються	- інновації, створюють нові потреби; - інновації, що задовольняють існуючі потреби новим способом; - інновації, більш ефективно задовольняють існуючі потреби

На прикладі аналізу роботи закладів освіти спостерігаємо велику різницю між звичними (традиційними) та інноваційними технологіями навчання (табл. 1.4).

Таблиця 1.4.

Порівняльна характеристика традиційної та інноваційної моделей навчання

Критерій	Традиційна форма навчання	Інноваційна форма навчання
Мета	Засвоєння встановленого програмою матеріалу	Навчити вчитися (пошук, обробка і аналіз даних)
Місце педагога	Педагог – джерело знань	Педагог – консультант
Форми надання знань	Підготовлена інформація з переважанням вербальних і текстових форм	Самостійна робота, ігрові форми, наочне уявлення
Використання знань	Типові завдання	Застосування отриманих знань в реальних умовах
Форми перевірки	Фронтальна і індивідуальна	Колективна або / та групова навчальна робота

З аналізу даних таблиці варто зробити висновок, що всі основні характеристики освітнього процесу при застосуванні інноваційного підходу до процесу навчання зазнали змін. У цей час акценти змістилися з особистості педагога на особистості учнів, а найважливішою метою освітнього процесу є виховання різноспрямованою особистості, здатної адаптуватися до змін зовнішнього світу.

Ознайомившись із методами викладання в школах Скадовського району, можемо стверджувати, що відбуваються зміни, особливо у процесі освіти. Новий час диктує нові правила, нові освітні програми сприяють впровадженню інноваційних технологій в освітній простір. Сучасна освіта не стоїть на місці, вона рухається вперед і має крокувати за часом, щоб в повному обсязі задовольняти потреби людства, які виникають.

Процес навчання кардинально змінюється і переносить свої пріоритети: тепер перед педагогом стоїть завдання не навчити, а створити таке середовище для старшокласників, в якому буде здійснена можливість самостійного вивчення предметів, розкриття творчого потенціалу. Інформаційно-комунікаційні технології вже стали невід'ємною частиною кожного заняття, а педагог – це висококваліфікований працівник, який застосовує у своїй діяльності досягнення сучасної науки і техніки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьєва Ю.І., Варнавська І.В. Сутність інноваційних технологій навчання. *Збірник тез за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції «Філософські обрії сьогодення» 19 листопада 2020 р.* Херсон: ХДАЕУ, 2020. С. 14–19.

2. Бакка Т.В., Марголіна Л.В., Мелещенко Т.В. Інтегрований курс «Громадянська освіта» (рівень стандарту): підруч. для 10кл. закладів загальної середньої освіти. Київ: УОВЦ «Оріон», 2018. 240 с.

3. Кучко Е.Е. Социология инноваций. Минск: Право и экономика, 2009. 340 с.

4. Лысенкова С.Н. Жизнь моя – школа, или Право на творчество. Москва: Новая школа, 1995. 240 с.
5. Ожегов С.І., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Москва: Видавництво «Аз», 1992. 944 с.

Ольга ГВОЗДЯК
(Ужгород, Україна)

ДИНАМІКА НІМЕЦЬКО-УКРАЇНСЬКИХ ЛІНГВОКУЛЬТУРНИХ ВЗАЄМИН НА ЗАКАРПАТТІ

The article covers the processes of Ukrainian-German linguistic and cultural relations which have rich centuries-old tradition. The influence of German on enriching the vocabulary of the Transcarpathian Ukrainian dialect by means of direct and indirect borrowing of lexics has been elucidated. The author of the article examines the changes in ethnocultural relations in Transcarpathia in different historical periods and determines the role of mass media in the life of the Germans of our region.

Закарпаття – мультиетнічний регіон, у якому безпосередньо контактують нормативні та діалектні варіанти української, угорської, російської, словацької, німецької, румунської та інших мов. На території краю зустрічаємо майже всі види міжмовних контактів, які описано в інтерлінгвістиці.

Як відомо, є різні підходи до класифікації мовних контактів: 1) за мовною ознакою, тобто за належністю до певної мови; 2) за ознакою мовного узусу; 3) за територіальною ознакою; 4) за ознакою домінантності / субординантності; 5) за ознакою тривалості контактів [13, 299–300].

Ю. Жлуктенко, У. Вайнрайх, Г. Гауґен та ін. класифікують міжмовні контакти за *просторовим, часовим* та *лінгвальним* критеріями. За просторовим критерієм розрізняють *маргінальні* та *інтратериторіальні* контакти. За часовим критерієм виділяють *перманентні*, *каузальні* та *темпоральні* (флуктуативні, короткочасні, випадкові) контакти [4, 357]. За лінгвальним критерієм розрізнюються контакти між *близькоспорідненими, далекоспорідненими, неспорідненими* мовами та контакти між різними ідіомами однієї мови і її узусів (між говірками / діалектами однієї мови). У процесі будь-якого з цих контактів так чи інакше виникають інтерферентні явища, результативність яких залежить від інтенсивності контактування.

Інтратериторіальні міжмовні контакти поширені на всій території Закарпаття. Це – контакти між українцями й німецькими поселеннями Мукачівщини, Свалявщини, Тячівщини у верхів'ї ріки Тересви та на Рахівщині; контакти між українським автохтонним населенням та словацькими поселенцями на Ужгородщині, Перечинщині, Іршавщині, міст Мукачева і Рахова. Анклави утворюють угорці в українському мовному просторі і, навпаки, українці – серед угорськомовного простору [4, 358].

Розмаїття міжмовних контактів на Закарпатті та багатомовність і мовленнєва активність дають можливість оцінити характер міжмовного контактування разом з його інтенсивністю. У цьому контексті актуальним є вивчення українсько-німецьких мовних взаємодій на території Закарпаття, оскільки їхнє дослідження матиме суттєве значення для з'ясування розвитку словникового складу мови і сприятиме висвітленню важливих проблем інтерференції.

Німці на Закарпатті оселялися в різний час, і їхня чисельність у певні історичні періоди також змінювалася. Перші німецькі поселення з'явилися тут ще в епоху Великого переселення народів (I–V століття н.е.) [12, 14]. Під час першого періоду колонізації німці, більшість з яких походила зі Саксонії, оселилися в Берегові, Виноградові, Тячеві, Сускові, Вишкові та деяких інших селах. Перші німецькі колоністи не залишили після себе жодного сліду, оскільки багато з них загинуло від епідемій, а ті, що залишилися, повністю асимілювалися з місцевим населенням.

Наукові розвідки, архівні матеріали та археологічні розкопки засвідчують три хвилі німецької колонізації на Закарпатті: 1) XII – перша половина XIII ст.; 2) друга половина XIII–XV ст.; 3) XVIII–XIX ст. Пік німецької колонізації припадає на XVIII ст. Саме в цей період на Закарпатті сформувалася ціла система німецьких поселень від Мукачева до Рахова [6, 320].

Для місцевого населення всі німці були «швабами». На думку Г. Павленка, цьому сприяло й те, що в угорських офіційних документах німецьких колоністів Закарпаття переважно так і називали [7, 17]. Насправді, німці на теренах Закарпаття – вихідці з Південно-Західної Німеччини, Верхньої Австрії, Богемії, Трансільванії та Галичини. Всього на Закарпатті, за підрахунками деяких дослідників, проживали носії не менш ніж 15 різних німецьких наріч. Переважна більшість колоністів належала до франконської і баварсько-австрійської мовної групи [7, 18].

У Карпатському краї німецькі поселення засновувалися впродовж семи – восьми століть. Однак свою мову і частково культурну самобутність зберегли донині лише ті німці, які проживають компактно. На Мукачівщині це такі села, як Нове Село, Павшино, Кучава, Бородівка та передмістя м. Мукачева – Підгород-Паланок. Це німці, які переселилися сюди в середині XVIII ст. із Саксонії, Франконії, Баварії й окремо зі Швабії, частина є вихідцями з німецьких поселень Судет (Чехія), Східної Словаччини й Угорщини. Невелика кількість німців Мукачівщини походить із Австрії.

До кінця панування Австро-Угорської монархії «шваби» майже не підтримували етнокультурних контактів із жителями навколишніх сіл. Така відособленість пояснюється мовним і релігійним чинниками та побутово-етнічними особливостями, а також формами і способами ведення господарства. І хоч у кількісному співвідношенні представників угорського етносу було значно менше, ніж місцевих українців, проте вплив угорської мови на німецькі говірки «швабів» Мукачівщини значно більший. Цей вплив відбувався головно через школу (німецьких шкіл тоді не було), державні установи, засоби комунікації тощо. Менший взаємовплив у німецько-українських етнокультурних взаєминах зумовлювався не лише нижчим культурним і господарським рівнем «руснаків» (так «шваби» називали місцеве українське населення), але й тим, що німці, поряд із угорцями, належали до владних верств Австро-Угорщини.

У німецькі говірки того періоду могли ввійти українські лексеми, які позначали етноніми та інші реалії, наприклад: *hucul* «гуцул», *polak(en)* «поляк», *hun'a* «гуня (різновид верхнього одягу)», *bočkor(en)* «бочкори (черевики)», *petek* «петек (одяг)», *čer* «чир (страва)», *gati* «ґаті (штани)», *čeredar* «чередар (пастух)», *tajstra*

«тайстра (сумка)», *korčma* «корчма» та ін. Із цього періоду в деяких говірках «швабів» зустрічаємо назви тварин *koza* «коза», *baran* «баран», *kacka* «качка», *zaba* «жаба (ропуха)», *borsuk* «борсук», назви дерев: *buk* «бук», *hrab* «граб», *jasinj* «ясен» та ін.

В українські закарпатські говірки того часу ввійшли німецькі елементи як безпосередньо, так і опосередковано. Безпосередні запозичення спричинені контактами українців зі «швабами» і німцями (австрійцями) під час спільної служби в австро-угорській армії та під час роботи в німецьких «ґасдах». До 20-х років XX ст. уже були відомі іменники *шинґлі «Schindel», гак «Haken», штрімфлі «Strümpfe», нудлі «Nudel», шваблики «Schwefelhölzer»,* прислівники *фест «fest», файно «fein», ґанц «ganz», фурт «fort (fortwährend),* дієслова *штріковати «stricken», ріхтовати «richten», ґлатовати «glätten», біґльовати «bügeln»* та ін. Зі служби в австро-угорській армії чоловіки внесли до українського говіркового лексикону назви *декунґ «Deckung», шанц «Schanze», ґвер «Gewehr», флінта «Flinte», шпітальня «Spital», урлаб «Urlaub»* і т.ін. [3, 42].

Німецькі лексеми могли ввійти в українські говірки через угорську мову, яка, своєю чергою, перебувала під значним упливом німецької. Наприклад: *крумплі «krumpli – Grundbeeren», коргаз «korhaz – Kurhaus», фіґлі «figli – fidel», цанґлі «cangli – Zange»* тощо. Зауважимо, що ці ж слова вживають і «шваби»: *krumpern «Kartoffel», korhaus «Krankenhaus», figel «Scherz»* і ін. Певною мірою ці угорські назви в німецьких говірках можна розглядати як зворотні запозичення.

Аналіз лексичних запозичень у говірках «швабів», місцевих українців та угорців свідчить про те, що навіть за відносної ізольованості окремих народностей, що проживають на спільній території, інтеретнічні взаємини функціонують, а з кожним суспільним потрясінням, як, наприклад, Друга світова війна, вони інтенсифікуються.

Значні якісні й кількісні зміни в етнокультурних відносинах між «швабами», місцевим українським населенням та угорцями відбулися після встановлення демократичної влади Чехословацької Республіки у Підкарпатській Русі. Кожна більша чи менша народність отримала свою школу, літературу і пресу, розвиток національної культури тощо. Міжконфесійні взаємини стали більш толерантними. Робилося багато для піднесення культурного рівня відсталих районів краю: розбудовувались шляхи сполучення, запроваджувалися у виробництво нові технології. Значна частина населення отримала можливість виїжджати в різні країни в пошуках заробітку. Багато жителів усіх народностей краю виїхало, багато з них повернулося назад із Франції, США, Бельгії і Канади, збагативши свій досвід, мову, світогляд.

Суттєво підвищивши свій культурно-побутовий та економічно-господарський рівень, українське автохтонне населення продовжувало контактувати зі «швабами» й угорцями з якісно нових позицій: місцевий українець уже не почував себе другосортною людиною, яка йшла на поклін до багатшого й культурнішого «шваба» чи мадяра; його відносини з ним вирівнювалися, ставали партнерськими. Ця якісна зміна призводила не до конфронтації, а, навпаки, до інтенсифікації інтерет-

нічних стосунків. Завдяки просвітницькій діяльності демократичного уряду Чехословацької республіки зростало самоусвідомлення місцевих українців.

Збагачення лексичних запасів говірок української, німецької та угорської мов відбувалося в цей період головним чином за рахунок власномовних та іншомовних літературних елементів. Для українських говірок це поповнення йшло через українську і російську літературні мови, а також внаслідок запозичення з чеської (*уряд, доволена, шандарі, судса, платня, висока школа, жілізниця, живопис* та ін.), угорської (*вілонь, вілонька, орсаґ, репелўвка, ваґань, ванкош, мозі, боканчі, папучі* тощо) та інших мов.

Особливо багато запозичень із німецької мови збагатило українські місцеві говірки. Ці запозичення потрапляли в мову, як і раніше, безпосередньо й опосередковано – як усним шляхом, так і через друковане слово. Наведемо приклади деяких німецьких запозичень побутової лексики: назви одягу – *анцуґ (Anzug), лайбик (Leib), манкля (Mantel), пантлик (Bandelette), краватка (Krawatte), футро (Futter), шлаєр (Schleier)*; назви посуду – *бротванка (Bratpfanne), дрисляк (Durschlag), шпаргейт (Sparherd);* назви меблів – *креденц (австр. Kredenz), буфет (Büfett), гокерлик (Hocker), шамерлик (Schemmel), лада (Lade)*; інші назви предметів побуту – *біґлязь (Bügeleisen), букса (Sparbuchse), горноґлі (Haamadel), ґріс (Grieß), ґріфлик (Griffel), куфер (Koffer), ташка (Tasche), фана (Fahne), фершлус (Verschluss), фийдер (Feder), фірганґи (Vorhang*) та багато інших.

Деякі з наведених запозичень проникли в українські говірки Закарпаття ще на початку XX ст., а поширилися завдяки більш інтенсивній комунікації з містом і приміськими селами. Звичайно, нині простежити хронологію проникнення запозичень в українські говірки сучасного Закарпаття неможливо. Хоч така хронологічна інформація разом з лінгвогеографією могла б нам багато сказати про те, як поширювалася культура побуту від центрів (Мукачево, Ужгород, Хуст) у віддалені села цих районів [3, 43].

Поворотними можна назвати міжетнічні взаємини на Закарпатті після приєднання краю до Радянського Союзу, а водночас і до Радянської України. Якщо до того часу розвиток культури, побуту, політично-економічні і господарські зміни, а разом із ними й ментальність жителів краю були орієнтовані на захід Європи, то з 1945 року відбулася переорієнтація на схід, зокрема на російську культуру. Російська мова, яка домінувала в адміністративній, культурній, суспільно-політичній, науково-дослідній сферах, залишила глибокий слід у говірках усіх народностей, що проживають на території Закарпаття.

До словника німецьких говірок проникли такі російські запозичення, як: *заявление, собрание, колхоз, отпуск, разрешение, электроплитка, утюг, телевизор, насос, счетчик, образование, общежитие, заграничный* і ін.

Спостерігаємо, що з цього часу вплив німецької мови на українські говірки Закарпаття призупинився. Натомість багато німецьких запозичень замінюється російськими й українськими словами: *урлаб – отпуск, біґлязь – утюг, луфтовати – провітрьовати, жемлик – булочка, кльопати – стукати, тінта – чорнило,*

флайбес – олівець, пасовати – підходити, пуцовати – чистити, шруб – болт, мутерка – гайка, штріковати – в'язати, штрімфлі – носки і т. ін.

Після проголошення суверенної і незалежної держави України відбувається новий поворот в інтеретнічних взаєминах між українським і німецьким етносами краю. Відбувається проникнення української суспільно-політичної лексики до словника всіх етносів. З упевненістю можна сказати, що значна частина русизмів поступово витісняється українізмами. Наприклад, у мовленні «швабів» спостерігається заміна слова *zajavlenije (заявление)* на *zajava (заява), sobranije (собрание*) на *zbory (збори), obrazovanije (образование)* на *osvita (освіта)* тощо. Ця тенденція посилюється й у наші дні.

Сьогодні спостерігається помітна асиміляція німців Закарпаття з українцями та угорцями краю. Збільшилася кількість міжетнічних шлюбів. Чисельність німців на теренах Закарпаття, на жаль, різко зменшується. Із 3582 осіб, із яких тільки приблизно кожен десятий може задовільно спілкуватися німецькою мовою, частина вже виїхала або чекає дозволу на виїзд до Німеччини. На думку М. Зана, відбувається українізація німців краю [5, 35].

Незважаючи на те, що кількість німців на Закарпатті зменшується, це, однак, не призвело до втрати ними власної культурної ідентичності. З часу проголошення незалежності України німецька мова зі статусом «рідна мова» набуває все більшої ваги.

У зв'язку з історичною та економічною важливістю німецької мови в Європі інтерес до неї великий. У молодого покоління німецькомовних меншин цей інтерес пов'язаний із пошуком свого коріння і новою оцінкою значення мови своїх бабусь і дідусів. Рівень володіння одним із варіантів німецької мови є різним серед мовців окремих поколінь. У той час як старше покоління досі активно володіє як говіркою, так і наближеним до стандарту варіантом німецької мови, то середнє виявляє обмежену мовну компетентність. Представники молодшого покоління володіють, як правило, стандартною німецькою мовою як другою іноземною, котру вивчали в школі або в університеті, але вони добре розуміють і говорять «швабською». Ті молоді люди, які навчалися або навчаються в університеті, розмовляють переважно з бабусею і дідусем стандартною німецькою мовою. У змішаних сім'ях спілкуються здебільшого угорською або українською мовою.

Як було зазначено вище, більшість німців Закарпаття проживають на селі. Однак і тут вони мають значні можливості для свого культурного розвитку. Піклуванням про німецьку мову та культуру займаються центри зустрічей, товариства, які беруть участь в організації хорових та фольклорних програм, зустрічей людей старшого віку, курсів німецької мови тощо. Німці Закарпаття отримали право відкривати німецькі дитячі садки, мати власну пресу, слухати німецькі радіо- й телепередачі. Щороку в Паланку проходить фестиваль культури закарпатських німців. Обласне телебачення «Тиса – 1» (тепер UA: Закарпаття) транслює німецькомовні передачі «Willkommen» (з 1993 року) та «Mit eigenen Augen» (з 2014 року), зміст яких різноманітний: церковні та державні свята, німецько-українська співпраця, звичаї, побут, робота товариств, школа і сім'я, новини регіону, країнознав-

ча тематика. Активно працює німецьке товариство культури «Відродження». Багато зруйнованих німецьких римо-католицьких церков було відремонтовано і відновлено; церковне життя повернулася в нормальне русло. Були відновлені тісні зв'язки спочатку з родичами в Німеччині та Австрії, а потім із багатьма німецькими інституціями і компаніями (товариствами).

Незважаючи на відсутність власної німецькомовної регіональної преси, життя німців Закарпаття було і залишається цікавим для засобів масової інформації. Місцева закарпатська регіональна преса *«Новини Закарпаття»*, *«Ужгород»*, *«Карпатський об'єктив»*, *«Панорама»*, *«Інфо»* та інтернет-видання регулярно висвітлює на своїх сторінках новини про культурне, соціально-економічне життя всіх національних меншин краю, зокрема й німців. Опубліковані статті у цих друкованих засобах інформації підтверджують, що питання національних меншин не залишається осторонь державотворчих процесів та національно-духовного розвитку регіону.

Особливу увагу німецько-українській співпраці в галузі освіти, економіки, сільського господарства тощо приділяла й зараз приділяє газета *«Новини Закарпаття»*. У 1994–1997 рр. це видання мало окрему сторінку *«Am Dorfbrunnen» – «Біля сільської криниці»*, на якій друкувалися статті німецькою та українською мовами. Засновником і редактором цієї сторінки був викладач кафедри німецької філології Ужгородського університету Ф. Куля. Публікації стосувалися історії, мови, освіти, звичаїв, традицій, побуту німців на Закарпатті: *«Німецькі школи на Закарпатті»*, *«Релігійне життя німців Закарпаття»*, *«Звичаї, традиції, народні прикмети»*, *«Німецьке весілля»*, *Спільні (колективні) щорічні традиції закарпатських німців»*, *«Різдво»*, *«Новий рік»*, *«Пасха та Трійця»*, *«Ольга Рішаві – закарпатська письменниця, яка пише німецькою мовою»* тощо. Активну участь у виданні цієї сторінки брали також і студенти німецької філології Ужгородського університету [10, 75–77].

Ряд публікацій у закарпатській регіональній пресі було присвячено товариству «Відродження» («Wiedergeburt»), керівником якого впродовж багатьох років був Золтан Кізман. Товариство було засноване у липні 1990 р. і мало власний статут, який діяв до кінця 1992 р. 13 грудня 1992 р. на конференції було прийнято новий статут українською мовою. Однак, під час його підготовки в керівництві закарпатського товариства виникли суперечки, що привело до розколу товариства «Відродження». У липні 1992 р. завдяки групі ініціаторів було створено нове товариство німців Закарпаття – «Надія» («Hoffnung»). 15 березня 1993 року за присутності 111 учасників відбулися перші збори (конференція) цього товариства. Головою обрано Л. Шварца. Німецьке товариство «Надія» проіснувало недовго і розпалося, не знайшовши підтримки в закарпатських німців [11, 98].

З квітня 1992 р. виходить друком один / два рази на місяць двомовна українсько-німецька газета «Deutscher Kanal». Видавцями газети, яка знаходиться в Києві, є товариство німців в Україні та організація «Wiedergeburt» («Відродження»). На шпальтах видання друкуються цікаві статті про культурне, політичне, суспільне та економічне життя.

До найпопулярніших друкованих засобів, які поширюють актуальну інформацію про проекти загальноукраїнських та регіональних організацій, належить спеціальний журнал «InfoBiz Ukraine», а також газета німців України «Deutsche Zentrale Zeitung» (загальноукраїнська газета Об'єднання німців в Україні / Асоціація німців в Україні).

Сучасні медіаресурси демонструють цілу низку публікацій, присвячених проблемам німецькомовного населення Закарпаття. Це, зокрема, статті «Останні німці Закарпаття» О. Гавроша [2], «Зріднилися німці з Україною» В. Бедзіра [1], «Німці на Закарпатті: родинна пам'ять, традиції і сучасне життя» А. Слохіняка [8] та багато ін.

Поширенню інформації про закарпатських німців у мережі Інтернет сьогодні сприяють: інтернет-портал німців України – www.deutsche.in.ua, інтернет-сторінка загальноукраїнського об'єднання «Deutsche Jugend in der Ukraine» – www.dju.org.ua, а також значна кількість регіональних інтернет-сторінок та адрес у соціальних мережах. Окрім того, функціонує ютуб-канал www.youtube.com/deutscheinua [9, 16].

Отже, незважаючи на те, що на сьогодні склад німецького населення на території Закарпатської області суттєво зменшився, його внесок у лінгвокультурний розвиток регіону дуже вагомий. Перспективними з погляду сучасної діалектології, історичної лексикології, компаративістики, соціолінгвістики та лінгвокультурології є подальші дослідження динаміки українсько-німецьких контактів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бедзір В. Зріднилися німці з Україною. URL: https://ukurier.gov.ua/uk/articles/zridnilisya-nimci-z-ukrayinoyu/ (Дата звернення: 12.05.2021).
2. Гаврош О. Останні німці Закарпаття. URL: http://www.umoloda.kiev.ua/number/754/286/27426/ (Дата звернення: 12.05.2021).
3. Гвоздяк О. Інтеграція побутової лексики в українсько-німецько-угорських міжговіркових контактах (Мукачівщина). *Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства (Збірник наукових праць).* Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла», 2009. Вип. 13. С. 42–44.
4. Гвоздяк О. Інтерлінґвальні взаємини на Закарпатті. *Мовні і концептуальні картини світу.* К.: ВПЦ «Київський університет», 2010. Вип. 30. С. 357–362.
5. Зан М.П. Етнічні процеси на Закарпатті в сучасну добу. *Народна творчість та етнографія.* 2010. № 1. С. 31–42.
6. Мателешко Ю.П. Григорій Павленко: огляд наукової спадщини. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія «Історія». 2011. Вип. 27. С. 317–324.
7. Павленко Г.В. Німці на Закарпатті. Ужгород: «Патент», 1995. 72 с.
8. Слохіняк А. Німці на Закарпатті: родинна пам'ять, традиції і сучасне життя. URL: https://pmg.ua/life/75848-nimci-na-zakarpatti-rodynna-pamyat-tradycii-i-suchasne-zhyttya (Дата звернення: 12.05.2021).

9. Die deutsche Minderheit in der Ukraine. URL: http://deutsche.in.ua/uploadfiles/admin/Maket_RDU_itog.pdf (Zuletzt aufgerufen am: 12.05.2021).

10. Hvozdyak O. Massenmedien über das Leben der Deutschen von Transkarpatien. *Acta Fakultatis Philosophicae Universitatis Šafarikane 103/2017. Die Kaschauer Zeutung in Kontexten II.* Michaela Kováčová, Ulrika Strömplová (eds.). Košice, 2017. S. 73–84.

11. Hvozdyak O. Ukraine. *Handbuch dere deutschen Sprachminderheiten in Mittel- und Osteuropa*. Hrsg. Ludwig M. Eichinger, A. Plewnia, C.M. Riehl. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2008. S. 83–144.

12. Melika G. Die Deutschen der transkarpatien-Ukraine. Entstehung, Entwicklung ihrer Siedlungen und Lebensweise im multiethnischen Raum. Marburg: N.G. Elwert Verlag 2002. 379 S.

13. Melika G. Spracherhaltung und Sprachwechsel bei den deutschen Minderheiten von Transkarpatien. *Sprachinselforschung: Eine Gedenkschrift für Hugo Jedig*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien; Lang, 1994. S. 289–301.

Ірина ГОЛОВАНОВА, Інна БЄЛІКОВА,
Марія БЕЗБОРОДЬКО, Максим ХОРОШ
(Полтава, Україна)

ПРИНЦИП СТРУКТУРУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДИСЦИПЛІН З МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ В МАГІСТРАТУРІ ПЕДАГОГІЧНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

The requirements to the managerial activity of the head of the educational institution in the context of current problems of Ukrainian education are analyzed. Peculiarities of his professional training in the conditions of master's degree of higher educational institution are considered. The authors analyzes the uniquenesses of the content disciplines in education management, and also emphasizing the interconnectedness and interdependence of them actually administrative and pedagogical component, a nd other important factors for training manager as well. Discusses the nature and the tasks of structuring the learning material of these disciplines, and formulates a system of the principles that make this procedure as effective as possible.

Складна соціально-політична та економічна ситуація, в якій перебуває сьогодні Україна, засвідчує необхідність прогресивних змін у всіх сферах її життя. Досвід розвинених країн показує, що в цих умовах особливої ваги набуває кваліфікована управлінська діяльність, а отже, загострюється проблема високоякісної професійної підготовки менеджерів для всіх без винятку галузей, у тому числі й освітньої.

Менеджмент освіти як професійна діяльність, критерії його ефективності та шляхи оптимального вирішення поставлених перед ним завдань розглядаються сьогодні перш за все в контексті змін, які властиві українській освіті на етапі інтеграції в європейський освітній простір. Навчальні заклади, здатні вирішити сучасні освітні завдання на високому рівні, вимагають кваліфікованого керівництва, здійснюваного з урахуванням актуальних наук методичних напрацювань в сфері освітнього менеджменту, а отже, і в сфері підготовки керівника.

У вітчизняній педагогіці інтерес до цієї проблеми відчутно зріс і систематизував в останні десятиліття, про що свідчать роботи, зокрема, таких дослідників, як В. Гамаюнов, М. Гриньова, Л. Даниленко, В. Демчук, Т. Десятов, Г. Єльникова, Л. Карамушка, А. Коберник, С. Королюк, В. Крижко, О. Мармазов, Н. Коломинський, Е. Павлютенков, В. Федоров. Однак, більшість досліджень стосуються в більшій мірі вимог до менеджера освіти, задаючи тим самим цілі і зміст його професійної підготовки, тоді як сам цей процес, його дидактична сторона залишаються поки без належного розгляду.

Саме цією обставиною і обумовлена мета нашої статті: виділити і проаналізувати принципи структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти, що дозволяють найбільш раціонально побудувати навчальну роботу в магістратурі педагогічного вищого навчального закладу за спеціальністю

«Управління навчальним закладом», забезпечити високоякісну підготовку керівників майбутніх менеджерів освітньої сфери. При цьому обов'язковою умовою грамотного структурування змісту матеріалу є облік його особливостей, до яких ми відносимо, зокрема, загальний зміст і завдання засвоєння інформації, її провідні компоненти, внутрішні і зовнішні зв'язки, цільові орієнтири з навчання, співвідношення теоретичної і практичної, власне управлінської та педагогічної складових, а також адресну спрямованість на ту чи іншу аудиторію з її вікової, професійної та іншої специфіки, яка в нашому випадку дозволяє розглядати студентів як суб'єктів навчальної самоорганізації.

Як відзначають вчені (зокрема, О. Корягіна [5]), структурування навчального матеріалу є процедуру, «за допомогою якої складові елементи змісту навчального матеріалу (поняття, закони, ідеї, принципи, способи їх передачі студентам і відповідні дії останніх на їхню засвоєнню) шикуються в певних зв'язках і відносинах». Дослідниця вказує на варіативність цих зав'язків і відносин як смислової основи структурування матеріалу. Це може бути логіка суспільно історичного процесу пізнання і його результати; технологія процесів розпізнавання явищ, їх упорядкування і систематизації; виявлення і пояснення сутності явищ і т.і. Головне те, що за допомогою структурування можливо «розробити таку структуру навчального матеріалу, яка виявилася б найбільш раціональною і економною з точки зору її у засвоєння і зберігання в довгостроковій пам'яті; відшукати і закласти в створювану структуру спосіб ущільнення матеріалу, його згортання і розгортання і таким чином звільнити студентів від необхідності тримати в пам'яті великий обсяг фактичного матеріалу...; згрупувати і вибудувати навчальний матеріал так, щоб в нього можна було внести як необхідний елемент засвоєння апарат науково-пізнавальної діяльності: успішне засвоєння цього апарату має забезпечувати поступальний розвиток пізнавальної діяльності, творчих можливостей та здібностей» [5].

Однак ціле визначену роль згаданих вище функцій структурування навчального матеріалу (мабуть, не буде помилкою уявити їх як когнітивну раціоналізацію, оптимізацію і дидактичну інструменталізацію пізнавального процесу) не тільки не виключає, але цілком зорієнтована на врахування особливостей досліджуваної дисципліни (навчального предмета), зокрема, її ведучого компонента. Відштовхуючись від класифікації Л. Зоріної [4, 10–11], можемо стверджувати, що дисципліни за освітнім менеджменту слід віднести до таких, які мають два провідних компонента: «наукові знання» і «способи діяльності». Вчений вважає, що така подвійність дуже ускладнює навчання, тому що змушує орієнтуватися одночасно на дві групи цілей. Однак висновки, сформульовані нею щодо процесу навчання школярів, в повному обсязі правомірні для вищого навчального закладу, тим більше – для магістратури. На наш погляд, навчально-кваліфікаційний рівень «магістр» не тільки допускає, але й передбачає освоєння курсів з освітнього менеджменту («Менеджмент в освіті», «Менеджмент загальноосвітніх навчальних закладів» та ін.) Як цілісної єдності теорії і практики, коли наукові знання бачаться умовою успішного вирішення практичних завдань, а процес такого рішення служить формуванню професійних знань. Студенти магістратури розглядаються нами в освіт-

ньому плані як суб'єкти не тільки засвоєння професійно значимої інформації, а й її кваліфікованої обробки з урахуванням умов дійсної або прогнозованої ситуації, а також і продукування інформації, важливої для прийняття професійних рішень, що відбувається в процесі їх різноманітної практичної діяльності як на заняттях, так і при самостійній роботі.

Однак при вивченні зазначених дисциплін співвідношення між їх теоретичним та практичним наповненням являє відчутну проблему саме тому, що воно повинно враховувати одночасно два теоретичних аспекти – власне управлінський і педагогічний – і продукувати вже на їх спільній основі практичний аспект навчання.

Безумовно, пріоритетним завданням дисциплін з менеджменту освіти є формування управлінської складової професіональної готовності керівників освітніх закладів, однак при цьому педагогічна складова їх підготовки не може розглядатися без достатньої уваги з кількох причин.

Першою серед них слід назвати специфіку вчених навчального закладу як педагогічного середовища, всі суб'єкти якої об'єднані навчально-виховними цілями, однак по-різному співвідносяться між собою і суттєво різняться за своїми правами, обов'язками і функціями. Одна із основних завдань менеджера – регулювати відносини між цими суб'єктами, проте виключно в правовому плані така регуляція відбуватися не може через неординарність і багатофакторність цих відносин, які в кожному конкретному варіанті можуть бути, наприклад, стандартними за формою, але унікальними по суті, і навпаки. Тобто, створити універсальні критерії для їх оцінки і спроектувати дієві способи корекції, ігноруючи педагогічний аспект ситуації, неможливо. Іншими словами, все, що відбувається в навчальному закладі як полісуб'єктному, діловому та одночасно особистісному детермінованому комунікативному середовищі, може розцінюватися як позитивний або негативний варіант розвитку подій тільки з точки зору своєї педагогічної ефективності та доцільності. Таким чином, керівник навчального закладу повинен бути досить компетентний в педагогічній сфері, оскільки вона забезпечує життєздатність прийнятих ним управлінських рішень стосовно конкретної ситуації.

Друга обставина, актуалізує педагогічну складову в змісті підготовки менеджера освіти, є те, що він продовжує залишатися практикуючим педагогом, незважаючи на займану керівну посаду. Високий рівень виконання ним вчительських функцій, майстерність педагогічної комунікації в контактах з учнями та їх батьками, здатність грамотно формулювати і вирішувати педагогічні завдання формують його управлінський авторитет в очах педагогів, школярів, а також і за межами школи – у селі, районі чи в мікрорайоні, в місті. І навпаки – недоліки професійної самоорганізації в учительській праці, нездатність успішно вирішувати характерні для нього оперативні і тактичні завдання, опора на повноваження, а не на особисті і професійні якості формують в шкільному колективі уявлення про директора, завуча як про людину, займаючи не своє місце.

У той же час, недолік дидактичної, методичної компетентності заважає керівнику навчального закладу об'єктивно судити про професіоналізм педагогів, побачити значущі нюанси в їх роботі, адекватно її оцінити, що, безсумнівно, знижує і

його управлінські можливості. Педагогічна складова професіоналізму менеджера освіти дозволяє йому розвивати одне з найважливіших для керівника навчального закладу властивостей – педагогічну пильність. Мається на увазі здатність відмічати значущі особливості професійної ситуації, її мінімальні зміни, і давати їм об'єктивну трактовку. Педагогічна пильність дозволяє досить точно діагностувати проблеми, що виникають в педагогічному процесі, що часто неможливо при поверхневій, усередненій оцінці того, що відбувається. У той же час, вона сприяє швидкому і точному розрізнення позитивних тенденцій, вичленовуванню їх в складі цілісної системи, компонентом якої вони є. З педагогічної пильністю тісно пов'язане і важливе для менеджера будь-якої сфери інноваційне чуття, яке можна визначити як здатність оперативно вловлювати найбільш перспективні тенденції розвитку як галузі в цілому, так і її окремих аспектів, і своєчасно вживати заходів для їх екстраполяції в кероване середовище. Інноваційний чуття менеджера освіти є якість, яка формується на основі чітких уявлень про сутність освітнього процесу, зміст і сенс його трансформацій, базується на розумінні його системності як найважливішого чинника всіх досягнень і поразок. На наш погляд, нерозвиненість у керівника цих якостей в значній мірі сприяє тому, що впровадження в практику навчального закладу необхідних для його повноцінного функціонування нововведень відбувається формально і неефективно, викликаючи у педагогів, замість бажання освоїти більш ефективні шляхи вирішення професійних проблем, роздратування, викликане відчуттям чужорідності і вимушеністі, нав'язування впроваджуваного.

Широкі можливості для комунікативної підготовки менеджера освітнього закладу відкриває навчальне моделювання, що може бути застосоване у вигляді як елементарних, так і комплексних завдань. Елементи навчального моделювання мають на меті акцентувати увагу магістрантів на особливостях управлінської комунікації, розвинути творче бачення управлінських проблем, здатність до їхньої вербалізації, диференціації, з'ясування взаємозв'язків внутрішнього і зовнішнього характеру. Комплексне моделювання спрямоване на відтворення в навчальних умовах значних за обсягом фрагментів управлінської діяльності засобами інтерактивних технологій. При цьому важливим дидактичним ресурсом є аналіз і оцінювання представленої моделі не лише викладачем, а й іншими магістрантами, що розглядається нами як один із значущих чинників їхньої професійної підготовки.

Таким чином, уявити собі успішного керівника навчального закладу, не оснащеного педагогічними знаннями і вміннями, практично неможливо. Але його педагогічна компетентність відрізняється від компетентності рядового вчителя, оскільки має дещо іншу спрямованість і є інструментом виконання переважно інших професійних функцій. В такому ракурсі педагогічна теорія майбутнім менеджером досі системно не вивчалася, і тому розглядаються дисципліни зачіпають її не тільки в плані міждисциплінарних зв'язків, а й акцентують елементи змістовної новизни. Інтегруючим компонентом залишається теорія менеджменту як сукупності «принципів, методів, засобів і форм управління організацією з метою забезпечення ефективного і продуктивного досягнення її цілей» [2, 10]. Адже, якщо дос-

ліджувані раніше педагогічні дисципліни також припускали освоєння елементів управлінської теорії як необхідні для вирішення педагогічних завдань, але тепер уже педагогічна теорія необхідна для вирішення завдань управлінських, тобто пов'язаних з функціонуванням системи в цілому.

Особливості суб'єкта навчання диктують перегляд принципів організації навчальної роботи, оскільки, як вказує І. Драч, «від 18 до 25-30 років коректніше використовувати в основному андрагогічні принципи навчання» (на думку С. Сисоєвої, до них відносяться принципи пріоритетності самостійного навчання, загальної діяльності, опори на досвід учнів, індивідуалізації навчання, системності навчання, контекстного навчання, актуалізації результатів навчання, елективності навчання, розвитку освітніх потреб, свідомого навчання). Надалі ж доцільно використовувати тільки андрагогічну модель навчання, що враховує такі характеристики учнів, як сформованість особистості, незалежне економічне, юридичне, соціальне і психологічне положення, значний життєвий досвід, наявність спонукаючи до навчання проблем, орієнтація на негайне використання результатів навчання і т.д. При цьому викладач все більше сприймається як, перш за все, консультант, експерт, який допомагає в цілком усвідомленій і багато в чому самостійної навчальної діяльності [3, 28].

Таким чином, на етапі навчання в магістратурі студент повинен набувати все більшу самостійність в навчальному процесі, і при цьому на зміну більш жорсткої дидактичної залежності від викладача приходить потреба в його дидактичній підтримці. Викладач одночасно надає і зразки управління, адекватного перерахованим вище принципам навчання: він діє як фасилітатор, створюючи сприятливі умови для роботи, мотивуючи і надихаючи, застосовує едхократичні прийоми, важливі для творчого менеджера (чітке визначення завдання або цілі з наданням переваги у виборі шляхів і способів рішення) [1, 45]. Також, у відповідності до специфіки управлінської діяльності, наполягаємо на розвитку такого явища, як співзалежність з товаришами по навчанню як членами однієї команди, партнерами при виконанні навчальних завдань. Саме освоюючи роль керівника, який одночасно і є членом колективу, і варто над ним, слід звернути увагу на збалансованість управління як такого і ділової взаємодії, яка має свої особливості у відносинах з дорослими людьми.

Нарешті, в навчальній роботі необхідно враховувати безперервність розвитку управлінської теорії і практики, поява нових ефективних напрацювань, актуалізацію проблем загальнодержавного та регіонального масштабу, які потребують термінового вирішення, в тому числі і засобами менеджменту в освіті. Як відмічає Президент НАПН України, «звичайна, традиційна освіта, яка намагається навчити людину на все життя, при зростанні динамізму розвитку людства має поступитися освіті, яка формує фундаментальну особистісну компетентність - здатність до навчання протягом усього життя. Адже умови радикально змінюються навіть в період життя одного покоління» [6, 7]. Тому процес навчання повинен мати певну відкритість як в змістовному, так і в процесуальному плані, готувати майбутнього менеджера до використання всіх можливих динамічних джерел інформації (періо-

дика, інтернет, участь в наукових конференціях, форумах, тематичних зустрічах («круглих столах») і нарадах фахівців і т.д.), які, на відміну від підручників, монографій і т.д., дають інформацію нову, але не завжди надійний, досить осмислену і впорядковану. За нашими спостереженнями, майбутні магістри часто зазнають труднощів, пов'язаних з орієнтацією в професійному інформаційному середовищі, тому практика залучення їх до роботи з перерахованими джерелами повинна мати місце при вивченні дисциплін за освітнім менеджментом, хоча в дидактичному плані вона ще недостатньо розроблена.

Велика розмаїтість навчального матеріалу, що відбиває масштабність завдань, що стоять перед освітніми закладами, і все зростаючий обсяг вимог до їх керівника, особливості роботи зі студентами магістратури за спеціальністю «Менеджмент навчальних закладів», обумовлені їх життєвим та навчальним досвідом, представлені вище, дозволили нам сформулювати ряд принципів структурування навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти, а саме:

- принцип зовнішньої обумовленості, що передбачає обґрунтування вимог до управлінської діяльності з конкретно-історичної точки зору, з урахуванням завдань, що вирішуються на тому чи іншому етапі суспільством, державою, людством в цілому;

- принцип хронологічної збалансованості. Виклад теорії в її актуальному вигляді не виключає розгляд шляхів її формування, логіки цього процесу, його методології, а також безпосередній історії тих чи інших наукових і методичних пошуків, що призвели до суттєвого для сучасності результату;

- принцип використання зарубіжного досвіду, що сприяє розширенню професійного кругозору майбутнього менеджера і джерельної бази для його професійного самовдосконалення;

- принцип актуальності педагогічних цілей. Будь-яка інформація, що стосується професійної підготовки та діяльності менеджера освіти, повинна аналізуватися в контексті педагогічного процесу і з урахуванням його цілей;

- принцип відкритості, що дозволяє враховувати динамічність управлінської сфери, відкриття в ній нових можливостей для удосконалення управлінської діяльності;

- принцип внутрісистемної ідентифікації, враховуючи рішення навчаючих більш широкого кола освітніх проблем, ніж це передбачено в рамках тієї чи іншої дисципліни, і визначає її можливості в цілісної системи професійної підготовки. У більшому масштабі враховується, що «система навчального процесу в вузі є підсистемою, ієрархічно підпорядкована системі освіти суспільства, а та, в свою чергу, знаходиться в прямих і опосередкованих зв'язках з галузевою наукою, приватними методиками» [7, 13];

- принцип змістовних пріоритетів, згідно з яким інформація, яка використовується на заняттях, підрозділяється на основну та додаткову, визначаючи таким чином способи і цілі роботи з нею;

- принцип термінологічної визначеності, необхідний у зв'язку з тим, що понятійний апарат освітнього менеджменту все ще перебуває в стані формування і

розвитку, зустрічаються різні трактування одних і тих же термінів, термінологічна омонімія і полісемія і т.д.;

- принцип співвідношення інваріантності та варіативності. Неможливо розглянути всі особливості управлінських ситуацій, що зустрічаються в педагогічному менеджменті, і відповідно, всі варіанти їх вирішення, проте має і потрібно освоїти управлінські інваріанти як обмежувачі дій, за межами яких той чи інший варіант рішення застосовуватися не може;

- принцип усвідомленого зв'язку. Засвоєння теорії повинно передбачати її чітке співвідношення з практикою як в дедуктивному, так і в індуктивному відношенні, тобто теорія в сприйнятті студента повинна втілюватися в відповідні їй явища практики, а практична діяльність повинна завжди сполучатися з певними теоретичними положеннями;

- принцип деталізації. Узагальненість теоретичних положень не повинна вступати в протиріччя з усвідомленням унікальності управлінських ситуацій, яка простежується в сукупності притаманних їм подробиць, які є значущими з точки зору поставленого управлінського завдання;

- принцип розумного обмеження. Він тісно пов'язаний з попереднім і передбачає засвоєння і використання прийомів стандартизації ситуації, що дозволяють зупинитися на максимально допустимому рівні її деталізації;

- принцип необхідної і достатньої підтримки, що виражається в належному дидактичному супроводі навчального процесу в усіх його формах з урахуванням особливостей контингенту учнів;

- принцип різноманітності, відповідно до якого при вивченні дисципліни повинні застосовуватися різні за ступенем звернутості, графічного оформлення, технічного виконання і т.д. Способи подання навчального матеріалу, даючи можливість учням використовувати найбільш прийнятні для них шляхи роботи з інформацією і в той же час освоювати нові, розширюючи свої можливості в дидактичному процесі;

- принцип самоорганізації, що сприяє самовизначенню магістрантів як суб'єктів цілеспрямованого професійного становлення;

- принцип самореалізації, дозволяє включати в процес навчання магістрантів результати їх особистого науково-методичного пошуку на правах повноцінної навчальної інформації.

При всьому переліченому різноманіттю представлених вище принципів структурування навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти вони переслідують спільну мету: забезпечити ефективність його використання для професійної підготовки майбутнього менеджера освітньої сфери як суб'єкта управління і, в той же час, самоврядування, максимально враховуючи змістовний і дидактичний потенціал дисциплін, а так само і потенціал самого студента як повноцінної, інтелектуальної, емоційної і культурно розвиненої особистості, націленої на виконання актуальних завдань в сфері освітнього менеджменту.

Отже, вирішення проблеми ефективної професійної підготовки менеджера освітньої галузі є на сьогодні одним із актуальних напрямків удосконалення вищої педагогічної освіти та вітчизняної освіти в цілому. Забезпечення високого рівня

такої підготовки є рушієм творчого пошуку науковців вітчизняної вищої школи, узагальнення наявного досвіду, адаптації традиційних та продукування нових форм організації професійної освіти в галузі освітнього менеджменту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гриньова М.В., Малаканова Л.В., Сорокіна Г.Ю. Менеджмент загальноосвітніх навчальних закладів. Полава: ПП «Астрая», 2012. 311 с.
2. Демчук В.С. Основи освітнього менеджменту. К.: Ленвіт, 2007. 263 с.
3. Драч І. Особливості професійної діяльності викладачів вищої школи в інформаційному суспільстві. *Імідж сучасного педагога*. 2013. № 1. С. 27–30.
4. Зоріна Л. Програма – підручник – вчитель. М.: Знание, 1989. 80 с.
5. Корягіна О.В. Структурування вчених б ного матеріалу як один з аспектів технологічності навчального процесу в цілому. URL: http://www.rusnauka.com/15.PNR_2007/Pedagogica/21957.doc.htm
6. Кремень В.Г. Проблеми якості української освіти в контексті СУЧАСНИХ цівілізаційніх змін. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2014. № 5–6. С. 6–11.
7. Методика викладання у віщій школі / О.В. Маліхін, І.Г. Павленко, О.О. Лаврентьєва, Г.І. Матукова. К.: КНТ, 2014. 262 с.

Svitlana HONSALIES-MUNIS
(Dnipro, Ukraine)

AFRICAN AMERICAN LANGUAGE AND CULTURAL REALIA IN THE NOVEL 'JAZZ' BY TONY MORRISON (MULTICULTURAL ASPECT)

The research deals with the issues of African American language and cultural realia and their peculiarities in Tony Morrison's novel «Jazz». Toni Morrison is recognized as one of the most influential writers in American literary history. Her eleven major novels – 'The Bluest Eye', 'Sula', 'Song of Solomon', 'Tar Baby', 'Beloved', 'Jazz', 'Paradise', 'Love', 'A Mercy', 'Home and God Help the Child' – have received extensive critical acclaim. She received the 1988 Pulitzer Prize for 'Beloved' and was awarded the Nobel Prize for Literature in 1993.

Novel 'Jazz', published in 1992, is the second and the most vocal novel in Tony Morrison's trilogy, starting with 'Beloved' in 1987 and ending with 'Paradise' in 1997. The novel tells the story of the New York neighborhood Harlem from the perspective of its ordinary inhabitants, namely Joe and Violet Trace. The couple is at the center of the novel's investigation of the complexities faced by those millions of African Americans who moved from the rural South to the North during the great migration in search of jobs and a better life in the cities. Joe and Violet have to negotiate the stories from their pasts that continue to haunt them and to define who they are even as they begin, or try to begin, new lives in the city. The skills, knowledge, and information that they acquire as they mature in the southern countryside both equip and disable them for their lives as urban residents. The novel bridges the post-Civil War era and the post-World War I generation in its portrait of the Harlem Renaissance and the New Negro from the inside out.

The study is carried out in the multicultural aspect and begins with the detailed analysis of the terms 'multiculturalism' and 'multicultural literature'. The theoretical background of the article is based on the works of Taylor, Sanders, Gutmann, Zverev, Tolkachev, Denisova, Tlostanova in which they defined the concept of multiculturalism and dwelled on the issues of ethnic literatures and their peculiarities.

The research focuses on the specific features of the multicultural phenomenon in African American society, on the issues of the national identity and language identity of African American people. The study outlines the major means of expression the national and cultural code in the artistic text, gives the definition of the term 'realia', emphasizes the importance of these linguistic means in conveying the authentic cultural atmosphere of the text. Characteristic features of the novel «Jazz» are analyzed in the research as well as the use of various linguo-cultural devices such as anthroponyms, toponyms, cultural and historical realia, symbols, allusions, cultural myths. The peculiarities of the language of the protagonists are also studied in detail, such as the use of African American Vernacular English. The research presents the brightest examples of the combination of language and culture in the work of fiction in the multicultural aspect.

Key words: *multiculturalism, national identity, language identity, national and cultural code, African American identity, African American Vernacular English, cultural realia, onomastics, anthroponym, toponym, jazz polyphony.*

The paper deals with means of expressing multicultural peculiarities of linguacultural realia in the novel «Jazz» by Toni Morrison. In the introduction to the American E-journal *Multicultural Literature in the United States Today* it is mentioned that for 500 years, immigrants from diverse cultures have sought freedom and opportunity in what is now the United States of America. The writers among them recorded their experiences in letters, journals, poems, and books, from early colonial days to the present. «*We are a nation of many voices*,» writes Marie Arana in her essay bearing the same title. Multicultural studies try to show how voices from various ethnic backgrounds have enriched American society through art and cultural sharing that invites understanding [7].

One of the leading areas of modern American studies is the study of the multicultural phenomenon, the problems of intercultural communication and borderland on the artistic material of ethnic literatures, which include Native American, African American, Mexican-American, and Asian-American. As multifaceted cultural phenomena have already taken place, these literatures constantly attract the attention of scientists representing various branches of knowledge. Among domestic literary scholars who made a significant contribution to the study of ethnic literatures and related problems, should be noted Y.N. Zasursky, A.S. Mulyarchik, A.M. Zverev, T.N. Denisova, A.V. Vashchenko, M.V. Tlos-tanova. In their writings, there is a general tendency to consider the work of ethnic authors of the United States in the context of its interaction with the «mainstream».

The model of a multicultural society was formed by the Canadian researcher Charles Taylor, which is based on the fact that restraint and tolerance towards immigrants is not enough, they should receive equal rights while maintaining their internal cultural status and habitual life [15, 38]. The concept is characterized by the concept of recognition of representatives of other cultures as full members of society, that is, otherness should not exist as a difference, but as a recognized phenomenon within the framework of a single culture.

American scholar Linda A. Sanders defines multicultural literature as part of literature that includes all literary genres, but mainly focuses on main characters who are members of unrepresented groups whose racial, ethnic, religious, sexual orientation or culture has historically been marginalized or misrepresented by the dominant culture [13, 194].

Contemporary Japanese scholar J. Yokota suggests that multicultural literature includes literature about people who are considered outside the mainstream of society, with diverse cultural, linguistic, socioeconomic, and religious backgrounds. In addition, it encompasses issues on gender, sexual orientation, and disabilities [18, 156–157]. Sarah Song, in **The Stanford Encyclopedia of Philosophy,** defines the term «multicultural» as a descriptive term to characterize the fact of diversity in a society, but

in what follows, the focus is on its prescriptive use in the context of Western liberal democratic societies [14, 1]. Thus, Afro-American literature has become a means of enhancing the self-identity of their race, an attempt to find their place in American history on the whole.

Having thoroughly analyzed the manifestations of multiculturalism in a literary text, Sergey Tolkachev comes to the conclusion that the fluctuations, metaphysical, emotional, between the center and the periphery, the culture of the native and the new, are a common metaphor in the work of emigrant writers, which is facilitated by the fact of literary creation in a non-native language in another medium [6, 178].

In the works of multicultural writers, myth and history often receive a new interpretation, and provide the works with an original neo-mythological context. The text «inserts» the culture into the text itself as a demonstration of a specific cultural «extract». Technically, this is expressed in the use by the writer of untranslated words, language and cultural realia, special sounds, for which certain language structures are used. Such inclusions of authentic culture in themselves become a metaphor for the cultural and national identity in question [6, 180].

Multiculturalism is closely associated with «identity politics», «the politics of difference», and «the politics of recognition,» all of which share a commitment to revaluing disrespected identities and changing dominant patterns of representation and communication that marginalize certain groups [15; 19]. S. Song states that multiculturalists take for granted that it is «culture» and «cultural groups» that are to be recognized and accommodated [14, 1]. Language and religion are at the heart of many claims for cultural accommodation by immigrants. The key claim made by minority nations is for self-government rights. According to M. K. Popova, literature is a relevant source of information on the problem of *national identity*, where the national mentality of the characters is expressed through the system of artistic means used by the author. Being considered and analyzed as one unity, such a system certainly provides objective information about reality. However, to identify this objectivity, it is necessary to master modern methods of literary and cultural analysis, which allow the researcher to read and decode the cultural codes hidden in the work [4, 46]. And linguacultural realia can become one of the means to deal with these cultural codes. Among other artistic means expressing the *national mentality* and the *national conceptual sphere*, a prominent place belongs to the *national image*, *symbols and artistic details*.

The 20th century in America witnessed rapid social changes, the development of the women's movement, the emergence of the problems of the role and fate of women in society, and the problems of a multicultural society. African American writer Tony Morrison, the first African American Nobel Prize winner in literature, reflected in her works the influence of racism, enslavement and oppression based on cultural, racial, social differences. An analysis of Tony Morrison's work is relevant not only because it has not been studied enough in the national literature and language studies, but also because the writer masterly reveals her creative potential in portraying national identity in the context of a multicultural paradigm of an American society.

In her novels Tony Morrison explores a society in which racism is widespread and has a dramatic effect on lives of characters. Every novel is a combination of real stories and parables with very deep psychological and philosophical overtones. In her literary heritage T. Morrison reflects the main trends in African American literature in the second half of the twentieth century. She understands the slavery not only as a stage in American history, but also as part of the black American consciousness and culture. African Americans differentiate themselves by their social status and group affiliation, being aware of their place in the world. And they realize their ethnic identity, their belonging to the African American community as a result of common historical memory, memories about common ancestors and emotional ties with the homeland. They understand that there are social boundaries between races and they must demonstrate the white people the knowledge of their «place» and their desire to stay in this «place» [10, 42].

The writer uses folklore motifs in the plots of her novels as an expressive means in describing characters, most protagonists of her novels are assembled from many elements (mythological idea of the ancestor, their treatment of folklore and the author's reinterpretation), they become a means of expressing the duality, or rather multiplicity of the worldview of African American men and, what is more often, women.

In the study of the national and cultural content of a language and an artistic text many scientists often pay a lot of attention to realia. We suppose that language and cultural realia can become productive tools in analyzing the national conceptual sphere of the text. They help to feel the multicultural character of the text as well as focus on some specific cultural representations. But what do we have in mind when we use the term realia?

In the culture of every nation, there are concepts, phenomena, objects, that are characteristic only for this certain nation and connected with its historical and geographical, socio-political, and other conditions of existence. Contemporary scholar N. Musina suggests that the issue of relations between culture in the broadest sense of the word and the information that is contained, stored and conveyed in the words represented as language elements, since olden times has attracted not only linguists, but also representatives of other sciences. All features of the life of the people such as natural conditions, geographical location, historical development, social structure, the tendency of social thought, science, and art are necessarily reflected in the language of the people. Therefore, we can say that the language is a reflection of the culture of any nation, it bears a *national-cultural code* of a particular nationality. In every language there are words meanings of which reflect the relationship of language and culture, which is called the cultural component of the semantics of language units. These words are primarily realia words [3, 481–484].

There are several definitions of realia. According to the definition of O.S. Akhmanova, realia are «*variety of factors, being studied by foreign linguistics, such as state structure, history and culture of the specific nation, linguistic communication between native speakers in terms of their reflections in the language*» [1, 475]. A.D. Schweitzer defines realia as the units of national language, indicating unique referents which are peculiar to

this linguistic culture and absent in the comparable linguistic cultural community. The Bulgarian translators Vlahov and Florin, who were the first to carry out an in-depth study of realia, coined the modern sense of the word. According to classification of Vlahov and Florin, realia can be ethnic, domestic, cultural and historical. In this research we mostly deal with cultural and geographical realia, though historical and ethnic ones are mentioned in the work as well.

In this article we define «realia» as language units that nominate the phenomena of a «different» culture, bear a national, historical, local or everyday connotation and are characterized by a lack of equivalents in other languages and linguistic cultures.

The material for the research is the novel «Jazz» (1992) by Toni Morrison who is known as one of the most famous modern African American writers. In this novel, Morrison develops the concepts that shaped her previous five novels, creating a completely different kind of narrator and structuring the novel as a jazz music composition. This research focuses on a linguacultural component in the novel, it analyzes the features of various realia which are used to convey the national and cultural atmosphere in the novel. The study is conducted in the multicultural aspect.

Novel 'Jazz', published in 1992, is the second and the most vocal novel in Tony Morrison's trilogy, starting with 'Beloved' in 1987 and ending with 'Paradise' in 1997. The novel tells the story of the New York neighborhood Harlem from the perspective of its ordinary inhabitants, namely Joe and Violet Trace. The couple is at the center of the novel's investigation of the complexities faced by those millions of African Americans who moved from the rural South to the North during the great migration in search of jobs and a better life in the cities. Joe and Violet have to negotiate the stories from their pasts that continue to haunt them and to define who they are even as they begin, or try to begin, new lives in the city. The skills, knowledge, and information that they acquire as they mature in the southern countryside both equip and disable them for their lives as urban residents. The novel bridges the post-Civil War era and the post-World War I generation in its portrait of the Harlem Renaissance and the New Negro from the inside out.

The main theme of the novel was evoked by a photograph in James Van Der Zee's book '*The Harlem Book of the Dead*' which shows a dead body of a young Afro-American woman. The story behind the photograph says that the girl was killed by her lover but when dying didn't reveal his name. The exposition of the novel is presented in the first few paragraphs: a disappointed middle-aged couple, Joe and Violet Trace, find themselves in emotional tragedy when Joe has an affair with an 18-year-old neighbour, Dorcas, whom he loved «*with one of those deep down, spooky loves that made him so sad and happy he shot her just to keep the feeling going*» [11, 1]. Having found out that Dorcas was unfaithful to him, a 50-year-old Joe Trace kills the young girl. Dorcas, like the woman in Van Der Zee's photograph, refuses to tell anyone who shot her or to search for help as she gently dies. Violet Trace, the wife of Joe Trace, appears at Dorcas's funeral and, seeking revenge, attempts to cut the dead girl's face, after which she receives the nickname 'Violent'. The storyline turns to the questions of how and why the characters created these series of events. More than a few subplots widen, each entailing a return to Southern origins from the present events in the New York

City, the author uses a string of toponyms to enhance the feeling of the Modern City as well as the hot African South.

Further, the story is enriched by multiple retrospective narratives and memories of the main characters (Violet Trace, Joe Trace, Alice Manfred, Dorcas and Felice), each of them telling their own story and demonstrating their own view on the same events. Such a narrative manner of Toni Morrison destroys the canon of traditional narrative, creating a jazz polyphony instead, which is characterized by the principles of decentration and de-hierarchization. Therefore, each character plays their solo part, and only the mutual combination of all solo voices in one 'jazz body' helps the reader to reconstruct a complete picture in the novel [17, 106]. Morrison skillfully plays with words describing the sadness of Joe Trace, one of the main characters in the novel:

«*Blues man. Black and bluesman. Blacktherefore blue man.*

Everybody knows your name.

Where-did-she-go-and-why man. So-lonesome-I-could-die man.

Everybody knows your name» [11, 226].

The lines resemble the lyrics of a song and have the rhythm and the beat of blues music, which vividly expresses the mood of the character.

In the novel the reference is often made to the past of the USA, thus a majority of realia reflect the life of African people through the history of American continent. In the novel «Jazz» the writer often mentions historical events and the past of African-American people as well as the protagonists. For example, she describes the riots taking place in the USA in summer 1917: «*Crackers in the South mad cause Negroes were leaving; crackers in the North mad cause they were coming*» [11, 154].

Anthroponyms, toponyms, national images, biblical motifs, symbols, allusions, authentic language of African slaves and musical motifs – are various multicultural features, which are skillfully used by T. Morrison in her novel.

In our work we pay special attention to onomastics, in particular anthroponyms and toponyms. For example, in order to better describe and disclose the nature of the main characters of the novel, the author carefully chooses their names in order to intensify their role and emphasize their behavior in the text. Anthroponyms in the novel reveal a detailed description of the characters and explain their actions. For example, Felice, whose name means happy, because she brings happiness to the dismal world of 'Jazz'; Golden Gray who exists thematically to point out the absurdity of racism as he is biracial and, if he had darker skin, he would have been born a slave; True Belle who had all things organized, Rose Dear who is sweet and smiling all the time.

However, the brightest example is the name of the main character – Joe Trace, who chooses that name himself because of the fact that his foster mother told him that his parents vanished without a trace («*disappeared without a trace*»). Little Joe understood that as if his parents went missing without him – Joe. Also, the biological mother of Joe, is rumored to have lived in Vienna, Virginia, and Joe spent most of his childhood and early adult life looking for her. He found a path which she could follow and he tracked her in that way. In addition, he traces the ways in which Dorcas, his young lover, moves through the City when he wants to find her. Thus, the word 'trace'

gives the character certain features, particularly the ability and desire to search and hunt. So, for Joe Trace the motif of tracking down and tracing is particularly important. Raised as a hunter, he remains a hunter even in the City, he can read the tracks, like a real hunter, and track his victims down.

Dorcas, the name of Joe Trace's lover, also has its special meaning. Dorcas (Greek: Dorkás; Aramaic: Ṭabītā) was a disciple who lived in Joppa and is mentioned in the New Testament. The name Dorcas is a Greek translation of the Aramaic name Tabitha, meaning 'gazelle'. In the novel Joe suspects his lover of being unfaithful and starts tracking her down, tracing her every step to make sure of his suspicions. In the Bible Dorcas is a woman who St. Peter brought back to life because of her charity work. In «Jazz» Dorcas dies in the first paragraph, but she lives through the novel in memories of Joe and Violet Trace, in her own reminiscences about the relations with Joe and her new love. She becomes the reason of the relationship between Alice Manfred (Dorcas's aunt) and Violet Trace, who wants to find out everything about the young girl. Thus, according to African beliefs, while others remember and respect the name and memory of a person, this person remains tied to the world of the living. This way Dorcas is symbolically brought back to life by the protagonists of the novel.

The image of the City, which the writer expresses through multiple narratives and its very detailed description, reflects the atmosphere that prevailed in New York among African Americans at the beginning of the 20th century. «*And when spring comes to the City people notice one another in the road; notice the strangers with whom they share aisles and tables and the space where intimate garments are laundered. Going in and out, in and out the same door, they handle the handle; on trolleys and park benches they settle thighs on a seat in which hundreds have done it too*» [11, 25].

The author uses the names of shops (Duggie's drugstore), schools (PS-89, JHS-139), magazines (Modern Homemaker), streets (Lenox Avenue, East St. Louis), geographical names (Vesper County), names of companies (Southern Sky) in order to create a vivid American world, which she portrays through the lenses of the Afro-American people who inhabit it: «*… the stink of Mulberry Street and Little Africa, then the flesh-eating rats on West Fifty-third*» [11, 32]. Here she compares some streets of the City with Africa, emphasizing the poor quality of life in both of these places. Some of the realia can be only understood in the context of American culture, thus they need a more thorough philological research: «*So from Lenox to St. Nicholas and across 135th Street, Lexington, from Convent to Eighth I could hear the men playing out their maple-sugar hearts, tapping it from four-hundred-year-old trees and letting it run down the trunk, wasting it because they didn't have a bucket to hold it and didn't want one either*» [11, 33]. Most of allusions go way back to the African origin of the protagonists and interwind with the realia of American society.

Another example of culturally specific elements are the names of newspapers and magazines that Felice talks about when she mentions the fact that she used to stack all the newspapers and magazines for her dad when she was a young girl: «*The Amsterdam, the Age, The Crisis, The Messenger, the Worker*» [11, 199]. Some of these newspapers or magazines were published especially for African American people

('*The Crisis is the official magazine of the National Association for the Advancement of Colored People'*, NAACP in short.) The names of these cultural realia help the reader visualize the world, in which African-American people lived, their worldview and national identity.

Symbols, for instance birds in a cage, which symbolize slavery, are often used T. Morrison's novels and 'Jazz' in not an exception. The motif of freedom, which is realized by the act of freeing her pet-parrot by Violet Trace, is viewed from a different angle by the author: «*That Violet should not have let the parrot go. He forgot how to fly and just trembled on the sill…»* [11, 21]. Someone, who has been lacking freedom for so long, doesn't know what to do with it and can even suffer more from it that from the imprisonment in a cage. Morrison often focuses on the harrowing conditions of live of the African people in the USA at the beginning of the 20th century. For example, she describes the total helplessness of black people who often have to work for free or for very low wages or raise the children of white men instead of their own ones (as it did True Belle, Violet's grandmother).

In the novel readers can also see a large number of allusions and African American Vernacular English (AAVE) which is spoken by protagonists of the novel, like Joe and Violet Trace: «*You look froze.» / «Near bout,» said Violet. / «March can put you in the sickbed.» / «Be a pleasure,» Violet answered. «All my troubles be over if I could get my body sick stead of my head»* [11, 276]. The use of African dialect helps us experience the African-American identity of characters in full. Also, in this way the writer emphasizes the relationship between language, life and culture.

In Jazz the African American Vernacular English (AAVE) is used in the dialogues to emphasize on the African American identity of its speakers. AAVE shows some striking similarities to the Southern American English. AAVE developed after the abolition of slavery from a mixture of English and African American dialects, the speech of African-American people became highly influenced by white patterns. AAVE shares its fundamental sentence structure with other varieties of English, as the essential clause and phrase constituents of AAVE within a sentence are similar. The language registers of the AAVE differ from other English varieties in a way that they are much more informal [20, 11]. In 'Jazz' Morrison deliberately chose to write the dialogues in AAVE. By doing so the author tried to evoke a particular response in her readers, emphasizing the link between the language, life and culture of the African Americans.

Among the most common features in the AAVE are the use of double negation and the absence of certain auxiliaries, as the following examples show:

«Don't you take up with no woman if her kids is little, Joe.» (Morrison 49)

«You know how funny she been since her Change.»

«Violet funny way before that.» (Morrison 46)

These examples show the use of the double negation «don't» and «no», but also the combination of the plural noun «kids» + singular verb «is». Other features of AAVE found in 'Jazz' are the omission of the verb «be», as is «Nobody getting hurt» (47), omission of the auxiliary 'do' in questions, such as «Why you ask me?» (46), and also the omission of a subject such as «he» or «she» in «Did everything for him» (79). Many

of these examples are not unique to AAVE but occur in other nonstandard varieties as well, however, it is the combination of features that is characteristic of this variety of language.

The use of dialect is a common phenomenon in literary prose. In this novel the author uses the speech of the characters as a clear indicator of their class and cultural background. 'Jazz' also contains many slang constructions, such as «juke joints, «barrel hooch», and «tonk house». In the novel these terms go in a sequence within one sentence and are used as descriptive adjectives of the noun which means «music»: «*but it did not make her feel generous, this juke joint, barrel hooch, tonk house music»* [11, 59]. In order to properly understand the sentence, it is advisable to do some in-depth research on the topic. Having looked up online we found out that «juke joint» is a barrelhouse for plantation workers, a «barrel hooch» is a cheap drinking establishment and a «tonk house» is a cheap noisy bar. Thus, all of these words are related to a cheap noisy place where one can consume alcohol and imply the daunting experience of African American people who were forced to work on plantations of white people.

In conclusion, in the novel «Jazz» Toni Morrison uses various features to express the multicultural identity of its characters through various cultural realia – the use of AAVE, toponyms and anthroponyms, authentic African imagery and musical rhythm of African nation. Toni Morrison's novel Jazz extensively concentrates on the notion of identity of the African American culture. Morrison's use of specific characteristics features of African American nation helps to strengthen the aesthetic effect of jazz literature in this novel by means of describing the situational development of this unique national group.

REFERENCES

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: УРСС: Едиториал УРСС, 2004. 571 с.
2. Денисова Т.Н. Т. Моррисон. *История зарубежной литературы XX века.* Под ред. Л.Г.Михайловой, Я.Н.Засурского. М.: ТК Велби, 2003. С. 363.
3. Мусина Н.М. Realia as a cultural phenomenon. *Молодой ученый.* 2017. № 22. С. 481–484. URL: https://moluch.ru/archive/156/43949/ (2021, February 16).
4. Попова М.К. Проблема национальной идентичности и литература. *Вестник ВГУ.* Серия 1: Гуманитарные науки. 2001. № 2. С. 45–48.
5. Тлостанова М.В. Проблема мультикультурализма и литература США конца XX века. М.: ИМЛИ РАН, Наследие, 2000. С. 328.
6. Толкачев С.П. Мультикультурализм в постколониальном пространстве и кросс-культурная английская литература. *Информационно-гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение».* 2013. № 1 (январь – февраль). URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/1/Tolkachev_Multiculturalism-Cross-cultural-Literature (2021, February 16).
7. E-journal USA. Multicultural Literature in the United States Today. US Department of State. February 2009. – Volume 14. Number 2. P. 4. URL:

https://kr.usembassy.gov/wp-content/uploads/sites/75/2017/04/Multicultural.pdf (2021, February 11).

8. Gates H.L. Jr. The Signifying Monkey: A theory of African-American Literary Criticism. Text. New York: Oxford University Press, 1989.

9. Gates H.L. Jr. The blackness of blackness: a critique of the sign and the Signifying Monkey. *Black Literature and Literary Theory.* Ed. by Henry L. Gates, Jr. N. Y.: Methuen Inc., 1984. P. 290.

10. Graaf P.A.J. African American identity and translation challenges in Toni Morrison's «Jazz»: Faculty of Humanities Theses: MA-Thesis Translation Studies. 2012. 90 p.

11. Morrison T. Jazz. E-book. URL: www.go2reads.com/jazz-online-toni-morrison (2021, January 15).

12. Morrison T. Unspeakable Things Unspoken: The Afro-American Presence in American Literature. *Within the Circle. An Anthology of African American Literary Criticism from the Harlem Renaissance to the Present.* Ed. Angelyn Mitchell. Duke University Press, 1994. P. 368–400.

13. Sanders L.A. Chapter 19: Multicultural Literature in Performance: Evoking Shades of Deeper Meaning. *Curriculum and Teaching Dialogue*. January-July 2009. P. 194.

14. Song S. Multiculturalism. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.). URL: https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/multiculturalism/ (2021, February 11).

15. Taylor Ch. Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition. Princeton: Princeton University Press, 1994. Pp. 37–38, 44, 51.

16. Tony Morrison's Fiction: Contemporary Criticism / Ed. by David L. Middleton. New York and London: Routledge, 2015. 325 p.

17. Williams L.B. The Function of Jazz in Toni Morrison's Jazz. *Tony Morrison's fiction: contemporary criticism* / Ed. by David L. Middleton. NY: Routledge, 2015. P. XVI.

18. Yokota J. Issues in selecting multicultural literature. *Language Arts*. 1993. No 70. P. 156–157.

19. Young I.M. Justice and the Politics of Difference. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1990.

20. Martin S., Wolfram W. The Sentence in African-American Vernacular English. *African-American English: Structure, History and Use.* 1998. P. 11.

Наталія ГРИЧАНИК
(Глухів, Україна)

САМОСТІЙНА ТА ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА В МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТА ДО ПРОВЕДЕННЯ ШКІЛЬНОГО АНАЛІЗУ ЕПІЧНОГО ТВОРУ

It is given the reason for the place and role of laboratory and individual work during making school analysis of epic works for intending teachers of literature. The following kinds of works on Methods of Teaching Foreign Literature are defined as forms of organizing students' educational and cognitive activities. Therefore the main purposes for intending linguists are to create the professional desire for self-improvement, strengthen, increase, systemize their knowledge, be able to use it practically in non-standard and close to school situations. Much attention is given to the main tasks of independent and individual work. Three interrelated stages, which realize the following forms of lessons (preparation, realization, review) with separate purposes, are described. Topics and tasks for independent and individual work for students are offered. It is shown the efficiency of making school analysis of epic works for intending teachers of literature.

Під час вивчення фахової дисципліни «Методика викладання зарубіжної літератури» перед студентами-філологами постає низка важливих завдань, серед яких домінантними є вміння відрізняти літературознавчий аналіз від шкільного, оволодіння методикою проведення шкільного аналізу різними шляхами з урахуванням родової специфіки художніх творів, уміння висловлювати власну думку з приводу прочитаного твору.

Реалізація окреслених завдань відбувається під час аудиторних занять (на лекціях, лабораторних і практичних заняттях) та в результаті виконання завдань для самостійної та індивідуальної роботи. Відтак студенти спочатку засвоюють необхідний теоретичний матеріал під час лекцій; на лабораторних заняттях потрапляють в імітовані обставини, максимально наближені до шкільних реалій; на практичних заняттях самостійно готують відповіді на запропоновані викладачем теоретичні питання, розв'язують практичні вправи, виконують методичні завдання, стають активними учасниками дидактичних ігор, працюють над розробленням власних фрагментів уроків, утілюють їх практично, здійснюють аналіз особистих досягнень та недоліків з метою їх виправлення.

Отже, результатом проведених таких форм навчальної діяльності стає значне підвищення рівня методичної підготовки майбутніх учителів літератури, усвідомлення ними відповідальності педагогічної діяльності, розуміння важливості правильно організованого й ефективно проведеного шкільного аналізу епічних творів.

Розширити та закріпити набуті під час аудиторного навчання знання, уміння та навички допомагає вдало організована систематична самостійна робота студентів – це одна із форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, метою якої є формування в майбутніх словесників професійного бажання самовдоскона-

люватися, зміцнювати, розширювати, систематизувати свої знання, уміння та навички самостійно, без активної допомоги та контролю з боку викладача.

Завдання самостійної роботи:

- усвідомлення значущості самостійної роботи студентів для опанування всієї системи знань з фахової дисципліни;

- поглиблення та вдосконалення методичних умінь і навичок, спрямованих на проведення шкільного аналізу епічного твору;

- розвиток пізнавальних інтересів, ряду логічних процесів (абстрагування, конкретизація, порівняння, узагальнення) з метою самостійного позааудиторного прочитання тексту епічного твору, його сприйняття та усвідомлення, продумовування реалізації основних етапів та шляхів аналізу;

- вироблення потреби в безперервному накопиченні знань, формування бажання самостійного здобування педагогічної освіти;

- коригування діяльності студентів та викладача.

Самостійна робота стає основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від аудиторних занять. Її обсяг і зміст визначено робочими програмами навчальної дисципліни «Методика викладання зарубіжної літератури» і розробленим спецкурсом, методичними рекомендаціями, завданнями, винесеними на практичні заняття чи позааудиторну самостійну роботу, методичним інструктажем викладача.

Самостійна робота студентів щодо навчання методики шкільного аналізу епічних творів має три послідовні, взаємопов'язані етапи реалізації:

- *підготовчий.* Він проходить у формі проведення викладачем деталізованого методичного інструктажу щодо виконання завдань самостійної роботи (пояснення характеру виконання завдання, виду і форми звітності, визначення орієнтовного часу на її розроблення);

- *етап реалізації*. В умовах університетської аудиторії або в домашній обстановці обмежене в часі самостійне виконання студентами розроблених викладачем завдань, оформлення їх у рекомендованому вигляді;

- *етап перевірки*. Його мета – творчий звіт студентів щодо виконаної роботи, колективний аналіз отриманих результатів, їх коригування або виправлення. Оцінювання роботи студентів.

Під час упровадження в навчальний процес студентів-філологів спецкурсу «Шкільний аналіз епічного твору на заняттях з методики викладання зарубіжної літератури у ЗВО» студенти виконують три самостійні роботи в межах змістових модулів. До кожної з них розробляються методичні рекомендації у вигляді таблиці.

Методичні рекомендації щодо виконання самостійної роботи студентами

№ з/п	Тема самостійної роботи студентів	К-ть год.	Вид навчального завдання	Знання і навички, якими необхідно оволодіти	Форма контролю	Рекомендована література

Можна запропонувати орієнтовні теми та завдання самостійної роботи студентів з методики їх навчання шкільного аналізу епічних творів.

Теми та завдання для самостійної роботи студентів

Номер теми	Зміст самостійної роботи	Кіль-кість годин
Змістовий модуль 1. Теоретичні основи аналізу художнього твору		
1.1.	***Художній твір як об'єкт вивчення у філософії, естетиці та літературознавстві*** 1. Види мистецтва та їх класифікація. Особливості художнього пізнання. 2. Предмет і специфіка художньої літератури. 3. Погляди філософів античності на предмет художньої літератури. 4. Сучасні літературознавчі дослідження про художню літературу.	1
1.2.	***Аналіз художнього твору крізь призму наукової парадигми*** 1. Погляди психологів на природу сприймання художнього твору. 2. Розкриття проблеми літературознавчого аналізу в працях А. Ткаченка та В. Марка. 3. Внесок українських учених-методистів у розв'язання питання аналізу художнього твору.	1
1.3.	Опрацювати матеріали лекцій № 1, № 2.	1
Змістовий модуль 2. Аналіз – важливий етап вивчення художнього твору		
2.1.	***Теоретичні підвалини аналізу художнього твору*** 1.Культурологічний аналіз. 2. Компаративний аналіз. 3. Структуралістський аналіз.	1
2.2.	***Академічний та шкільний аналізи художнього твору*** 1.Єдність змісту і форми – основний принцип аналізу художнього твору. 2.Традиційні та інноваційні прийоми шкільного аналізу. 3.Спільне та відмінне між літературознавчим і шкільним аналізами.	2
2.3.	***Аналіз та інтерпретація: до вирішення питання*** 1.Особливості герменевтичного аналізу. 2.Проблема співвідношення аналізу та інтерпретації в методичній науці. 3.Художній твір-читач: творча взаємодія.	2

2.4.	***Шляхи аналізу художнього твору*** 1. Методика організації та проведення традиційних шляхів аналізу: - «услід за автором»; - пообразного; - проблемно-тематичного; - комбінованого. 2. Причини появи, специфіка, особливості реалізації новаторських шляхів аналізу.	2
2.5	Опрацювати лекційні матеріали, підготуватися до практичних занять № 1, № 2, виконати завдання для підготовчого періоду.	1
2.6.	Підготуватися до виконання модульної контрольної роботи.	1
Змістовий модуль 3. Цілісний шкільний аналіз епічного твору		
3.1.	***Цілісний шкільний аналіз епічного твору*** 1. Види планів. Методика роботи з їх складання. 2. Система персонажів епічного твору. Характеристика образу художнього твору. 3. Особливості визначення композиційних особливостей епічного твору.	2
3.2.	***Методика шкільного аналізу епічного твору на уроках зарубіжної літератури*** 1. Поняття «епос» у літературознавчій науці. 2. Найвідоміші жанрові різновиди епічних творів у художній літературі. 3. Специфіка шкільного аналізу епічного твору в старших класах середніх закладів освіти.	2
3.3.	Опрацювати лекційні матеріали, підготуватися до практичних занять № 3, № 4, виконати завдання для підготовчого періоду.	1
3.4.	Підготуватися до модульної контрольної роботи.	1
Всього		**18**

Поряд із самостійною важливу роль у процесі методичної підготовки майбутнього фахівця відіграє й індивідуальна робота студентів як одна із форм організації навчального процесу, специфіка якої полягає в постійному, цілеспрямованому виконанні індивідуальної науково-дослідної роботи з метою вдосконалення володіння методикою шкільного аналізу епічного твору.

Завдання індивідуальної роботи:

- забезпечення можливості отримання або поповнення нової навчальної інформації з предмета;

- формування індивідуально-творчих здібностей студентів, активізація їхньої пошуково-дослідницької діяльності;

- формування вмінь та навичок проведення шкільного аналізу епічного твору;
- стимулювання бажання професійного зростання.

Студенти виконують три індивідуальні роботи в межах змістових модулів. Пропонуємо розроблені види та завдання індивідуальної роботи.

Завдання для індивідуальної роботи студентів

№ п/п	Зміст індивідуальної роботи	Кількість годин
	Змістовий модуль 1. Теоретичні основи аналізу художнього твору	
1	Завдання 1. Скласти міні-конспект за матеріалами праць М. Бах-тіна «Епос і роман» та Г. Поспєлова «До проблеми змісту і форми».	1
	Змістовий модуль 2. Аналіз – важливий етап вивчення художнього твору	
2	Завдання 1. Розробити запитання для евристичної бесіди за змістом будь-якого епічного твору, який вивчається за чинною навчальною програмою для учнів старших класів. Передбачити дотримання принципу єдності змісту і форми епічного твору. Завдання 2. Скласти порівняльну таблицю «Літературознавчий та шкільний аналізи художнього твору».	1
3	Завдання 1. Скласти план-конспект уроку з вивчення філософської повісті-притчі Е. Хемінгуея «Старий і море». Продемонструвати в ньому методику застосування пообразного шляху аналізу. Завдання 2. Розробити систему запитань для аналізу роману Ф. Стендаля «Червоне і чорне», яку можна використати, використовуючи проблемно-тематичний шлях аналізу. Завдання 3. Продумати і прокоментувати роль і значення компаративного та етнокультурологічного аналізів на сучасному уроці зарубіжної літератури. Завдання 4. Розробити фрагмент уроку з використанням компаративного аналізу.	3
5	Завдання 1. Скласти план-конспект уроку вивчення епічного твору, в якому відобразити всі етапи його дослідження. Завдання 2. Запропонувати цікаві форми і прийоми роботи з вивчення повісті О. де Бальзака «Гобсек» на етапі підготовки до сприйняття.Завдання 3. Розробити різнорівневі тестові завдання, які можна використати на підсумковому етапі вивчення роману Ф. Достоєвського «Злочин і кара».	3
	Змістовий модуль 3. Цілісний шкільний аналіз епічного твору	
6	Завдання 1. Укласти міні-конспект на тему «Епічні твори зарубіжної літератури».	4

	Завдання 2. Зробити аналіз епізоду тексту з роману М. Булгакова «Майстер і Маргарита». Залучити для його аналізу інші твори мистецтва (за необхідності). Завдання 3. За схемою аналізу уроку проаналізувати план-конспект учителя зарубіжної літератури, представлений на сторінках фахового видання. Виписати ефективні прийоми і види навчальної діяльності, запропоновані автором. Завдання 4. Скласти план-конспект уроку вивчення роману А. Камю «Чума». Розробити методику шкільного аналізу епічного твору.	
ВСЬОГО		**12**

Її перевірка здійснюється викладачем в основному в позааудиторний час за окремо складеним графіком на кожен семестр.

Отже, зміст експериментальної самостійної та індивідуальної роботи передбачає виконання таких видів навчальних завдань: опрацювання матеріалів лекцій, підготовка до лабораторних і практичних робіт, виконання завдань для підготовчого періоду, аналіз планів-конспектів уроків учителів-словесників, моделювання власних конспектів уроків, їх фрагментів або етапів; створення узагальнювальних схем і таблиць, критичне опрацювання наукових праць, навчально-методичної літератури, змісту шкільних підручників; виконання різних завдань, написання контрольної роботи. Наприклад, опрацьовуючи чинні шкільні програми із зарубіжної літератури, студенти складають відповідну узагальнювальну таблицю переліку тих епічних творів, які передбачені для текстуального вивчення.

Епічні твори, вивчення яких передбачено програмою в 10–11 класах

Епічні твори		
Малі жанри	**Середні жанри**	**Великі жанри**
Ф. Кафка «Перевтілення», Г. Белль «Подорожній, коли ти прийдеш у Спа…», Г. Г. Маркес «Стариган з крилами», М. Павич «Скляний равлик», Х. Кортасар «Менади»	Е. Т. А. Гофман «Крихітка Цахес на прізвисько Ціннобер», М. В. Гоголь «Мертві душі», Е. Хемін-гуей «Старий і море», Я. Кавабата «Тисяча журавлів»	Ф. Стендаль «Червоне і чор-не», Г. Флобер «Пані Боварі», Ф. Достоєвський «Злочин і кара», О. Вайльд «Портрет Доріана Грея», П. Коельйо «Алхімік», М. Булгаков «Майстер і Маргарита», Джордж Оруелл «1984».

Моделюючи фрагменти уроків, студенти можуть використовувати різноманітні традиційні та інноваційні методичні прийоми і види навчальної діяльності. Так, під час розроблення конспекту з вивчення філософської повісті О. де Бальзака «Гобсек», студенти створюють порівняльну таблицю. Одним із варіантів може бути запропонована.

Неоднозначність образу Гобсека

Негативні якості	Позитивні якості
Скупість Жадібність Байдужість Жорстокість Владолюбство Честолюбство	Працелюбність Гострий розум Феноменальна пам'ять Прозорливість Скромність Енергія Самовладання Комерційний досвід Знання психології людини

Одним із варіантів логічної схеми може бути така.

Схема «Етапи деградації особистості Гобсека»

У результаті виконання самостійної та індивідуальної робіт студенти мають оволодіти низкою методичних умінь і навичок:

- поглиблення, розширення і закріплення теоретико-літературних понять про специфіку художнього твору світової літератури, трансформування отриманих знань у практичні вміння та навички;
- закріплення вмінь і навичок самостійного виконання різних завдань, вирішення проблемних, нестандартних ситуацій;
- максимальна активність у різних аспектах організації інтелектуальної праці;
- прагнення досягти найвищих результатів у створенні власного оригінального освітнього продукту.

З'ясувати рівень сформованих методичних умінь і навичок студентів допоможе розроблена бесіда за запитаннями. Пропонуємо такі орієнтовні запитання.

1. Чи знаєте Ви, що означають поняття «аналіз», «літературознавчий аналіз», «шкільний аналіз»? (Так, ні, частково, не можу відповісти). Дайте їх визначення.
2. Чи є істотні відмінності в аналізі художніх творів, різних за своєю родово-жанровою природою? (Так, ні, частково, не можу відповісти)
3. Чи відрізняється аналіз художнього твору, який здійснюють учні під керівництвом учителя на уроках літератури в закладах загальної середньої освіти, від аналізу, який проводить літературознавець-науковець? (Так, ні, частково, не можу відповісти)

4. Чи задоволені Ви професійно-методичною підготовкою до аналізу художнього твору, яка здійснюється під час аудиторної й позааудиторної роботи у Вашому виші? (Так, ні, частково, не можу відповісти)

5. Які навчальні дисципліни відіграють засадничу роль у Вашій методичній підготовці до проведення шкільного аналізу на уроках літератури? (Суспільно-гуманітарні, психолого-педагогічні, професійно-орієнтовані, дисципліни за вибором – необхідне підкреслити). Напишіть назви дисциплін.

6. Який досвід аналізу художніх творів Ви при цьому отримали? (Теоретичний, методичний, теоретико-методичний, художній, інший – необхідне підкреслити)

7. Які питання аналізу художніх творів Ви вважаєте актуальними і потрібними для розгляду під час навчальних занять? Дайте письмову відповідь.

8. Які труднощі під час організації та проведення аналізу художнього твору Ви відчуваєте? Дайте письмову відповідь.

Таким чином, можна зробити висновок, що студенти опанують методику проведення шкільного аналізу епічних творів, якщо:

- викладачем створюватиметься позитивна установка на усвідомленість студентами важливості роботи з текстом художнього твору на заняттях із методики викладання зарубіжної літератури;
- отримані знання про шкільний аналіз епічного твору будуть практично реалізованими на всіх етапах його вивчення;
- прагнутимуть удосконалювати власні методичні навички роботи з текстом епічного твору, використовуючи відповідні методи, прийоми, види навчальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гричаник Н.І. Методика навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів: дис. …канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2020. 363 с. URL: elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/32302/1/

2. Мачинська Н.І., Стельмах С.С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навчально-методичний посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. 180 с.

Оксана ДОБРОВОЛЬСЬКА
(Вінниця, Україна)

МОВНО-СТИЛЬОВІ ЗАСОБИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПЕРСОНАЖІВ ТРАГЕДІЇ В. ШЕКСПІРА «ЮЛІЙ ЦЕЗАР» В ОРИГІНАЛІ ТА ПЕРЕКЛАДІ В. МИСИКА

The paper reveals the study of the original and the Ukrainian translation of the Shakespeare's «Julius Caesar» on the basis of synthesis of literary and linguistic approaches to the analysis of the literary work with the aim to determine stylistic variability in terms of figurative realization of the word, as well as to determine the functional relevance of different stylistic means in creating linguistic portraits of characters. The subject of research is a literary text as a holistic structure, where each element of the text is an active and potential carrier of aesthetic information, as well as the main stylistic aspects of lexical and semantic patterns of poetic language of tragedy in the original and translation. In the translation under analysis, one of the most important means of individualization is artistic imagery, which allows to most clearly reflect the defining features of the characters. Its systemic nature is manifested in the attraction to a common semantic centre and in thematic grouping around figurative dominants. We noticed the following peculiarities of translation and transformation of the stylistic means of portraying the characters: 1) reproduction of the significance of the artistic means for the content of the tragedy, as well as its functional and stylistic significance by the following means: a) equivalents, which are full correspondences of semantic and emotional content of the comparative artistic means, which preserve its semantic-structural model and stylistic functions; b) analogues, which are figurative correspondences with insignificant thematic or grammatical deviations from the semantic-structural model set by the original, while preserving the stylistic function of the trails; 2) transformation of the thematic content and semantic-structural model of the artistic image by: a) expanding, narrowing or transferring the values of architectonic elements of the artistic means; b) replacement of components of the image-bearing words in the original with the words possessing other lexical meaning; c) complete semantic mismatch of components and the whole artistic means in the original and translation; 3) replacement of the comparative artistic means of the original with an ordinary expression with a direct meaning; 4) deciphering an implicit image that arises as a result of a play on words, and transformation it into explicit artistic means or an expression with direct meaning; 5) complete loss of verbal and figurative expression in translation; 6) introduction of a new image.

Переклад і перекладознавчі дослідження відіграють виняткову роль у справі розвитку суспільства, взаємне пізнання та зближення народів. Інтернаціоналізації суспільної свідомості. Саме переклад є одним із провідних засобів збагачення національних культур. З цієї точки зору надзвичайно важливою у наш час є пропаганда і вивчення у широкому інтернаціональному масштабі творчості світочів культури, серед яких Вільям Шекспір посідає одне з чільних місць.

Вільям Шекспір – найвидатніший драматург епохи Відродження, але за своїм значенням виходить далеко за її межі. Переклади та дослідження творів Шекспіра в Україні є помітною частиною світового шекспірознавства, тим більш вагомою, що до її створення причетні такі видатні майстри слова, як Ю. Федькович, М. Старицький, І. Франко, Л. Українка, М. Рильський, М. Бажан. Як і нові переклади, шекспірознавчі дослідження свідчать про розквіт і високу зрілість української культури, про постійне зростання того внеску, який вже вклали та продовжують докладати українські майстри слова і філологи у справу художнього «освоєння» і осмислення Вільяма Шекспіра.

У світлі досягнень сучасної філології, де вже чітко поставлено питання про синтез літературознавчих методів аналізу художнього твору з лінгвістичними, надзвичайно важливим є комплексне стилістичне дослідження, засноване на порівняльно-стилістичному аналізі оригіналу та перекладу на всіх основних мовних рівнях художнього тексту поетичної драми – мета-семантичному, композиційно-синтаксичному і ритмо-інтонаційному.

Спробою такого дослідження є порівняльне вивчення художнього тексту трагедії Шекспіра «Юлій Цезар» в оригіналі та в перекладі В. Мисика.

Висвітлимо аналіз визначальних словесно-образних рис мовних портретів персонажів трагедії як етап цього комплексного дослідження.

Отже, нашим завданням є:

1) вивчити словесну тканину твору в оригіналі та перекладі, керуючись принципами єдності форми і змісту, а також деталей та цілого у художньому творі;

2) на основі синтезу літературознавчого і лінгвістичного підходів до аналізу художнього твору визначити стилістичну варіативність у плані образної реалізації слова, визначити функційну релевантність різних стилістичних засобів у створенні мовних портретів персонажів і зображенні драматичної ситуації в оригіналі та перекладі.

Предметом дослідження є художній твір як цілісна структура, де кожен елемент художнього тексту є активним і потенційним носієм естетичної інформації, а також основні стилістичні аспекти лексико-семантичних закономірностей поетичної мови трагедії в оригіналі та перекладі.

Порівняльно-стилістичне дослідження художнього тексту поетичної драми в оригіналі і перекладі на рівні тематичних ліній дасть можливість виявити визначальні риси ідейно-образної і семантико-стилістичної структури трагедії, виділити ті значущі елементи драматичного діалогу, які потребують у перекладі функційної відповідності у плані мовної індивідуалізації персонажів і розвитку основної лінії драматичної дії на рівні художньої образності.

Словесно-образні риси мовної партії Юлія Цезаря

Своєрідним є змалювання Юлія Цезаря у трагедії, адже Шекспір відійшов від традиційного зображення його як видатного полководця. Мета Шекспіра була показати сутність Цезаря як громадянина. У трагедії є лише декілька згадок про колишні воєнні подвиги Цезаря.

Своїми заслугами в минулому Цезар завоював становище першої людини у державі. Він укріпив могутність Риму і розширив його володіння. Він служив Риму, а тепер хоче, щоб Рим послужив йому.

Цезар дивиться на себе як на втілення Бога. Тому у його висловлюваннях таке значне місце посідає возвеличення своєї винятковості. Цезар вірить у мудрість і справедливість будь-якого прийнятого ним рішення.

Із презирством ставиться він до прояву людської слабкості. І прохання славетних патриціїв про визволення Публія Цімбера він вважає гідним зневаги. Мова Цезаря насичена епітетами з принизливим значенням, складними і простими за будовою, а також метафорами, нерідко у вигляді персоніфікації:

These couching and theses lowly courtesies,
Might fire the blood of ordinary men,
And turn pre-ordinance and first decree
Into the law of children. Be not fond
To think that Caesar bears such rebel blood
That will be thaw'd from the true quality
With that which melteth fools; I mean, sweet words,
Low-crooked curt'sies, and base spaniel fawning.

(III; I: 35-43)

Українські відповідники є або цілковитим збігом з обраними одиницями оригіналу, або дуже близькими аналогами, які зберігають семантичний та образно-емоційний заряд засобів образного мовлення:

…ця низька облесність
Кров гарячить лише звичайним людям
І робить з наших перших постанов
Дитячу іграшку. Не сподівайся,
Що Цезарева кров така бурлива,
Щоб грілася так легко, як у дурня,
Від слів солодких, та низьких уклонів,
Та від виляння пса.

Цезар бажає, щоб його воля завжди була законом. Він упевнений у своєму праві і покликанні вирішувати долі людей. Ось чому він так гордовито промовляє у наведеному нижче образно-метафоричному контексті:

I am constant as the northern star,
Of those true-fix'd and resting quality
There is no fellow in the firmament.
The skies are painted with unnumber'd sparks,
They are all fire and every one doth shine,
But there's but one in all doth his place:
So in the world: 'tis furnishe'd well with men,
And men are flesh and blood, and apprehensive;
Yet in the number I do know but one
That unassailable hold on his rank,
Unshak'd of motion: and that I am he.

(III; I: 60-70)

Увесь образний вислів є розгорнутим порівнянням, у межах якого вжито складний та прості епітети, поширену та просту метафори, а також метонімію.

Ця розгорнута монологічна репліка передана у перекладі рівноцінним оригіналу варіантом, при вдалій відповідності семантичних центрів образності:

Та я несхитний, мов північна зірка,
Що в нерухомості своїй не має
Собі товариша на небосхилі.
Вся височінь у незліченних іскрах,
І всі горять вони, і кожна сяє,
І лише одна між ними нерухома.
Так і на світі: є людей без ліку,
І всі вони – плоть, кров і розуміння.
Та серед них лише одного я знаю,
Що непохитно на своєму місці
Тримається. Що та людина – я.

Хоч у перекладі ми не знаходимо відповідники епітетів «*true-fix'd*», «*resting quality*», а також метафор «*the skies are painted with unnumber'd sparks*» та «*'tis furnish'd well with men*», проте стилістичну своєрідність повністю збережено.

Шекспір змальовує Юлія Цезаря літнім, фізично заслаблим, глухуватим. Але, не дивлячись на слабкість фізичну, духом Цезар сильний. Він вірить у свою відвагу, мужність і невразливість. Звідси і своєрідність семантичного навантаження його образних висловлювань, які реалізуються у формі порівняння, персоніфікації та алегорії:

Caesar shall forth: the things that threaten'd me
Ne'er look'd but on my back; when they shall see
The face of Caesar, they are vanished.

(II; II: 10-12)

Caesar should be a beast without a heart
If he should stay at home to-day for fear.
Nor, Caesar shall not; danger knows full well
That Caesar is more dangerous than he:
We are two lions litter'd in one day
And I the elder and more terrible.

(II; II: 42-47)

І, відповідно, відтворення цих метафоричних образів у перекладі:

Ні, Цезар піде. Завжди небезпеки
До мене ззаду крадуться. А глянуть
В обличчя Цезарю – одразу ж згинуть.
Твариною без серця був би Цезар,
Якби сьогодні побоявся вийти.
Ні, так не буде: знає небезпека,
Що Цезар небезпечніший за неї.
Ми – як два леви-близнюки, і я
За неї старший і страшніший.

Уся система образних висловлювань Цезаря за своєю семантикою має одне спрямування – утвердження законності єдиновладдя, здійснюване Юлієм Цезарем. А виходячи з того, що головним конфліктом трагедії є зіткнення двох форм державного устрою – монархії та республіки – можна зробити висновок про велике ідейне навантаження образних висловлювань Юлія Цезаря в трагедії Шекспіра.

Стилістичні риси мовного портрета Брута

Мова Брута майстерно індивідуалізована. Вона відзначається багатством словника, великою варіативністю тематичних центрів образної реалізації семантики слова, різноманітністю структурно-семантичних моделей компаративних тропів як стилістичних засобів художньої образності.

Вивчення мовної партії літературного персонажу допомагає прослідкувати динаміку цього характеру, виявити стилістичні засоби, які допомагають художньо показати думки, почуття і настрої Брута у процесі розвитку драматичної ситуації.

Образ Брута сприймається у контрасті до Юлія Цезаря. Якщо для Цезаря «початком і кінцем» усього був він сам, то для Брута основою основ є ідеал республіки. Брут присвятив себе служінню народу. Добробут римлян для нього – понад усе.

If it be aught toward the general good,
<u>Set honour in one eye and death i' the other</u>,
And I will look on both indifferently;
For let the gods so speed me as I love
The name of honour more than I fear death.

(I; II: 85-89)

Метафоричність розгорнутого порівняння не відображена у перекладі, хоч воно і передано на образній основі, відповідній оригіналу:

Як піде мова про добро загальне,
То дай мені на вибір честь і смерть,
Я не вагатимусь ані хвилини –
І шлюся на богів, що більше я
Шаную честь, аніж боюся смерті.

Цезар утратив почуття відповідальності перед народом. Це викликає у Брута осуд, який проявляється у розгорнутому метафоричному порівнянні:

…lowliness is young ambitions ladder,
Whereto the climber-upward turns his face;
But when he once attains the upmost round,
He then unto the ladder turns his back,
Looks in the clouds, scorning the base degrees
By which he did ascend.

(II; I: 22-27)

Це порівняння повністю збережено у перекладі:

…юний гонор у покорі бачить
Собі драбину, й поки вгору лізе,
Ще озирається назад, а там,

Коли сягне найвищого щабля,
То до драбини обертає спину,
Й зорить у небо, й зневажає щаблі,
Що підняли його.

Честолюбство Цезаря Брут називає «гадом», що стає центром образності таких висловлювань:

It is the bright day that brings forth the adder;
And that craves wary walking. Crown him? – that!
And then, I grant, we put a sting in him,
That at his will he may do danger with.

(II; I: 14-17)

And therefore think him as a serpent's egg,
Which, hatch'd, would, as his kind, grow mischievous;
And kill him in the shell.

(II; I: 32-34)

У перекладі відтворено це семантичне ядро образів:

На сяйво дня вилазить гад – і треба
Нам стерегтись тоді. Коронувати?
І дать жало, яким він буде нам
Загрожувать на власне вподобання?
***
Важатимем його яйцем гадючим,
Що дасть нову змію, не менш отруйну,
І вб'єм у зародку.

Так, численні однакові за семантикою метафори сприяють створенню особливої негативної асоціації.

У своїх вчинках Брут керується принципами високих ідеалів. Він проти вбивства Антонія і вважає, що благородну справу потрібно здійснювати чистими руками:

Our course will seem too bloody, Caius Cassius,
To cut the head off and then hack the limb,
Like wrath in death and envy afterwards;
For Antony is but a limb of Caesar.

(II; I: 162-165)

Перекладачеві вдалося максимально точно передати специфіку образного порівняння:

Ми аж занадто, Кассію, свій виступ
Скривавимо, як голову відітнем,
А потім члени знищим – тобто в гніві
Спочатку вб'єм, а потім озлимося.
Адже Антоній – часточка його!

Благородність Брута розкриває також і наступне образно-метафоричне порівняння:

Let's kill him boldly, but not wrathfully;

Let's carve him as a dish for the gods,
Not hew him as a carcass fit for hounds.

(II; I: 172-174)

У перекладі збережено всю образність поетичного мовлення Шекспіра:

Убиймо ж сміливо його, без злоби,
Як жертву для богів, його заколем,
Я не як тушу для собак.

Брут довго вагається перед тим. Як винести Цезарю смертний вирок. Саме становище змовника йому вбачається принизливим:

O conspiracy!
Shams't thou to show thy dangerous brow by night,
When evils are most free? O! then by day
Where will thou find a cavern darn enough
To mark thy monstrous visage? Seek none, conspiracy;
Hide it in smiles and affability:
For if thou path, the native semblance on,
Not Erebus itself were dim enough
To hide thee from prevention.

(II; I: 77-84)

У перекладі Персоніфікований збережено стилістичну своєрідність образу «змови»:

О змово! Сором
Тобі вночі, коли все зло на волі,
Свій небезпечний образ появити.
А де ти знайдеш серед дня таку
Собі печеру, щоб замаскувала
Твій вид потворний? І не пробуй, змово.
Ти хоч під усміхом його ховай,
Бо як наважишся іти відкрито,
Не знайдеться й в Еребі тьми такої,
Яка б від тебе відвернула кару.

Про причини, які спонукали Брута приєднатися до змовників, у його мовленні вжито цілу низку образів:

If these be motives weak, break off betimes,
And every man hence to his idle bed;
So let high-sighted tyranny range on,
Till each man drop by lottery. But if these,
As I am sure they do, bear fire enough
To kindle coward and to steel with valour
The melting spirits of women, then, countrymen,
What need we any spur but our cause
To prick us to redress?

(II; I: 116-124)

Метафори та епітети надають мові Брута піднесеного, героїчного звучання. А все висловлювання, сповнене нетерпіння до боязливості та нерішучості, має значення сарказму.

У перекладі збережено епітет «*high-sighted tyranny*» – «*тиранство гордовиме*». Метафора «*to steel with valour The melting spirits of women*» стає менш образною: «*загартовувать жіноцтво м'якосерде*».

Можемо переконливо сказати, що головною рисою характеру Брута є чесність. З обуренням засуджує він недостойну поведінку Кассія під час воєнних дій:

Let me tell you, Cassius, you yourself
Are much condemn'd to have an itching palm…
(IV; III: 9-10)
The name of Cassius honours this corruption,
And chastisement doth therefore hide his head.
(IV; III: 15-16)
…shall we now
Contaminate our fingers with base bribes,
And sell the mighty space of our large honours
For so much trash as may be grasped thus?
I had rather be a dog, and bay the moon,
Than such a Roman.
(IV; III: 23-27)

Переклад відтворює метонімію «*itching palm*» – «*липкі долоні*», а також уособлення – Імення Кассія прикрило злочин,
Тому й покара голову сховала.
і метафору – Тепер споганим хабарями руки
І продамо своєї честі велич
За жменьку сміття.

Сповнені образних висловлювань репліки Брута наведемо паралельно з їх відповідниками у перекладі:

By the gods,
You shall digest the venom of your spleen,
Though it do split you.
(IV; III: 45-46)
Клянусь богами, сам ти перетравиш
Своєї злості жовч, хіба що луснеш!
There is no terror, Cassius, in your threats;
For I am arm'd so strong in honesty
That they pass by me as the idle wind.
(IV; III: 66-68)
Та не страшать мене твої погрози,
Бо найміцніша зброя в мене – чесність,
І вітерцем вони свистять повз мене,
Не зачіпаючи.

By heaven, I had rather coin my heart,
And drop my blood for drachmas, than to wring
From the hard hands of peasants their vile trash
By any indirection.

(IV; III: 72-75)

Клянуся небом, краще власне серце
Віддам я в карб і кров свою по краплі
Проллю за драхми, аніж беззаконно
З шорстких долонь селянських і ті крихти
Я видиратиму.

Як бачимо, у перекладі є певна трансформація негативно забарвленого висловлення «*vile trash*» у стилістично нейтральний – «*крихти*».

O, Cassius! you are yoked with a lamb
That carries anger as the flint bears fire,
Who much enforced, shows a hasty spark,
And straight is cold again.

(IV; III: 109-112)

Метафоричне порівняння передано у перекладі разом із рівноцінними засобами стилістичного синтаксису цього висловлювання у Шекспіра:

О Кассію, ти із ягням в супрязі,
Що гнів таїть в собі, як іскру кремінь.
Удар міцніш, він блисне – та відразу ж
І охолоне.

Велика насиченість промов Брута епітетами, метафорами та гіперболами у наведених вище прикладах свідчить про щирість його почуттів, вірність своїм життєвим принципам, нездатність на компроміс із совістю.

Із надзвичайним запалом відстоює Брут свою точку зору в гарячих суперечках про подальших хід воєнних дій:

Our legions are brim-full, our cause is ripe:
The enemy increaseth every day;
We, at the height, are ready to decline.
There is a tide in the affairs of men,
Which, taken at the flood, leads on to fortune;
Omitted, all the voyage of their life
Is bound in shallow and miseries.
On such a full sea are we now afloat;
And we must take the current when it serves,
Or lose our venture.

(IV; III: 214-223)

У перекладі епітет «*brim-full legions»* втрачено – «повні легіони»; як втрачено і метафору «*our cause is ripe»* – «*успіх наш близький*». Але це не применшує майстерності перекладу. Зокрема, досконалими є такі рядки:

В людських ділах припливи є й відпливи.
Зустрінь приплив – і піднесешся вгору.
А пропустиш, і путь твоя земна
Мілинами й стражданнями проляже.

З повагою і турботою ставиться Брут до своїх друзів та слуг. Ось як звертається він до них: «*good Volumnius*», «*Noble, noble Cassius*», «*good Cassius*», «*brave Titinius*», «*gentle knave, my boy*» – до Луція, а до Стратона промовляє так:

You art a fellow of a good respect;
Thy life hath had some smatch of honour in it.

(V; IV: 45-46)

Брут високо цінує дружбу. Ось як він пояснює нещире ставлення Кассія до Луцілія:

Thou has describ'd
A hot friend cooling. Ever note, Lucilius,
When love begins to sicken and decay,
It useth an enforced ceremony.
There are no tricks in plain and simple faith;
But hollow men, like horses hot at hand,
Make gallant show and promise of their mettle;
But when they should endure the bloody spur,
They fall their crests, and, like deceitful jades,
Sink in the trial.

(IV; II: 18-27)

У перекладі ми не знаходимо уособлення «*love begins to sicken and decay*». Складний епітет «*horses hot at hand*» у перекладі стає простим – «коні норовисті». Образний опис поведінки коней – «*make gallant show and promise of their mettle*» – влучно передано синонімічними дієсловами «*рвуться і баскують*». Дослівним, зі збереженням образності, є переклад епітетів «*deceitful jades*» – «*непевні шкапи*»; «*bloody spurs*» – «*остроги криваві*». Загалом, переклад усієї фрази зберігає складну систему образності оригіналу.

Сповнені ніжності та любові почуття Брута до своєї дружини Порції. Він ділиться з нею навіть найпотаємнішими думками:

You are my true and honourable wife,
As dear to me as are the ruddy drops
That visit my sad heart.

(II; I: 288-290)

Звертаючись до дружини, Брут уживає багато епітетів, що разом із метафоричним порівнянням є прекрасним взірцем поетичної лірики, яка і в перекладі зберігає свою красу та милозвучність:

Ти дорога мені, як струм червоний,
Що скрізь моє скорботне серце ллється.

Брут є справжнім філософом. Наведемо рядки, що змальовують його здатність до глибоких роздумів:

Between the acting of a dreadful thing
And the first motion, all the interim is
Like a phantasma, or a hideous dream
The genius and the mortal instruments
Are then in council; and the state of man,
Like to a little kingdom, suffers then
The nature of an insurrection.

(II; I: 63-69)

Брут – людина з багатим внутрішнім світом. Його мова стає надзвичайно поетичною, коли він розкриває свої почуття або замислюється над душевним станом інших, а також, коли описує явища природи:

The exhalations, whizzing in the air,
Give so much light that I may read by them.

(II; I: 44-45)

У перекладі вдалося зберегти вишукану образність оригіналу:

В повітрі так мигтять зірки летючі, –
При світлі їх читати можу.
What watchful cares do interpose themselves
Betwixt your eyes and the night?

(II; I: 98-99)

Які ж то втрутились турботи пильні
Між вашим сном і ніччю?

У перекладі ми спостерігаємо трансформацію образу «*eyes*» на «*сон*», що у цьому випадку стають синонімічними.

Повною відповідністю оригіналу і в тематичному плані, і щодо семантико-структурної моделі компаративного тропа:

Enjoy the honey-heavy dew of slumber (II; I: 230)

у перекладі Василя Мисика:

Ну що ж, потішся тяжко-медяною
Росою сну …
The heart of Brutus yearns to think upon! (II; II: 129)
Ця думка серце крає Бруту.

У перекладі цієї фрази відбувся зсув семантичного центру образності, проте він є виправданим наявністю в українській мові усталеного виразу «Думка серце крає».

The deep of night is crept upon talk,
And nature must obey necessity,
Which we will niggard with a little rest.

(IV; III: 225-227)

Із двох персоніфікацій у перекладі залишено одну – «*Глибока ніч до нас підкралась*». Другу перекладач трансформував в інфінітивне речення:

Глибока ніч до нас підкралась.
Треба
Нужді природній поступитись: ми,
Хоч коротко, а мусимо спочити.

O murderous slumber!
Lay'st thou thy leaden mace upon my boy,
That plays the music?
(IV; III: 266-268)

Епітет «*murderous*» у перекладі трансформовано у прикладку з цілковитим збереженням образної семантики метафори:

О вбивця-сон, це ти
Свинцевою торкнувся булавою
Музики юного?

Останні репліки Брута перед його загибеллю вражають своєю особливою образністю, в якій поєднується простота форми з філософською глибиною змісту:

…Brutus' tongue
Hath almost ended his life's history:
Night hangs upon mine eyes; my bones would rest,
That have but labour'd to attain this hour.
(V; V: 39-42)

У перекладі є близькі до оригіналу образні відповідники метафор, що дають змогу передати специфіку драматичного моменту:

Прощайте, земляки, бо мій язик
Уже докінчує життєпис Брутів.
Вже тьма в очах, кістки спокою прагнуть,
Що працею своєю заслужили.

Вирішальну роль у справі відтворення поетичної драматургії Вільяма Шекспіра відіграє збереження у перекладі заданої оригіналом мовленнєвої індивідуалізації персонажів шляхом відображення в ньому не лише матеріальної основи стилістичних засобів, а й художньо-драматичних функцій.

Для зображення індивідуальної природи діючих осіб Шекспір мобілізував увесь матеріал художнього мовлення трагедії: складну систему художніх образів, прямолінійність і багатоплановість висловлювань, простоту і риторичну вишуканість фрази, стилістичну варіативність ритмо-інтонаційного ладу. Їх диференційоване використання у різних мовних партіях повинен зберегти переклад на всіх мовних рівнях художнього тексту.

Таким чином, в аналізованому перекладі одним із найважливіших засобів індивідуалізації, що дозволяє найвиразніше відобразити визначальні риси характерів персонажів, є художня образність, системний характер якої проявляється в

тяжінні, з одного боку, до спільного смислового центру і в тематичному групуванні навколо образних домінант в окремих мовних партіях – з іншого:

1) відтворення змісту і функційно-стилістичної значимості образу за допомогою таких засобів:

а) еквівалентів, тобто повних відповідностей смислового і емоційного змісту компаративного тропу, які зберігають його семантико-структурну модель і стилістичні функції;

б) аналогів, тобто образних відповідностей із незначними тематичними або граматичними відхиленнями від заданої оригіналом семантико-структурної моделі, при збереженні стилістичної функції тропів;

2) перетворення тематичного наповнення і семантико-структурної моделі художнього образу шляхом:

а) розширення, звуження або перенесення значень контрибутивних елементів тропу;

б) заміни компонентів словесно-образної структури оригіналу словами з іншим лексичним значення;

в) повної семантичної невідповідності компонентів і цілого тропу в оригіналі та перекладі;

3) заміна компаративного тропу оригіналу необразним виразом у перекладі;

4) розшифрування імпліцитного образу, який виникає в результаті гри слів, експліцитним тропом або необразним висловленням;

5) повна втрата словесно-образного висловлення у перекладі;

6) уведення до перекладу образу там, де його немає в оригіналі.

Зіставний кількісно-якісний аналіз образної системи трагедії в оригіналі та перекладі шляхом підрахунків і класифікації мікрообразів дасть можливість визначити ступінь відтворення і кількісно-якісний склад засобів передачі образності трагедії у перекладі, установити градацію видів відповідностей і варіантів перекладацьких трансформацій мовленнєвих образів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Юлій Цезар. Переклад Василя Мисика. *Вільям Шекспір. Твори в 6-ти томах. Том 4*. К.: Дніпро, 1986.

2. The works of Shakespeare in four volumes. Volume III. Julius Caesar. Moscow, 1937.

Юлия ЕМЕЛЬЯНОВА
(Луцк, Украина)

ПОНЯТИЕ «ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ» В ПОСЛЕГЛОБАЛИЗАЦИОННОМ ДИСКУРСЕ

The article clarifies the content of the definition of the widely known concept of «universal human values». The concretization of this concept is a complex term, which indicates phenomena that cause both complete agreement and mistrust regarding their real existence. This duality of positions can be explained by the history of the emergence and application of this concept, in which two sources of the formation of its content can be traced.

The author analyzes the possible prerequisites for a double interpretation of the concept and explicates its internal contradiction, which makes it possible to clarify its definition in the context of modern social theory.

Basic concepts*: person, value, globalization, ethnic culture, social dynamics.*

Историческое развитие научных знаний предполагает изменения в терминологии или, шире, в понятийном аппарате любой науки. Важность научного знания в жизни современного человека приводит к быстрому распространению новых идей, уточненных данных, дефиниций известных понятий. Этот процесс приобретает особую важность в гуманитарном познании, где популяризацией новых научных знаний часто занимаются не специалисты. А в эпоху моды на «блогерство» непрофессиональная интерпретация идей и терминов в сфере социальных и гуманитарных наук особенно небезопасна. В дискурсе социальных процессов, которые разворачиваются в современной Украине, принимает участие огромное количество людей из различных слоев общества, расширяется и круг профессиональных экспертов. При этом сам дискурс в момент широкого распространения украинского языка и усиления его коммуникационных позиций достаточно часто требует не только участия филологов и лингвистов, но и более точного понимания современного содержания и объема популярных понятий и терминов, уважения к специальной научной лексике. Уточняются старые и появляются новые научные понятия и термины, в том числе и термины составные, которые обычно характеризуются прозрачной мотивацией, семантической целостностью и точностью передачи смысла при их образовании. Возникновение и применение таких составных терминологических единиц обусловлено, прежде всего, стремлением как можно точнее отобразить суть понятия с учетом увеличения эмпирического массива знаний [12]. При этом философия утверждает, что термины, понятия, категории могут быть действенными инструментами познания, в том числе социального и гуманитарного, когда они представлены в рамках определенной теоретической системы, которая предлагает целостное непротиворечивое пояснение некоторых взаимосвязанных явлений и процессов. В связи с вышесказанным дискурс динамичного социального движения, которое демонстрирует украинское

общество в начале XXI столетия, требует парадигмальной и теоретико-концептуальной поддержки при оценке заметных изменений в жизни человека и функционировании общества. На такой теоретической основе могут быть созданы новые теоретические инструменты и переосмыслены уже применяемые, что и будет способствовать продуктивности как научных исследований, так и их популяризации и закреплении в общественном сознании.

Одним из таких теоретических инструментов, которые остро требуют актуализации, является понятие общечеловеческих ценностей. До конца XX столетия это понятие широко использовалось в обществознании на советских и постсоветских просторах, входило в содержание политического дискурса, и при этом приближалось в своем объеме к максимально гуманистическому измерению ценности человеческой жизни и развития потенциала человека как планетарного феномена, и в то же время вызывало критику и отрицание идеи «человека вообще» вне конкретного времени и пространства.

Принимая во внимание тот факт, что содержание научных понятий обычно не вполне ясно и определенно и требует некоторой интуиции для понимания феномена, можно предположить, что и понятие общечеловеческих ценностей, отразив различный человеческий опыт, получает такую противоречивую интерпретацию. Двойственность позиций при анализе дефиниции данного понятия также может быть обусловлена историей возникновения и применения данного понятия, в которой прослеживаются два источника формирования его содержания. Автор статьи сосредотачивает усилия на поиске скрытых предпосылок двоякого толкования понятия и его термина и эксплицирует его внутреннее противоречие, что позволяет уточнить его дефиницию в контексте современной социальной теории и социального движения.

«Новейший философский словарь» (1999) разъясняет содержание понятия общечеловеческих ценностей с помощью понятия системы (система аксиологических максим), предлагая читателям применить системную методологию к изучению интересующего их понятия в конкретний исторический период в контексте социокультурной традиции определенного общества. Говоря о предельной абстракции рассматриваемого понятия, автор словарной статьи «предупреждает» о существующей проблеме не столько классификации общечеловеческих ценностей, сколько факта их драматического возобновления в эпохи социального катастрофизма. При этом автор напоминает, что «основополагающей ценностью во все времена человеческой истории являлась сама жизнь и проблема ее сохранения и развития в природной и культурной формах» [11]. Более поздний источник критически рассматривает само понятие и пытается исследовать его происхождение с помощью анализа элементов его содержания. Выясняется, что заметным в советской обществоведческой литературе понятие общечеловеческих ценностей становится в 70-е годы XX в., а к его основным элементам относят демократию, свободу и права человека, тем самым признавая необходимость наряду с изучением классовой структуры общества обратиться к изучению «об-

щечеловеческой» основы человеческой жизни: жизненному миру обычного человека, его бытовому укладу [8, 21–22].

Такая смена акцентов в предметной области в советском обществознании объяснима. Длительное время общество в общей структуре социального миропонимания, как сверхприродный неэмпирический объект, как факт объективной реальности, явленный в производстве, государстве, политических институтах и т. д., анализировалось в рамках прогрессистской модели. В такой модели главной характеристикой социальной реальности стало направленное общесоциальное движение к некоторой «провиденциальной» цели, к которой народы следуют друг за другом («отсталые» за «передовыми»). Главным критерием успешного движения объявлялся уровень технического развития, в то же время специфические особенности многочисленных проявлений повседневной жизни игнорировались. Существовала и другая модель – культурологическая, в которой социальная реальность представлена в виде локальных, в том числе этнических, культур (цивилизаций), не всегда имеющих возможность взаимодействовать в силу объективных исторических и культурних условий, и тем более двигаться «в одном направлении». Эта модель становится востребованной в 90-е гг. XX в., изменяя «угол зрения» исследователей общественных процессов.

Изменение модели, изменение самого подхода к изучению общественной жизни человека происходило на фоне антропологического поворота в европейской философии, во время которого усиливается внимание к человеку, индивиду как субъекту и акцентируется роль человеческого фактора в социальном процессе. Одновременно расширяется географическое пространство общественного принятия таких ценностей как демократия, свобода и права человека, что было связано с разрушением мировой колониальной системы, либерализацией политических отношений после трансформации такого политического образования как СССР, распространением капиталистического экономического уклада во время последней волны глобализации на обширных территориях вне евро-атлантической цивилизации и другими факторами социального движения.

Связывая все вышеуказанные феномены и процессы с элементной базой понятия общечеловеческих ценностей, что, на наш взгляд, позволяет сделать его более конкретным и «осязаемым», – необходимо принять во внимание и такую точку зрения: рассматриваемое абстрактное понятие, в котором аккумулируется и современное понимание роли человека в историческом процессе, и ценность гуманизма, содержит в основе идею универсализации человека в результате становления капитализма. Однако такая ценность как освобождение человека от социальных ограничений может обернуться утратой социальной перспективы и сосредоточением на собственном существовании вплоть до идеализации своих физиологических проявлений. Более того, принесенные на пространства планеты либеральные ценности (к вышеперечисленным относим также демократические процедуры в социальном процессе) становятся в таком случае не «общечеловеческими» в смысле их «всечеловечности», а в смысле их всеобщей (глобальной) распространенности [8, 23–27]. С такой позиции два «корня» идеи общечелове-

ческих ценностей – либерализм и гуманизм получают определенную негативную интерпретацию, и приводят нас к необходимости определить роль и состояние самого процесса глобализации.

Глобализацию можно назвать квинтэссенцией европейского понимания человека и общества, которое складывалось в течение последних двухсот лет. Все это время в европейских странах формировалось представление об «идеальном» глобальном мире, который принесет человечеству не только равенство перед законами, но и близость оценочных суждений относительно роли и места каждого в этом человеческом мире практически на территории всей планеты. Завершение такого идеалистического (прогрессистского) проекта в масштабах уже не только европейской цивилизации можно увидеть в политических событиях XX столетия: социальные революции, мировые войны, античеловеческие политические режимы, расизм, колониализм, – эти и другие события и явления далеки от торжества гуманизма, признания общечеловеческих ценностей и повсеместного признания вообще ценности человеческой жизни.

Гуманистичное глобальное человечество с общепринятой системой ценностей не возникло в XX веке в силу ряда объективных обстоятельств, что вызвало необходимость анализа ситуации средствами философии и социально-гуманитарного знания, в том числе и такими международными союзами политиков и учених как Римский клуб. Украинский исследователь Б.Гаврилишин предложил на одном из заседаний клуба свое видение антигуманизма сложившейся системы мировых отношений: широкое распространение индивидуалистических конкурентных ценностей, несовершенство демократических процедур, которые включают принцип «сдержек и противовесов», неконтролированное конкурентное предпринимательство и др. [4, 196].

Вернемся к теоретической части проблемы и проанализируем также термин понятия общечеловеческих ценностей, который конкретизирует сложный комплекс идей об универсальных людских ценностях якобы на всей планете. Прежде всего, отметим, что это составной термин, структура которого имеет особенности, создающие определенное внутреннее напряжение. Компоненты составных терминов находятся в атрибутивной связи, и основной компонент почти всегда располагается последним. Означающий компонент выражает понятия, которые используются как характеристики (признаки) основного компонента [5]. В нашем случае основной компонент термину – это понятие «ценность».

Основной компонент термина «общечеловеческие ценности» – понятие ценности, которое является главным предметом науки о ценностях – аксиологии. Начавшись в голубине истории человечества (учения Конфуция, Будды, Платона, Канта и др.), знание о том как обуздать индивидуализм и обосновать универсальные ценности, которые служили бы индивиду и человечеству маяками в духовном самообретении, сложились в науку трудами Г. Лотце, В. Виндельбанда и Г. Риккерта в конце XIX – начале XX века. В структуре гуманитарного и социального знания именно аксиология имела потенциал для определения приоритетых направлений функционирования общества, развития человечества и самого

человека. В истории духовных исканий всегда пульсировало стремление к обоснованию единой шкалы абсолютных ценностей, не зависящих от эпохи и эмпирической данности. Так, утверждают современные украинские ученые, «ценность общечеловеческая» может быть представлена как «социокультурная значимость и норма как результат преломления духовных ценностей идеала в основных сферах жизни человека и общества» [9, 5, 202].

Высшей ценностью индивидуальной и общественной жизни человека в европейской аксиологии является понятие свободы. Очередная волна глобализации только подтвердила ценность свободы в рамках культуры, в которой ценилась свобода творчества, свобода предпринимательства, свобода передвижения и другие виды проявления свободной воли человека. Ценности как смыслозначимые ориентиры жизнедеятельности человека в общественной сфере стали ключевым феноменом для определения направленности и динамики социальных, культурных, политических, экономических, экологических и других проектов и процессов в проекте глобализации второй половины XX века [1]. Однако представления о глобализации как о всеобщей конвергенции, о формировании общечеловеческой системы ценностей на основании сближения экономических позиций, уровня жизни, общей информационной сферы и др., подготовленные распространением идеи экономического детерминизма, стали опровергаться социальной практикой уже в конце XX века. Теряет научные позиции мнение о том, что сколько-нибудь значимые в современном мире социальные группы и институты формируются преимущественно экономическими отношениями и интересами, а государство является главным социальным институтом. В работах ряда известных ученых было констатировано усложнение социального движения: одновременно проявлялись и процессы «расширения» глобализационной европейской модели модернизации и процессы противоположного типа – локализация или регионализация (А. Андреев, А. Ахиезер, З. Бауман, У. Бек, Е. Быстрицкий, М. Буравой, В. Бурлачук, Э. Гидденс, П. Гречко, Ж. Делез, Ж. Дюран, М. Кастельс, Б. Латур, С. Макеев, С. Московичи, П. Слотердайк, В. Степин, О. Тоффлер, Дж. Урри, Ф. Фукуяма, П. Штомпка и др.). Субъектами противоположного глобализации движения регионализации выявились этнические культурные системы, а термином, который теоретически связал два «расходящихся» социальных процесса стало слово «глокализм» (glocalism).

Темп социокультурных изменений на рубеже второго и третьего тысячелетий на индивидуальном уровне ощущается как ускоренный, конфликт ценностей в разных культурних ареалах достигает часто уровня кризиса, несостоятельность идеи мультикультурализма заставляет с большим вниманием обратиться к базовым традиционным ценностным установкам локальних культур, и пытаться определить их место в общей системе знаний о ценностях человеческого социального мира. Это оказывается не простой задачей в контексте кризиса «классических» ценностей – прогресса, гуманизма, рациональности, свободы. Идет их переоценка идентичности и поисках новых ореєнтиров существования человека в новом антропологическом формате сингулярности [10]. Признание плюралистичности

социального мира, его сетевой многомерной информационной структуры, равноценности его субъектов меняет представление о ценностном «наборе: устаревают ценности власти и богатства в изменчивой и неустойчивой реальности, а ценности духовного плана (волевые, интеллектуальные, мистические) как ценности индивидуальные, позволяющие адаптироваться в новом мире, становятся важными. В современном глобализированном общества увеличивается количество контактов, но они не приводят к формированию устойчивых связей в координатах «дружба» и «любовь». Усложнение аксиологической картины современного мира (наиболее развитых технологически стран и регионов) будет иметь свои положительные и негативные последствия, среди которых может быть новая дифференциация общества по критерию отношения к реальности и ослабление социальных связей [1, 22–233].

Современная наука не может похвалиться точным знанием процесса формирования ценностного ядра локальных культур, в то же время признает ценности внутренней сакральной зоной мировидения, миропонимания и потенциала жизненной исторической «силы» любого народа. Ценности определенного ряда лежат в основе обоснования идеи исторического многообразия нравов, традиций, верований разных народов мира в палитре социального процесса. Ценности лежат в основе межкультурного противостояния, принимающего форму межэтнического противоборства и являющегося потенциалом множества военно-политических конфликтов. С позиции современной социальной теории, культура может быть названа эволюционным механизмом психического усложнения социального мира, результатом чего становится рождение человека как социального и культурного существа, при этом сама культура получает свое воплощение во множестве социокультурных человеческих общностей – этнических групп. В противоречиях этого процесса зарождаются и утверждаются видовые отличия человека, закладывающие основы нового мира, в котором будут существовать сознание, мораль, видовая социальность и солидарность, и одновременно локальный способ бытия групп людей. Их повседневный опыт и жизненный мир будет складываться исторически на основе множества факторов географического, физического характера, и определять экзистенциальное измерение межчеловеческих связей, личностных переживаний людей, понимание ими смысла повседневной жизни, их человеческих добродетелей, «экзистенциальную особенность». Однако по признанию украинского философа Е. Быстрицкого, признание полной экзистенциальной разъединенности культурных миров становится необходимостью с учетом сегодняшних этнических конфликтов и локальных войн, но не снимает проблему поиска общей для всех людей культурной основы их бытия как базовой ценности в укреплении чувства толерантности [3].

Мы выяснили, что основной компонент термина – слово «ценности» имеет историческую природу и множественное смысловое наполнение (измерение), обусловленное природой социальной материи, сформированной из множества отдельных взаимосвязанных социально-культурных «единиц». Проанализируем коротко означающий элемент структуры термина, переданный словом «общечелове-

ческое». Это теоретическое понятие, объем и содержание которого помогают определить и понять современные научные представления о Человеке, его сущности и роли как феномена космического масштаба. Длительное изучение тайн устройства социальной материи привело в конце XX века к пониманию его как системно-несистемной целостности, в которой Человек является ведущим элементом. Современное состояние философии и социальной теории характеризуется большим разнообразием в объяснении важности человеческого присутствия во Вселенной. Автору импонирует теория российского философа В. Орлова, который еще в 70-е гг. XX века утверждал, что «Человек – это высшая форма материи, несущая в себе в сокращенном, обобщенном, интегрированном виде бесконечное многообразие материального мира, в силу чего он способен к бесконечному познанию и преобразованию мира» [7, 37]. Человеческое существо получает в этом алгоритме потенциал, который позволяет ему бесконечно эволюционно усложняться, благодаря тому, что природа сформировала его «бесконечный» космический «запас прочности» и наделила психической способностью разрешать сложнейшие проблемы его существования в условиях нашей планеты.

XXI век предлагает такое серьезное испытание в виде пандемии нового вирусного заболевания, с которым человечество еще не сталкивалось, и которое актуализирует проблематику феномена общечеловеческих ценностей в контексте болем широкой экологической проблематики. Рост интеграционных процессов в современном мире объективно нестановим, и он связан с жизненной необходимостью решения проблем экологии и мирного сосуществования локальних ценностных миров. Первый опыт переживания пандемии показал, что стратегии развития современного человечества могут быть разными, но между ними необходим диалог для выработки оптимальных решений, а поэтому понятие общечеловеческих ценностей должно наполниться современным содержанием. Этот новый тип глобализации должен формироваться не на идее всеобщего благосостояния или единой правовой культуры равенства, а на интернационалистской идее самосохранения человечества, может быть, благодаря сложному режиму карантинных обязательств. Пандемия Covid19 оказалась вызовом планетарного глобального масштаба, вынудившим человечество признать биологическую уязвимость человека, но проявить способность и возможность защитить человека, в том числе, и с помощью цифровых технологий: от централизованного тотального контроля до саморегуляции на основе мобильного информирования. В этом случае речь может идти о возможной нарождающейся сегодня общечеловеческой биоинформационной системе [2].

Таким образом, краткий анализ содержания понятия общечеловеческих ценностей приводит к некоторым важным выводам. Прежде всего, необходимо признать, что история такого рода анализа имеет образцы более глубокие и содержательные, однако наш анализ проводится в момент всепланетарной борьбы с неизведанной новой для человечества опасностью. Теоретически такого рода биологическая опасность была известна, как известно и о международных мерах сдерживания и запрета применения биологического оружия. Однако сегодняшний

эмпирический драматический опыт позволяет по-новому оценить и современный этап глобализации в его новой конфигурации, и достижения социальной теории в оценке роли и места Человека в социальной реальности, и технологические возможности управления глобальными процессами, и в то же время указывает на необходимость наполнения понятия общечеловеческих ценностей новыми элементами и дает возможность по-новому оценить понятие ценности относительно самого существования человечества.

В том же докладе Б. Гаврилишина Римскому клубу содержатся некоторые очень ценные с позиции сегодняшних знаний о человеческих ценностях замечания. Речь шла о возможном включении таких ценностей в социальное общественное бытие, которые увеличат жизненную способность, силу человечества: это культурный и религиозный плюрализм; федеративный характер политических институций; представительная демократия на нижних уровнях и широкое участие граждан в принятии решений; сохранение индивидуальности при принятии групповых кооперативных ценностей; отказ от физического насилия и др. [4, 196–204].

Сегодня уже можно найти международные организации, которые заявляют и утверждают общечеловеческие ценности как предмет своей волонтерской деятельности. Примером может быть «Международная ассоциация человеческих ценностей» (IAHV), которая, являясь некоммерческой гуманитарной и образовательной организацией, стремится способствовать возрождению человеческих ценностей во всех сферах жизни во всем мире, связанных со здоровьем и разрешение конфликтов, продвигает программы личного развития для молодежи, предлагает тренинги по управлению стрессом и реабилитации при травмах, предоставляет людям образовательную подготовку в области управления стрессом и другое [6]. На основе программ подобных организаций может сложиться новая система элементов содержания понятия общечеловеческих ценностей, в которой должны найти место ценности безопасности, солидарности, повышение цены человеческой жизни, новых технологий, нового «карантинного» локализма, экологически и биологически ответственного поведения. Новый порядок ценностей сегодня еще не до конца понятен, не вызывает сомнений лишь необходимость его разработки силами ученых и практиков-участников международных проектов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баева Л.В. Ценности изменяющегося мира: Єкзистенциальная аксиология истории [монография]. Астрахань: Изд-во: АГУ, 2004. 275 с.

2. Быльева Д.С., Лобатюк В.В. Образ цифрового будущего общества через призму пандемии. *Философская мысль*. 2021. № 2. С. 11–23. DOI: 10.25136/2409-8728.2021.2.35169. URL: https:// nbpublish.com/library_read_article.php?id=35169.

3. Быстрицкий Е.К. Конфликт культур и методология толерантности. *Вопросы философии*. 2011. № 9. С. 74–86.

4. Гаврилишин Б. До ефективних суспільств: Дороговкази в майбутнє. доп. Римському Клубові [монографія]. К.: Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2009. 248 с.

5. Гаращенко Л. Складені терміни з компонентами-епонімами в науково-технічній термінології. *Лінгвістичні студії*. 2014. Вип. 28. С. 165–170. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/lingst_2014_28_28.

6. Международная ассоциация человеческих цінностей (IAHV). URL: https://causes.benevity.org/causes/840-522178069.

7. Орлов В.В. Проблема материи в современной российской философии. *Философия и общество*. 2010. № 3 (июль – сентябрь). С. 22–39.

8. Панфилова Т.В. Ценности глобализированного мира. *Философия и общество*. 2014. № 2 (74). С. 19–32.

9. Подлесный М., Шубин В. Аксиология. Избранные этюды [монография]. Днепр: ЛИРА, 2019. 204 с.

10. Пролеев С, Шамрай В. Глобализация и сингулярность:трансформация основ современного общества. *Філософська думка*. 2020. № 5.С. 87–116.

11. Севостьянова Н. Общечеловеческие ценности. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. Мн.: В.М. Скакун, 1999. 896 с. URL: https://vslovar.org.ru/fil/772.html.

12. Теорія терміна: конкретизація лексико-семантичних парадигм [монографія]. Львів: Галицька Видавнича Спілка, 2018. 180 с.

Микола ЗИМОМРЯ
(Дрогобич, Україна)
Іван ЗИМОМРЯ
(Ужгород, Україна)

БАРВИ ЖИТТЯ ПЕДАГОГА – В ТРУДАХ ЛЕОНІДУ ОРШАНСЬКОМУ – 60

У промовистих рядках збірки «Зимові записи» (1964) Максим Рильський (1895 – 1964) зазначив:

«Не клич мене життя.
Покинь мене на скелі,
Я лиш співатиму
один у цій пустелі…» [10, 318].

Сутність поетової заявки, схожої на висновок, добре зрозуміла професору Леоніду Оршанському. Адже вчений йде щодня й щохвилини тільки навпрямки. Бо ж попереду – життєві вітри. Одне слово, життя кличе вперед, бо ж змагання для нього це – рух до боротьби!

Одному з авторів цих рядків випало написати передмову «Бачення новаторського в узвичаєній традиції. Слово про Леоніда Оршанського» [1] до книжки «Світ науки, мистецтва та технологій», яку упорядкувала Мирослава Зимомря [11]. Вона містила біобліографічний покажчик праць професора Леоніда Оршанського, укладеного з нагоди полудня віку науковця. Звісно, на відстані часу доцільно додати те, що бракує з проекцією на 60-ліття видатної особистості. У цьому сенсі латиняни мали витончену смислову сполуку: «Вчена людина завжди є носієм внутрішнього багатства» (*Homo doctus in se semper divitias habet*). Так, герой цього нарису володіє багатьма криницями, першовитоки яких нуртують біля чистих джерел. Будьмо певні: він не роздумуватиме, а несподівано принесе хворому побратимові купку з мандаринами і простягне зі словами розради: «Нехай зміцнить стан здоров'я!». Воно, ніби, деталь. Та прикипіла вона саме до нього в час біди…

***

На тлі наукового портрета доктора педагогічних наук, завідувача кафедри технологічної та професійної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, професора Леоніда Оршанського вимальовується справді міцний образ сучасника. Нелегко віднайти відповідний зачин до того чи іншого матеріалу, щоб водночас все постало у прямолінійному вимірі. Так контекстуально фіксується непередбачуваність поворотів, диктованих зверху так, наче все це спеціально належить до метафоричного потенціалу постмодернізму. Тут вжитий термін має лишень побічну ознаку; таким декому може видатися постмодерним босоногоге дитинство майбутнього авторитетного вченого. Звісно, автори цих рядків вчитуються в реалістичну тканину, бо та пора дитинства була для нього болісно одноманітною й безмежно суворою. Адже згадувати про драматизм голодомору, що брилою сів на плечі мільйонів з тією єдиною метою, аби Богу душі

винні посіяли – на дивовижно багатих землях Довженкової України – не для себе зерна, а для голодної смерті, то так, того вже досить…

Долі бувають різними навіть для овець. Але людські – лишень в означених людях, з конкретними іменами. Ім'я св. п. Матері – для сина особливе. Навколо гуляв на вітрах 1946 рік. Тоді дивним чином якась благодатна просвітленість продиктувала глухонімій, але зрячій Матусі Маргариті Оршанській (1927 – 2000), податися далеко зі Сходу – від Знаку біди – на Захід. І знаходить призахисток на Франковій землі!

22 березня 1961 року славна Берегиня роду народила немовля під високим дрогобицьким небом. Зрозуміло, то вже була інша доба. Та все ж, не раз і не два показувала Мати – тільки їй зрозумілими жестами – почорнілі борозни-мозолі на обох руках… Хто знає, може, той по-осінньому терпкий багрянець, що проступав у її пригорщах, й врізався первинним враженням у його дитинну пам'ять. Бо ж завжди й повсюди несло його вперед несамовите відчуття болю й прагнення чесно заробити собі хліб і до хліба… Таким чином, була, ой, геть була наскрізна мотивація вибороти собі місце під ясним сонцем! Щоправда, нині важко уявити собі всі оті перипетії, з яких можна б укласти літопис про життєві колізії Леоніда Оршанського. Сьогодні – це авторитетний вчений, автор численних опублікованих праць, зокрема, ґрунтовних монографій, які давно стали набутком не тільки української науки.

Перед студентами стоїть стрункий професор з ледь помітними срібними променями на скронях. Він вдивляється в глибінь аудиторії і неодмінно зауважить передусім тих, хто має в очах, сказати б, сонячні зблиски бажання пізнати сутність орнаментики українських писанок, вишивок, витинанок. Їхня самобутність так очевидна. Проте досвідчений лектор добре знає: з-поміж десяти тільки троє-четверо мають до себе самопошану, тобто не заважають іншим, а намагаються усебічно вивчити предмет лекції. А потім хтось із заздрісних щиро дивується: у групі було сто слухачів, а стали кандидатами п'ятеро, а докторами наук – двоє-троє… Що ж, ведемо мову не про регалії, а радше – про той професіоналізм, рівень якого нині (на жаль, також в окремих можновладців) впав до небезпечної межі. Проте завдяки велетенським інтелектуальним зусиллям Леонід Оршанський, у першу чергу, як культурно-освітній і громадський діяч, організатор вищої школи та вчений-педагог сягнув вершин стосовно індивідуальних духовних устремлінь. Це – людина, яка виткала, метафорично кажучи, такий гобелен, з якого проступає виразна націленість – науковою, педагогічною, громадською діяльністю збагатити навколишній світ.

Ось – кілька прикладів. Ще в середині 90-х рр. XX ст. Леонід Оршанський очолив кафедру методики та історії народних художніх промислів. Стало зрозуміло: молодий завідувач це – неординарний керівник, педагог-експериментатор новаторського напряму у професійній підготовці вчителів трудового навчання. Він сміливо обґрунтував засади органічного поєднання техніки, технології та мистецтва. Поза всяким сумнівом, досягненнями такої кафедри могли б нині пишатися провідні університети не лише України, а й поза її межами. Одному з авторів цих рядків (М. З.) випало бути свідком високої оцінки, яку давали польські знавці зраз-

кам українського декоративно-ужиткового мистецтва, презентовані кафедрою Леоніда Оршанського в Ченстохові (Польща). Тоді, 14–15 травня 2006 року, делегація Дрогобицького педагогічного університету, очолювана ректором, професором Валерієм Скотним, відвідала партнерський заклад – Полонійну академію в Ченстохові. Зустріч відбулася під патронатом Надзвичайного і Повноважного посла України в Польщі Олександра Моцика. Невдовзі побачила світ промова О. Моцика окремою книжечкою «Україна і Польща в Європі» [13], що відкривалася передмовою Миколи Зимомрі [14]. До речі, між гостями був і видатний польський педагог Ян Ґжесяк, на якого згадана презентація справила велемовне враження.

***

А коли все розпочалося? Проминали сходинка за сходинкою. Гарт припав на роки навчання на факультеті підготовки вчителів трудового навчання у стінах Франкового освітнього Храму в Дрогобичі. Після завершення інститутських студій у 1984 році Леонід Оршанський працює вчителем трудового навчання Зимівецької основної школи, що на Сколівщині. Відтак – дійсна армійська служба, а після неї – повернення до рідного осередку – факультету підготовки вчителів загальнотехнічних дисциплін та праці (нині – навчально-науковий інститут фізики, математики, економіки та інноваційних технологій). Тут упродовж 80–90-х рр. він обіймає різні посади – від лаборанта кафедри до її керівника. До речі, функцію завідувача кафедри, яку молодий вчений обіймає від 1995 року, заснувала заслужений майстер народної творчості України, доцент Мирослава Кот (1933–2014). Зрозуміло, Леонід Оршанський зримо примножив кращі традиції, закладені відомою майстринею бойківської вишивки та педагогом. Цьому передували пошуки можливості для самовираження і в цьому сенсі корисним стало дворічне стажування у Науково-дослідному інституті педагогіки України (1987–1989). Тут зміцнилися його зацікавлення національною ідентичністю української культури з проекцією на народні художні ремесла та промисли.

Справжнім одкровенням для Леоніда Оршанського стала краса традиційного українського орнаменту та його усебічне вивчення. Бо ж орнаментика відображає широкий спектр бачення духовної та культурної традиції з боку її носіїв у різні часи й епохи. Оскільки його завжди бентежила сила художнього таланту українського народу, хист створювати вироби високої мистецької вартості, то він обрав тему для наукового пошуку дослідження саме методики викладання декоративно-ужиткового мистецтва на уроках трудового навчання та в позаурочний час. Мрія збулася: на 1991 рік припав успішний захист кандидатської дисертації «Трудове виховання підлітків у процесі позаурочних занять народними художніми промислами». Вона удостоїлася винятково високої оцінки з боку першого опонента – доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена (академіка) Національної АПН України Неллі Ничкало. Коли мені випадає зустріч із авторитетною вченою-педагогом, то неодмінно промайне прізвище Леоніда Оршанського. І це не дивно, бо в основу концептуально новаторської роботи лягли результати численних експедиційних розвідок, що вели одержимого науковця стежками до таких визначних осередків Гуцульщини, як Косів, Соколівці, Яблунівці, Шешори, Космач, Виж-

ниця. На сторінках його дослідження зібрано й належним чином систематизовано значний теоретичний та емпіричний фактологічний масив, який допоміг започаткувати й обґрунтувати новий науковий напрям у педагогіці – художньо-трудову підготовку школярів і майбутніх учителів.

Перу Леоніда Оршанського належить низка вагомих монографічних праць, зокрема: «Професійна дизайн-освіта: теорія і практика художньої обробки деревини» (2007) [12], «Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання» (2008) [8], «Початкова дизайн-освіта: готовність учителя до організації художньої праці з обдарованими учнями» (2010) [4], «Формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі творчої художньо-трудової діяльності» (2014) [3] та ін. Студенти навчаються за курсами його лекцій, зокрема: «Професійна педагогіка» (2007) [2], «Методологічні засади професійної освіти» (2015) [5], «Основи теорії технологічної освіти» (2016) [6], «Основи технології обробки деревини» (2018) [9] та ін.

Учений з міста Юрія Котермака заклав фундаментальні засади системи художньо-трудової підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій. Тут ідеться певною мірою і про новий підхід до розкриття естетичного досвіду художнього образного мислення того чи іншого творця. Як відомо, воно, як і орнамент, не є неодмінно прямим відображенням природного скерування на мотив, а радше – постає плодом творчого досягнення. Це переконливо ілюструє неповторне мистецтво петриківського художнього розпису, опішнянської поливаної кераміки, кролевецьких вишитих рушників, косівського філігранного різьблення та інкрустації, львівського гутного скла.

***

Найвищу сходинку в науковій ділянці подолав Леонід Оршанський 2009 року, коли успішно захистив докторську дисертацію на тему: «Теоретико-методичні засади художньо-трудової підготовки майбутніх учителів». Це сталося перед поважною спеціалізованою вченою радою Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Впадає в око гармонійно висока оцінка, яку дали роботі офіційні опоненти – визначні українські учені-педагоги, академіки Іван Зязюн, Володимир Кузь та Роман Гуревич. Вони підкреслили новаторську сутність наявності в її розділах системних рішень, якими автор дисертації аргументовано розкрив місце творчої художньо-трудової діяльності у контексті відродження й подальшого розвитку української національної культури та освіти. Адже сутнісне розуміння цього чинника як духовно-матеріального феномена зумовило педагогічну доцільність розроблення структурно-функціональної моделі художньо-трудової підготовки вчителя трудового навчання. Ця модельність органічно пов'язує зміст, організаційні форми, методи навчання та засоби декоративно-ужиткового мистецтва. Звісно, як справжній керівник, Леонід Оршанський опікується й тими, хто поруч. Тому й не дивно, що під його керівництвом успішно захистили докторську дисертацію Іван Нищак і кандидатські – Галина Мельник, Віталій Цісарук, Олеся Білик, Марія Олексюк, Зоряна Бурковська, Марія Скварок та багато інших. До того ж він сприяв уведенню до освітніх програм і навчальних планів факультетів підго-

товки вчителів трудового навчання таких курсів, як: «Рисунок», «Основи композиції», «Теорія та історія декоративно-ужиткового мистецтва», «Практикум з художньої обробки матеріалів», «Етнодизайн». За редакцією Л. Оршанського, побачила світ низка навчально-методичних видань для нової спеціалізації «Декоративно-ужиткове мистецтво». Ним написані змістовні праці, які отримали гриф МОН України. Це – навчально-методичні посібники «Технологія художньої обробки деревини», «Основи гуцульського художнього деревообробництва», «Традиційний український орнамент», «Художні ремесла в школі», «Золота скриня» (для класів і шкіл за кордоном)», «Писанкарство, вишивка та різьблення в школі: орнаментика і технологія», «Таїна українського орнаменту», «Технологія деревообробного ремесла», «Художня обробка матеріалів: орнаментика і технологія» та ін.

Як викристалізувати ту потребу, щоб і далі народжувалися унікальні художні явища? Будьмо певні: Леонід Оршанський думає про це. Нелегко висловити слова радості. Хіба не метафоричний знак? Саме напередодні ювілейного 50-річчя, 20 січня 2011 року йому було присвоєно вчене звання професора… Може, тут і зоріє знак вдячності усім членам родини та – окремий окраєць освяченої хлібини – Матері. Цікаву паралель можна знайти у строфі Петра Карманського (1878–1956), який у двадцятих роках минулого століття працював професором Дрогобицької гімназії. Ось, як вона звучить під пером уславленого і водночас призабутого поета:

«Душе моя! Коби я міг
Прийти до вас, до вас і мами –
Я б не жалів побити ніг
І линув би до вас вітрами.
Я переміг би сотню гір
І сотню рік. Повір! Повір!».

Леонід Оршанський думає й робить. Для нього вагомим є гасло: більше робити, менше говорити… Тому й робить більше, ніж встигає. Бо попереду – завжди нові задуми, нові устремління-сподівання. І цьому сприяє все: люди й природа, а головне – щоденна праця з тими, кому зрозуміла краса. А ще – покревні: син Назар зі своєю родиною та передусім дружина Марія, яка завжди поруч, коли хочеться пошукати десь далеко, на вершечку Говерли, дивоцвіт-переворіт…

Яким буває погляд? Для одного буває погляд зручним і слушним, а для іншого чи інакшого – просто відкритим. Для професора Леоніда Оршанського відкриті усі питання, які несуть інформацію про навколишній світ з проекцією на суспільство, середовище, і ширше – природу людську й предметну. Вони придатні для справжнього європейського вченого, інтелектуально сформованого на досягненнях різних епох і народів. Йому близьке як європейське, так і українське Просвітництво. Особливо ж охоче науковець цікавиться фундаментальними набутками доби Романтизму, коли сприйняття народної художньої традиції набуло широкомасштабної дикції. Саме тоді декоративно-ужиткове мистецтво та його автентичність щодо того чи іншого народу, у тім числі й українського, зазнало справжнього виокремлення й визнання. Останнє ґрунтувалося на «ідеї неоднаковості», а її визначення зводилося до важливого зосередження на чиннику національної ідентично-

сті. Цей процес зазнав помітного пожвавлення під впливом творчих настанов Й. - Ґ. Гердера, Й. - В. Ґете і, зокрема, праць Ґотфріда Земпера, який спричинився до становлення народних художніх промислів і ремесел на рівні оціночного канону сучасного етнодизайну, заклав фундамент дизайн-освіти. Відрадно, що саме перу Леоніда Оршанського належить монографія про життя та творчість цього видатного німецького дослідника. Йдеться про книжкове видання «Ґотфрід Земпер та художньо-промислова освіта Західної Європи й України» (2016) [7]. Відрадний факт: Мирослава Зимомря у 2013 році захистила кандидатську дисертацію «Естетичне виховання молоді засобами народних промислів Закарпаття (1919 – 1939)» (науковий керівник – проф. Мирон Вачевський). І на всіх етапах становлення її наукового проєкта цінними були доброзичливі поради Омеляна Вишневського та Леоніда Оршанського…

Професору Леоніду Оршанському характерна така самовідданість, яка вивищує одноцільність його поступу як вченого й педагога. Либонь тому, він спроможний актуалізувати бінарні зв'язки там, де має місце акцент новизни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зимомря М. Бачення новаторського в узвичаєній традиції. Слово про Леоніда Оршанського. *Світ науки, мистецтва та технологій. Біобібліографічний покажчик Леоніда Оршанського*; упоряд.: Мирослава Зимомря. Дрогобич: Посвіт, 2013. С. 4–10.
2. Оршанський Л.В. Професійна педагогіка: курс лекцій. Дрогобич: РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2007. 224 с.
3. Оршанський Л.В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі творчої художньо-трудової діяльності: монографія. Дрогобич: РВВ ДДПУ, 2014. 186 с.
4. Оршанський Л.В., Ліщинська-Кравець Г.Л., Король А.М., Сирота В.М., Тименко В.П. Початкова дизайн-освіта: готовність учителя до організації художньої праці з обдарованими учнями: монографія / за ред. В.П. Тименка. Київ: ТОВ «Інформаційні системи», 2010. 514 с.
5. Оршанський Л.В., Пагута М.В. Методологічні засади професійної освіти: навч.-метод. посіб. для студ. Дрогобич: РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2015. 164 с.
6. Оршанський Л.В., Пагута М.В. Основи теорії технологічної освіти: навч.-метод. посіб. для студ. Дрогобич: РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2016. 290 с.
7. Оршанський Л., Силко Р. Готфрід Земпер та художньо-промислова освіта Західної Європи й України: монографія. Дрогобич: РВВ ДДПУ, 2016. 281 с.
8. Оршанський Л.В. Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання: монографія. Дрогобич: Швидко Друк, 278 с.
9. Оршанський Л.В., Ясеницький В.Є., Мікульський П.К. Основи технології обробки деревини: навч. посіб. для вчителів. Дрогобич: РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2018. 192 с.
10. Рильський М. Зібрання творів у двадцяти томах. Том 1: Художні твори. Київ: Наукова думка, 1983. 535 с.

11. Світ науки, мистецтва та технологій. Біобібліографічний покажчик Леоніда Оршанського; упоряд.: Мирослава Зимомря. Дрогобич: Посвіт, 2013. 136 с.

12. Тименко В.П., Сидоренко В.К., Оршанський Л.В. Професійна дизайн-освіта: теорія і практика художньої обробки деревини. К.: Пед. думка, 2007. 288 с.

13. Mocyk O. Ukraina i Polska w Europie. Polska w Europie. IX coroczny wykład im. S. Korbońskiego. Częstochowa, 2007. 46 s.

14. Zymomrya M. Wprowadzenie. *O. Mocyk. Ukraina i Polska w Europie*. Polska w Europie. IX coroczny wykład im. S. Korbońskiego. Częstochowa, 2007. S. 7–9.

Василь ІЛЬНИЦЬКИЙ
(Дрогобич, Україна)

ЖИТТЄВИЙ ТА БОЙОВИЙ ШЛЯХ ВОЛОДИМИРА ФРАЙТА (1911 – 1951)

The article highlights the life and battle history of Volodymera Frayta. On the basis of unknown and little-known archival materials is considered his activities at different levels of underground administrative. Particular attention is focuses on the period of stay V. Frayta in Drohobych District OUN. There is shown his personal contribution to liberation struggle of 1940 – 1950ies.

Keywords: *Volodymer Frayt, Drohobych District OUN, Assistant propaganda.*

Сучасний стан дослідження історії національно-визвольної боротьби ОУН і УПА дозволяє докладніше з'ясовувати життєвий шлях і діяльність у підпіллі не тільки найвищих його провідників (Степана Бандери, Романа Шухевича, Василя Кука), а й керівників середньої і низової ланки, праця яких і визначала масштабність, тривалість та ефективність цієї боротьби. Проте на сьогоднішній день ще залишаються незаслужено забутими десятки, сотні імен визначних діячів національно-визвольного руху. З поміж багатьох провідних діячів українського визвольного руху 1940 – 1950-х років чільне місце посідає постать Володимира Фрайта-"Владан" – одного із організаторів і керівників збройної боротьби ОУН та УПА на території Карпатського краю ОУН. Важливість дослідження історії життєвого і підпільного шляху зумовлена необхідністю ґрунтовного висвітлення його ролі та осмислення місця у національно-визвольному русі українського народу. Крім цього потреба вивчення даної проблеми зумовлена відсутністю спеціальних наукових студій, у яких повноцінно висвітлюється постать Володимира Фрайта. Водночас виявлені маловідомі архівні джерела дають можливість повніше висвітлити обставини його загибелі.

Коротко його життя та діяльності вже торкалися дослідники Григорій Дем'ян [27; 28]. Опрацювавши масив документів і свідчень солідну біографічну довідку про "Владана" склав Петро Содоль [41]https://docs.google.com/Doc?id=dc72hfwk_13ms6kp7fq&btr=EmailImport - _ftn3. Важливе значення має ґрунтовне дослідження Володимира Мороза [38].https://docs.google.com/Doc?id=dc72hfwk_13ms6kp7fq&btr=EmailImport - _ftn2 Однак усестороннього висвітлення його внеску в український визвольний рух наразі не здійснено. Потреба повернутися до підпільного шляху і питання загибелі Володимира Фрайта зумовлюється появою нових документів, які проливають світло на це питання.

Народився Володимир Васильович Фрайт у селянській сім'ї 13 серпня 1911 р. у с. Лішня Дрогобицького району Львівської області [22, 2; 2, 5] https://docs.google.com/Doc?id=dc72hfwk_13ms6kp7fq&btr=E

mailImport - _ftn4. Незважаючи на матеріальну скруту, батьки намагалися дати йому добру освіту. У списках учнів Стрийської гімназії Володимир Фрайт фігурує як учень 1а класу у 1923 році [23, 40]. Проте навчання перервалося і він знову продовжував навчався у першому класі 1925 – 1926 навчального року; відтак у 1928 – 1929 навчальному році – учень 4-Д класу, у 1930 – 1931 – 5-Б, у 1931 – 1932 – 6-Б, а у 1932 – 1933 – 7-С [34, 25, 32, 44, 51; 35, 18]. Під час навчання В. Фрайт познайомився і зійшовся з багатьма майбутніми діячами визвольного руху. Зокрема, серед його однокласників були Кость Цмоць, Григорій Гасин, Григорій Дулин, Роман Ференц, Дмитро Корінець, Богдан Галайчук, Зиновій Гойсак, Володимир Тимчій, Лев Ребет, Василь Яворів та ін. [23, 29–51; 34, 25, 32, 44, 51; 35, 18]. Перебуваючи на різних щаблях підпільної адміністрації Володимир Фрайт послуговувався значною кількістю псевд: “Жар”, “Карб”, “Владан”, “Батько”, “Владко”, “Роман”, “Вир”, “інж. К. Владан”, “АГБ”, “98”, “96”, “90”, “456”, “202”, “082”, “016”, “16”, “Б-7” (що свідчить про його особливу конспіративність).

У вересні 1932 р. був заарештований за підозрою в приналежності до ОУН. У листі до Українського технічно-господарського інституту від 13 липня 1933 р. він писав: “Я скінчив 6 кляс, в семій клясі, в вересні 1932 р. мене арештовано за підозрою у приналежності до ОУН, як і інших товаришів з Стрийської гімназії. Тепер не хочуть прийняти до ніякої школи на матуральний курс” [22, 9]. Загалом у 1932–1933 навчальному році із Стрийської гімназії було виключено і вибуло 34 учні з 204, які навчалися у 2–8 класах утраквістичного відділу [35, 16].

Після цього 22 вересня 1933 р. В. Фрайт подає заяву на хіміко-технологічний відділ Українського технічно-господарського інституту (УТГІ) в Подєбрадах (Чехія) та просить повідомити його про те, чи почнеться курс, якщо ні, то здаватиме матуру як екстерніст при греко-католицькій Малій Духовній Семінарії у Львові [22, 1]. З поміж документів для вступу подає шкільне свідоцтво першої державної гімназії ім. Маршала Юзефа Пілсудського в Стрию [22, 1].

16 жовтня 1933 р. Володимира Фрайта зараховують на курси українознавства при УТГІ. Проте навчання в черговий раз було перерване арештом восени 1933 р. Після виходу на волю у травні-червні 1934 р. В. Фрайт виявив бажання навчатися на агрономічному відділі УТГІ [22, 11]https://docs.google.com/Doc?id=dc72hfwk_13ms6kp7fq&btr=EmailImport - _ftn11. У зв’язку із малою кількістю курсантів агрономічний відділ не функціонував, проте діяли окремі курси, а тому В. Фрайт записався на курси: 1) технічного перероблювання садовини й городини; 2) птахівництва й крілярства; 3) перероблювання шкіри; 4) практичної фотографії [22, 10, 12, 14].

Розпочате навчання очевидно продовжилося на агрономічному відділі Львівської політехніки, хоча і з значною перервою, і, ймовірно, було завершене в період німецької окупації, оскільки згодом В. Фрайт ставив підпис із зазначенням кваліфікації “інженер” [30, 100]. Збереглися відомості про призначення та отримування ним стипендії (у першому семестрі 1942 – 1943 рр. отримував 200 злотих, в другому семестрі 1943 р. – 250 злотих) [42, 3; 40, 3].

Очевидно, що Володимир Фрайт членом ОУН став ще у 1930-х роках, за що неодноразово арештовувався польською владою [38].

Протягом 1936 – 1939 роках В. Фрайт працював інструктором хліборобського вишколу молоді товариства “Сільський господар” у Стрию, часто відвідуючи навколишні села [29, 325; 27, 519–520]https://docs.google.com/Doc?id=dc72hfwk_13ms6kp7fq&btr=EmailImport_-__ftn12. Основними завданнями таких вишколів було не лише навчання та впровадження інноваційних технологій у сферу сільського господарства, але й національно-патріотичне виховання української молоді. Окрім цього, під крилом “Сільського господаря” здійснювалася також і початкова військова підготовка.

Протягом 1940–1941 рр. Володимир Фрайт перебував на Підляшші, де разом з друзями організовував українське культурне та економічне життя. Зокрема, 14 грудня 1940 р. на зборах 300 селян-кооператорів його було обрано до складу дирекції Повітового союзу кооперативів у Білій Підляській як господарчого референта. Союз об’єднував 67 кооператив-членів. Грошові обороти союзу протягом 21 грудня 1939 р. – 15 червня 1940 р. становили 42 919 218 злотих [44, с. 688]. Після проголошення Акту відновлення Української держави вирушив у складі Похідних груп ОУН на Житомирщину, де у серпні-вересні 1941р. виконував обов’язки провідника Звягельської округи ОУН, користувався псевдо “Батько”. Під керівництвом Володимира Фрайта почалася серйозна адміністративна та пропагандистська робота. Особливий акцент робився на школярів та вчителів, саме тому був розроблений план організації у районному центрі гімназії гуманітарного типу та по селах району – десятирічки і семирічки [36, 15].

Після смерті матері повернувся на Стрийщину та залишився працювати у місцевій мережі ОУН [36, 20–21]. Певний час діяв на посту референта Служби безпеки Стрийського окружного проводу ОУН та на інших постах [37, 148].

Офіційно під час німецької окупації влаштувався працювати агрономом [31, 291]. Із приходом радянської влади переїхав у м. Сколе, працював в районному земельному відділі на посаді старшого агронома.

Після переходу в підпілля Володимир Фрайт почав з 23 червня 1945 р. працювати редактором Дрогобицького окружного осередку пропаганди [21, 111]. До його обов’язків, відповідно до інструкції крайового осередку пропаганди ч. 3/45 від 10 травня 1945 р., входило: 1) організовувати друк в потрібній кількості центральних, крайових та місцевих видань; 2) організовувати роботу репортерів-дописувачів до видань та їх надсилання до крайового осередку; 3) відповідати за роботу техланки (машиністів, циклостилістів чи друкарів); 4) звітувати у визначений час референтові пропаганди; 5) виконувати інші доручення референта.

Після переведення Олександра Андрусейка-“Аркадія” з посади референта пропаганди Дрогобицького окружного проводу ОУН на пост організаційного референта цього ж проводу, у січні 1946 р., новим керівником референтури пропаганди призначили Володимира Фрайта [21, 319]. Результати діяльності референтури пропаганди Дрогобицького окружного проводу ОУН під його керівництвом відо-

бражені у повстанських документах, зокрема, у “Звіті про т. зв. вибори до т. зв. верховної ради УРСР, що відбулися 9-го лютого 1947 року” (19.07.1947 р.) [14, 133–146], “Звіті з пропагандивної роботи Самбірщини, Стрийщини і Турчанщини за час від 1 липня 1947 р. до 30 червня 1948 р.” (жовтень 1948 р.) [24], “Звіті пропагандивної роботи з Стрийського, Скільського, Славського, Боринського і Турківського районів за час від 1 липня 1948 до 30 червня 1949 р.” (листопад 1949 р.) [16, 111–148]https://docs.google.com/Doc?id=dc72hfwk_13ms6kp7fq&btr=EmailImport - _ftn17.

Так, протягом противиборчої кампанії 1947 р. у Славському районі було поширено 13100 закликів і 900 листівок, у Сколівському відповідно 3000 і 200, у Меденицькому і Дрогобицькому – 14000 і 2750, Самбірському надрайоні – 33950 закликів і листівок [25, 10]. Протягом 1 липня 1947 р. – 30 червня 1948 р. було проведено 2196 мітингів і гутірок під час яких поширено 145799 примірників друкованої продукції [24, 37]. Під опікою Володимира Фрайта була налагоджена праця окружного техзвена – так звана друкарня імені Лопатинського в Стрию, де вперше побачили світ твори Богдани Світлик-“Марії Дмитренко” – збірка “На смерть, не на життя”, новели “Учителька” та “Михайлик”, збірка “Кузьменка” під назвою “Двигнем”, кілька випусків для молоді “Слідами героїв”. До складу референтури пропаганди Дрогобицького окружного проводу ОУН протягом 1944 – 1950-х рр. входило понад десять підпільних друкарень (так звані техічні ланки (звена) [39, 193]. Протягом 1947–1948 рр. окружний осередок пропаганди надрукував 218772 примірників різної літератури, зокрема 68351 – місцевих [24, 21]. На території Стрийського, Сколівського, Славського, Боринського і Турківського районів за 1 липня 1948 – 30 червня 1949 рр.” поширено 96841 примірник літератури [16, 134]https://docs.google.com/Doc?id=dc72hfwk_13ms6kp7fq&btr=EmailImport - _ftn18. За планом, тираж підпільних друкарень Дрогобицького окружного проводу на зиму 1949 – 1950 рр. мав перевищити 300000 екземплярів [26, 144] https://docs.google.com/Doc?id=dc72hfwk_13ms6kp7fq&btr=EmailImport - _ftn19, при цьому в окружній друкарні ім. Лопатинського за план друку націоналістичних брошур і книг (без листівок) складав 17000 екземплярів [20, 82–83; 11, 147; 13, 428; 18, 60–61]. Вищеназвані факти засвідчують як розмах підпільної пропагандистської праці на Дрогобиччині, так і високі організаторські здібності В. Фрайта.

Досить детальні відомості про В. Фрайта подає довідка “По агентурній справі №27 “Омут”, на учасників Дрогобицького окружного проводу ОУН станом на 1 березня 1949 р.”: “Референт пропаганди Дрогобицького окружного проводу ОУН Фрайт Володимир Васильович, 1911 року народження, уродженець с. Лішня Дрогобицького району, українець, б/п, з вищою освітою, закінчив Львівський агрономічний інститут [агрономічний факультет Львівської політехніки – В.І.], відомий в оунівському підпілля по псевдах “Жар”, “Карб”, “Владан” і “202”, на озброєнні має авто-

мат ППС і пістолет... Середнього росту, нормальної статури, лице кругле з виступаючим підборіддям, ніс довгий загнутий вниз, вуха маленькі, очі карі, брови великі чорні, брюнет, має лисину, з цієї причини голить голову, носить невеликі чорні вуса, інколи відпускає бороду" [2, 5]. Далі зазначено, що "Карб" протягом 1945–1946 рр. разом з членами своєї референтури постійно перебував у лісових масивах біля сс. Головецько і Гребенів Славського району; взимку 1947 – 1948 рр. перебував у районі с. Кам'янка Сколівського району в криївці провідника окружного проводу ОУН "Нечая", а в грудні 1947 р. з друкарською технікою перейшов у криївку провідника Стрийського надрайонного проводу ОУН Володимира Лика-"Данила", яка розміщувалася у лісі між с. Семигинів Сколівського району і с. Танява Болехівського району Станіславської області; у лютому 1948 р. перебрався у нову криївку в районі с. Долішнє Сколівського району Дрогобицької області до господарчого референта Сколівського районного проводу ОУН Миколи Кецика-"Мороза" [2, 6–7] https://docs.google.com/Doc?id=dc72hfwk_13ms6kp7fq&btr=EmailImport - _ftn22. Підпільник Юрій Попович-"Вільховий", "Мак", який тривалий час займав відповідальні пости районного і надрайонного рівня, давав таку характеристику В. Фрайту: "Маленького зросту, худощавої тілобудови, лице сухощаве, продовгувате, брюнет, очі карі, ніс довгий, рот великий, губи середні. "Жар" переважно одягався у військовий піджак і штани захисного кольору, петлюрівська шапка і чоботи. На озброєнні має автомат "ППС" і пістолет системи "Вальтер" [5, 24–25].

У 1947 р. окружний провідник Іван Лаврів-"Нечай" призначив https://docs.google.com/Doc?id=dc72hfwk_13ms6kp7fq&btr=EmailImport - _ftn23Володимира Фрайта-"Владана" своїм заступником. Про це І. Лаврів 16 вересня 1947 р. писав у крайовий провід: "Я ліквідував окружний осередок пропаганди. "Всеволод" [працівник осередку пропаганди Григорій Дулин – В. І.] перейшов на надрайонного провідника нового надрайону, а "Владан" перейшов до мене. Це зробив тому, що робота окружного осередку пропаганди зводилася до розмноження матеріалів, які приходили згори. "Владан" і "Всеволод" сиділи, диктували і коректували, тоді як я, йдучи в терен, не мав кого залишити вдома, щоб вирішувати організаційні та інші питання. "Шинкар" не міг цього робити, оскільки був дуже слабкий. Тепер "Владан" буде переписувати матеріали, писати мені звіти та одночасно вирішувати організаційні справи під час моєї відсутності. Коли ж він піде в терен, все це буду робити я. Організаційна і пропагандистсько-виховна робота сьогодні зв'язані так, що нам не одне питання треба узгодити, обдумати та одночасно все поладнати в терені. Робота з пропаганди та виховання на цьому не зазнає шкоди, а, навпаки, зміцниться, при цьому я буду вільний від будь-якої залежності. Після відходу друга "Чорноти" [Євген Пришляк, до серпня 1947 р. був референтом СБ Дрогобицького окружного проводу ОУН – В. І.] "Владан" є моїм заступником. Він буде піклуватися спеціально двома надрайонами ("Данила" і "Всеволода") [мова про Стрийський і Турківський надрайони,

якими, відповідно, керували Володимир Лико-“Данило” і Григорій Дулин-“Всеволод” – В. І.] [6, 158].

Володимир Фрайт користувався у підпіллі серйозним авторитетом і повагою. Про що свідчить його вплив на важливі кадрові призначення. Зокрема, після загибелі 30 жовтня 1946 р. військового референта Дрогобицького окружного проводу ОУН “Щита” його функції виконував старший булавний “Ромко”, однак В. Фрайт-“Владан” у листі до В. Сидора-“Шелеста” від 13 травня 1947 р. писав, що доцільніше на цю посаду призначити курінного “Мирона”, оскільки останній мав більший досвід і користувався великим авторитетом серед вояків [6, 166–167].

Після загибелі 15 травня 1949 р. окружного провідника І. Лавріва Володимир Фрайт очолив Дрогобицьку округу [20, 83; 2, 176, 253; 38, 7; 41, 17]. Можна припускати, що він автоматично зайняв цей пост у травні 1949 р., як заступник “Нечая” [6, 158]. Через деякий час більшовики виявили підпільний документ в якому зазначалося, що за вказівкою В. Фрайта 15 січня 1949 р. ліквідовано окружного господарчого референта Миколу Данилківа-“Шинкаря” за підозрою у зраді і співпраці з МДБ. Це сталося внаслідок спеціально розробленої комбінації радянських органів з дискредитації “Шинкаря” перед підпіллям [2, 159–160; 17, 206]. Через брак кадрів В. Фрайт перебрав виконання обов’язків і господарського референта, і суміщав їх з працею провідника та референта пропаганди Дрогобицького окружного проводу ОУН аж до часу переведення його в Калущину у серпні 1950 р. [12, 199]. За посадою, як окружний провідник, він також був членом крайового проводу ОУН Карпатського краю [6, 158; 10, 108, 152; 2, 5–6, 176, 253; 19, 327; 41, 17]. Таке тривале суміщення посад свідчить не лише про брак кваліфікованих кадрів у підпіллі, а й про серйозні організаційні та управлінські здібності В. Фрайта. Протягом півтора років керування підпіллям ОУН на Дрогобиччині, в умовах серйозного браку кадрів, йому вдавалося підбирати керівний склад надрайонних і районних проводів та організовувати їх роботу і, таким чином, виконувати поставлені керівництвом завдання [31].

Із ново віднайдених документів також довідуємося про ще одну сторону підпільного життя В. Фрайта – особливу конспіративність. Так, у своїх зізнаннях (24 жовтня 1949 р.) Петро Орищак, що “Жар” дуже строгий із підлеглими, сварив за найменші провини, примушував багато працювати. У зв’язку з цим він не користувався авторитетом серед оточуючих осіб. Це ж саме стверджували учасники охоронної боївки “Жара”. Останні також розказували, що він у своїй роботі дуже конспіративний і намагався прививати елементи конспірації учасникам своєї охоронної боївки. Наприклад, “Жар” на місцях свого переховування категорично забороняв гучно розмовляти, співати, стукати. Щоб уникнути шуму і тим самим не виявити себе, “Жар” навіть не дозволяв рубати сокирою, а змушував своїх охоронців перерізати дрова ножем. З метою шифрування свого місця переховування наказував охоронцям при виході на пункти зустрічі із кур’єрами чи іншими учасниками ОУН ніколи не заходити з тієї сторони, де було місце переховування. При зустрічах із учасниками підпілля ОУН учасникам охоронної боївки “Жара” заборонялося говорити про те, у кого в охороні вони перебували і навіть приблизно, де переховувалися та чим займалися.

В селах, де заготовлялися продукти харчування учасниками охоронної боївки "Жара", останні ніколи не називали своїх псевд, а лише умовно зверталися один до одного по імені. Оскільки населення сіл, де заготовлювалися продукти харчування учасниками підпілля, ОУН по озброєнню часто орієнтувало, хто вони і у кого перебувають в охороні. "Жар" зняв із озброєння своєї охорони автомати СС-МПІ і озброїв майже всіх автоматами ППШ. Крім того, "Жар" забрав частину учасників охоронної боївки, яких уже знало населення і замінив їх новими підпільниками із колишніх сотень УПА, яких ніхто не знав [1, 28–30].

Псевдонім "інж. К. Владан" стоїть серед 22-х підписаних під "Зверненням воюючої України до всієї української еміграції" (жовтень 1949 р.) [30, 100]. З-поміж майже двох десятків окружних провідників поставити свій підпис запропоновано всього чотирьом: по одному – від Галичини, Волині, Буковини і Центральної України. За довголітню працю у підпіллі нагороджений Бронзовим Хрестом заслуги УПА (наказ ГВШ УПА ч. 2/50 від 30.06.1950 р.) [15, 275] https://docs.google.com/Doc?id=dc72hfwk_13ms6kp7fq&btr=EmailImport_-_ftn28. На допитах провідник Сколівського районного проводу ОУН Ю. Попович-"Вільховий", "Мак" зізнавав, що В. Фрайт є особливо довіреною особою одного із керівників та ідеологів визвольної боротьби, референта пропаганди Проводу ОУН Петра Федуна-"Полтави" [32, 15].

У серпні 1950 р. Володимира Фрайта-"Жара" переведено на пост провідника Калуського окружного проводу ОУН на місце Ярослава Косарчина-"Байрака", якому він, натомість, передав обов'язки окружного провідника Дрогобиччини; новим референтом пропаганди Дрогобицького окружного проводу ОУН став відомий публіцист Ярослав Богдан-"Всеволод Рамзенко" [4, 45–46; 19, 327; 3, 134].

На пошуки Володимира Фрайта чекісти постійно спрямовували великі зусилля. Під час проведення однієї із масштабних військо-чекістських операцій протягом 29–31 липня 1951 р. у с. Кам'янка Сколівського р-ну Львівської області було знайдено криївку В. Фрайта, у якій вбитий його охоронець "Запорожець". Крім цього у криївці розташовувалася підпільна друкарня "За волю України", з якої було вилучено 20 кліше для виготовлення підпільних видань, друкарська машинка, велика кількість підпільної літератури та документів [8, 18].

Одним із спецзасобів, які використовували спецоргани у боротьбі із визвольним рухом була компрометація. Не маючи змоги фізично ліквідувати В. Фрайта репресивно-каральні органи намагалися провести його дискредитацію перед підпілля, причому на це спрямували значні зусилля. Для цього були використані наступні обставини: а) зимою 1948 – 1949 рр. "Карб", будучи референтом пропаганди окружного проводу в криївці, де переховувався разом із підпільниками, самочинно ліквідував уже згадуваного М. Данилківа-"Шинкаря" і його охоронця "Дуба", чим викликав невдоволення у керівних звенах ОУН; б) дружина "Карба" – Олена Мочіус, у 1947 р. була затримана і завербована органами МДБ інформатором МДБ під псевдо "Львівська" (хоча В. Фрайт повідомив своєму керівництву про цей факт та й вона сама після звільнення перейшла на нелегальне становище) [19, 120]; в) у лютому і квітні 1950 р. УМДБ Дрогобицької області були ліквідовані

провідник Турківського надрайонного проводу ОУН Г. Дулин-“Максим” і колишній референт СБ окружного проводу В. Шеванюк-“Залізний”, про місця переховування яких “Карб” був інформований. Одначе після вербування О. Мочіус переховувалася і продовжувала підтримувати зв’язок із “Карбом”, про що було відомо підпіллю.

Для підсилення заходів УМДБ виготовили нібито її почерком (відділ “Д” МДБ СРСР) спеціальний текст донесення в органи МДБ. У “своєму” донесенні “Львівська”, повідомляла в УМДБ ряд питань, які цікавили спецслужбу. Вказувала, що ліквідація “Максима” і “Залізного” її не розшифрувала, у цьому допоміг нібито сам В. Фрайт-“Карб”. Останнім її завданням є ліквідація окружного есбіста “Потапа”, але тут вона зіткнулася із труднощами і не знає як має поступити. Вказане донесення разом із іншими оунівськими документами вклали у кишені вбитого чекістами підпільника і підкинули тіло у двір сім’ї підпільника Федора Михайлишина, який проживав у с. Труханів Сколівського р-ну Львівської області. Перед цим інсценували у районі с. Труханнів бойове зіткнення підпільників із нарядом військ. Тим самим чекісти хотіли показати, що внаслідок бою і тяжкого поранення останній втікаючи заховався у дворі Ф. Михайлишина, де помер. Виявивши тіло підпільника, члени сім’ї безумовно поцікавляться змістом його кишень [19, 121; 2, 358–359]. Потрібно віддати належне СБ ОУН у цьому випадку вдалося розібратися і встановити провокацію [2, 356–357].

В грудні 1951 р. співробітникам МДБ вдалося отримати інформацію про місце перебування В. Фрайта-“Жара”. Агент-внутрішник “Іван Гаврилович” 7 грудня 1951 р. повів його разом із крайовим провідником Я. Косарчином- “Байраком” у криївку в с. Сваричові Рожнятівського р-ну Івано-Франківської області. Після отримання цієї інформації 13 грудня була проведена військово-чекістська операція, в результаті якої загинули: крайовий провідник ОУН Карпатського краю Ярослав Косарчин-“Байрак”, провідник Калуського окружного проводу ОУН Володимир Фрайт-“Жар” повстанці “Сокіл” і Василь Сандей-“Нестор”, а також кущовий провідник Василь Гулятич-“Горбок” з охоронцем “Морозенком” [7, 169–170, 431; 9, 213; 11, 371–376; 33, 28–31]. У криївці з “Жаром” і “Байраком” серед інших підпільників також перебував сам агент “Іван Гаврилович”, який пропустив обумовлений із ним раніше ракетний сигнал і не вийшов до початку операції. Керівник спецоперації полковник Шевченко, довідавшись про це, віддав наказ солдатам припинити обстріл криївки. Пауза дозволила агенту “Івану Гавриловичу” вискочити із криївки та залишитися живим [7, 431–432].

Кілька днів перед тим, 30 листопада 1951 р., загинула дружина Володимира Фрайта – Мочіус (Моціус, Мочивус) Олена Григорівна-“Зв’язкова”, яка перебувала у підпіллі з 1945 р., працювала друкаркою Калуського окружного проводу ОУН [43, 673].

Організаційні та пропагандистські здібності, життєвий та підпільний досвід дозволили Володимиру Фрайту успішно працювати на різних відповідальних постах підпілля протягом тривалого часу, а в певний період навіть взяти на себе практично повністю керівництво підпіллям ОУН Дрогобиччини, при цьому не тільки вико-

нуючи прямі обов'язки, а й забезпечуючи функціонування Головного осередку пропаганди ОУН на чолі із Петром Федуном-Полтавою".

ЛІТЕРАТУРА

1. Архів управління Служби безпеки України у Львівській області (далі – АУСБУЛО). Спр. П-25414. 405 арк.
2. Галузевий державний архів Служби безпеки України (далі – ГДА СБУ). Ф. 2-Н. Оп. 60 (1953). Спр. 16. 409 арк.
3. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 101 (1954). Спр. 7. Т. 4. 210 арк.
4. ГДА СБУ. Ф. 5. Спр. 36556. 348 арк.
5. ГДА СБУ. Ф. 6. Спр. 75390. 330 арк.
6. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 18. 333 арк.
7. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 56. 453 арк.
8. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 65. 315 арк.
9. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 66. 355 арк.
10. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 75. 319 арк.
11. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 77. 426 арк.
12. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 9. 263 арк.
13. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 10. 459 арк.
14. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 39. 295 арк.
15. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 60. 299 арк.
16. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 73. 262 арк.
17. ГДА СБУ. Ф. 71. Оп. 6. Спр. 203. 350 арк.
18. ГДА СБУ. Ф. 71. Оп. 6. Спр. 214. 293 арк.
19. ГДА СБУ. Ф. 71. Оп. 6. Спр. 241. 404 арк.
20. Державний архів Львівської області (далі – ДАЛО). П-5001. Оп. 10. Спр. 180. 93 арк.
21. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (далі – ЦДАВО України). Ф. 3836. Оп. 1. Спр. 67. 365 арк.
22. ЦДАВО України. Ф. 3879. Оп. 1. Спр. 7450. 16 арк.
23. Центральний державний історичний архів у Львові (далі – ЦДІАЛ). Ф. 179. Оп. 3. Спр. 2218. Арк. 29–51.
24. Звіт з пропагандивної роботи Самбірщини, Стрийщини і Турчанщини за час від 1 липня 1947 р. до 30 червня 1948 р. / Домашній архів Григорія Дем'яна. 58 с.
25. Звіт про вибори т.зв. верховної ради УССР, що відбулися 9-го лютого 1947 р. // Домашній архів Григорія Дем'яна. 28 арк.
26. Веденеев Д. Одиссея Василя Кука. Военно-политический портрет последнего командующего УПА. Киев: К.І.С. 208 с.
27. Дем'ян Г. Генерал УПА Олекса Гасин-"Лицар". Львів: Інститут народознавства НАН України, 2003. 648 с.
28. Дем'ян Г. Якщо ви знали Володимира Фрайта і "Хитролиса"? // Гомін волі. 2000. 11 січ. № 3 (1455). С. 3.

29. Дмитренко В. Діяльність товариства “Сільський господар” // Стрийщина. Історико-мемуарний збірник Стрийщини, Скільщини, Болехівщини, Долинщини, Рожнітівщини, Журавенщини, Жидачівщини і Миколаївщини. Том ІІ. Ред. І. Пеленська, К. Баб’як. Ню Йорк–Торонто–Париж–Сидней: Комітет Стрийщини, 1990. С. 319–331.

30. Звернення воюючої України до всієї української еміграції! // УГВР в світлі постанов Великого Збору та інших документів з діяльности 1944 – 1951 рр. [Б.м.]: Видання Закордонних частин ОУН, 1956. С. 87–100.

31. Ільницький В. Дрогобицька округа ОУН: структура і керівний склад (1945 – 1952 рр.). Дрогобич: Вимір, 2009. 368 с.

32. Іщук О. Розшук органами державної безпеки УРСР керівника Головного осередку пропаганди ОУН(б) Петра Федуна у 1944–1951 рр. Київ, 2008. 66 с.

33. Когут М. Повстанська доля Байрака. Дрогобич: Відродження, 1999. 48 с.

34. Король В. Історія Стрийської гімназії (1918 – 1932). Стрий: УКРПОЛ, 2000. Т. ІІ. 96 с.

35. Король В. Історія Стрийської гімназії (1933 – 1944). Стрий: УКРПОЛ, 2000. Т. ІІІ. 92 с.

36. Мартинюк М. Спогади з підпілля з підпілля. Лондон, 2000. 64 с.

37. Мелень М. За святую правду-волю // “Хвилі Стрия”. Стрий: Щедрик, 1995. С. 144–154.

38. Мороз В. Володимир Фрайт-“Владан”, “Жар”, “Карб” // Шлях перемоги. 2009. Ч. 17. 29 квітня. С. 7.

39. Мороз В. Структура референтури пропаганди ОУН на Дрогобиччині (1944 – 1950-і рр.) // Дрогобицький краєзнавчий збірник. – Спецвипуск. Дрогобич: НВЦ “Каменяр”, 2002. С. 188–198.

40. Розподіл стипендій на літній семестр 1943 р., для студентів в Краю // Львівські вісті. 1943. Ч. 106. С. 3.

41. Содоль П. Українська Повстанча Армія. 1943 – 1949 / Петро Содоль. Довідник другий. Нью-Йорк: Пролог, 1995. 295 с.

42. Список львівських студентів, яким призначено стипендії на зимовий семестр 1942/43 рік // Львівські вісті. 1942. Ч. 240. С. 3.

43. Федун Петро-“Полтава”. Концепція Самостійної України. Том 1: Твори / [упор. і відп. ред. М. Романюк]; Інститут українознавства ім. І. Крип’якевича; Галузевий державний архів Служби безпеки України. Львів, 2008. 720 с.

44. Фур І. Українська кооперація на Холмщині за німецької окупації, 1939 – 1941 / І. Фур // Надбужанщина. Історично-мемуарний збірник. Нью-Йорк–Париж–Сидней–Торонто, 1989. Т. 2. С. 684–676.

Oksana KAPRAN
(Sumy, Ukraine)

ROLE OF COLOUR IN DRESS DESIGN

The research is devoted to the application of the colour laws perception in the design of modern dress, which can positively influence the sphere of communication and the formation of a positive attitude to reality. What are the tasks facing the artist – fashion designer in the process of dress designing?

Do the requirements for the colour design of clothing differ in different groups of the population? What is the psychological impact colors have on people, and what aspects of the colour component perception will be taken into account during the childre n's dress design?

The article pays attention to the symbolic and semantic meaning of color, considers the corrective function of clothing as a result of the use of color visual illusions. The study updates the results of visual stimulation of the color component, the ability of color to affect human motility and the application of the results in the design of sportswear. The question arises, how does the nature of the created color image change depending on the combination of color shades, how is the feeling of a harmonious color scheme formed? The work of a fashion dress designer is seen as the interaction of colour form and socio-cultural content.

«The main stage of artistic dress design takes place in the mind of the designer. The artistic design includes knowledge and imagination, intuition and calculation, science and art, talent and skill». The training of the fashion dress designers by the higher education system is associated with the formation of students' ability to be creative when using colour means.

The relevance of the research topic is ensured by the influence of the colour component on consciousness, sensations, mood, human behavior, and its ability to work. It is necessary to take into account the effect of the colour of the suit when designing it, in order to ensure a favorable psychological state, both for an individual and for positive moods in society as a whole.

A fashion dress designer can rightfully believe that he will win if he develops a project taking into account the generally accepted colouristic and compositional rules in dress modelling. Maybe, the requirement that «you must take into account everything that matters» leads to the emasculation of creative ideas in dress designing, and developments «without corners and edges» pass tests and successfully pass artistic councils. However, when analyzing the creative process of dress designer and the colour preferences in the dress given by consumers, it should be remembered that psychoanalysts object to the idea that a person is completely determined by his experience, learning and the influence of the environment.

Is considered that a man is born with a «holistic personal sketch presented in potency from the very birth», and that «the environment does not at all grant the

individual the opportunity to become one, but only reveals what was already in it (in personality) founded in it» [5, 19].

The personal characteristics of the fashion designer himself, his colouristic and compositional predilections are reflected in the haute couture ensembles created by him (conceptual collections of haute couture). However, in the intuitive creative process of creating modern «pret-a-porte» fashion clothes, the fashion dress designer cannot ignore the consumer's preferences. In this case, the starting point of creativity of a fashion dress designer are the human needs. He must study them, know them, feel them, and transform them into objective forms and images.

The process of a modern costume creating is preceded by a pre-design analysis – a study carried out at the initial design stage and comparison of the desired functions of the thing, about the designed product image, its compositional solution, but the colour component of clothing occupies almost the first place in terms of the degree of impact on the consumer.

The process of a dress design is associated with solving several important tasks facing a person:

– reflection of attractive and compensation for unattractive individual characteristics;

– maintaining optimal physical condition;

– the impact on the immediate environment to form the production and individual environment;

– forming the image.

When solving these and other tasks, colour plays an important role. Traditionally, when designing clothes, the fashion dress designer deals with the internal process of forming an ideal visual image, capable of solving the assigned tasks during its materialization.

When forming a colour image of the dress and its embodiment in a material form, it is very important to take into account the symbolism of colour, its consumer characteristics, the ability of colour to emotionally and functionally affect both the owner of the dress and his environment.

The content of color symbolism, its relation to the unconscious sphere of the psyche are key issues when using color symbolism in dress designing. The symbolic structure has a deep meaning, the understanding of which requires working with codes – concepts of different levels. These codes take place both in the mind and in the subconscious. If in the consciousness there is what is presented in a visual-sensory form, then in the subconscious there is hidden what is meant [14]. Color – as a symbol in the mind is represented by such characteristics as hue, brightness, saturation. In the subconscious, color is represented by a physiological reaction, a mental attitude. The complexity of the symbolic color structure express itself in the specific design and impact of dress. The specificity is expressed in the creation of psychological comfort and in the formation of a motivational and needful mood. Therefore, the study of the features of the impact and perception of symbolic color structures in clothing is one of the tasks of fashion designers.

During the design process, it is necessary to apply scientific data (psychology, sociology, forecasting), as well as use figurative-associative methods that make it possible to fill the colour form under consideration with meaning and socio-cultural content.

The symbolic and semantic meaning of colour depends on the culture. This should not be forgotten when developing projects for people from different parts of the world. Some colours have similar meanings everywhere, but most colours have different meanings in different cultures. While in the United States white symbolizes purity, brides dress in white, in India white is the color of mourning and funerals. Happiness can be associated with white, green, yellow, or red, depending on which part of the world the study is being conducted in [13, 27].

The color belongs to the qualities that arise involuntarily as a result of an emotional reaction, when perceiving a color object – colored dress. In art history, these qualities are called «improper» qualities of color. Usually, these qualities are characterized by the words: «warm» and «cold», «light» and «heavy», «deaf and sonorous», «advancing and retreating» [10, 43]. The improper qualities of color are of significant interest to the dress designer, since through these qualities the designer can achieve the expressiveness and emotionality of the clothes. When designing a dress, a fashion dress designer needs to take into account that in the process of a person's perception of the external environment, a specific emotional state and various feelings are formed. States and feelings underlie a person's performance, his attitude to the environment, affect self-esteem.

Marketers, researchers of the dressing market, advertising developers usually identify several needs hidden from awareness with their pronounced emotional content. American publicist and market researcher Vance Packard, in his book «Secret Manipulators», discovered a fundamentally new reality, relevant both for the American market and for the modern market of European countries. It is characterized by a set of not always conscious desires, thinking processes, observed in buyer behavior. To that end, Packard used methods from the social sciences and the practice of psychiatry. Since the needs identified by Packard relate to the consumer market as a whole, only the colour requirements for dress requirements have been investigated [10, 187].

The behavior of the dress consumer is also under the influence of the well-realized mental structures relating to one's needs and motivation. Being realized, they are more accessible to study than unconscious ones. One of the research methods can be a consumer survey method using a specially designed questionnaire.

A questionnaire for studying the dress consumers' target needs

1. Purchase of what kind of dress is relevant for you: seasonal; everyday; festive; sports; domestic; no?
2. What colour scheme do you prefer in your dress?
3. What do you think about two-colour and three-colour dressing?
4. What are your requirements for children's dress?

Statistical analysis of data from a large sample revealed a preference for purchasing casual dress and sportswear. This figure is 67%. Then buyers give

preference to festive dresses (24%) and home dress (9%). All survey participants highly demanded children's dress. It should be safe – made of natural fabrics, comfortable and brightly decorated. These demands were expressed by 77% of the survey participants. Requirements for the price of products were presented by 23% of the respondents. Only a small percentage of consumers have no special requirements for the design of clothing.

The requirements for the colour design of dress among the groups and segments of the population differ. The student audience of the surveyed prefers, basically, the presence of bright contrasting colours in the dress, such as red, black, yellow, purple, blue, orange, and white. The respondents of the first youth group tested assess the red and violet colours with their different saturation highly positively (80%). Of these, 67% like the combination of red and purple with achromatic black. The remaining 13% prefer the pair with white.

Teachers and university researchers are also in favour of coloured clothing. They do not reject the combination of primary and secondary colours in clothes but prefer bright shades less. The overwhelming majority of this group of respondents spoke in favour of the presence of shades of green, red, lilac, blue in the design of clothing. About a third part – for clothes of achromatic grey shades, brown and black.

When designing complex colour ensembles, it is necessary to be able to combine colours. The character of the image created by colour varies depending on the combination with other colours and shades. In a suit, as a rule, no more than three independent colours are used. One of them is basic and has a large area, the second serves as a complement or a brighter spot. If there is a third colour, then it acts as an accent, the centre of the composition and, as a percentage, occupies a smaller area [1, 471]. 63% of survey participants have a positive attitude towards two-colour and three-colour clothing design. These are mainly representatives of the first youth group. Among the colours they named are red, purple, yellow and orange, respectively: 21%, 20%, 15% and 11% of the respondents.

Analyzing the colour preferences in the student's dress, one should note the relative indifference to blue. Along with this, many of them prefer black, as well as its combination with white. A fashion dress designer has to take this circumstance into account in the process of developing a project, but when assembling the ensemble, colour aesthetic harmony must be preserved. Dress with a good colour scheme of constructive and decorative details not only hide unattractive moments and distract attention from them but also contribute to its concentration on beneficial details. You can achieve a positive result by using visual illusions in a suit. For example, long arms can be «shortened» by placing a coloured insert in the shoulder region above the elbow joint. Colour elements of clothing can create the illusion of lengthening the legs or a wide shoulder girdle. To this end, fashion dress designers make vertical and horizontal articulations of the silhouette. Diagonals hide the asymmetry of the figure and emphasize the dynamics [1, 440].

The main camouflage roles in dress belong to blue, black and dark green colours. Light colours – white, yellow, orange, red – attract attention. Since the lines on the

garment provoke eye movement, the vertical lines create the illusion that the wearer is tall. And vice versa, the horizontal lines in a dress direct eye movement across the body and form the illusion of a larger figure. Coloured decorative elements of the garment enhance its camouflage function [3, 132].

Although printing is a pattern on the fabric, a form of camouflage dating back to the history of the dress, the elucidation of the reasons for its camouflaging ability was obtained relatively recently [8]. Researches have shown that a certain pattern on the fabric directs the movement of the eyes so that the observer has a visual illusion that some part of the body is larger, slimmer than in reality, the main thing is to choose the right scale for the pattern. The colouring of the fabric pattern can create a mood and form an impression of a person. For example, drawings imitating animal skins resemble the dress of primitive people and symbolize natural instincts.

The choice of drawing says a lot about character and temperament. All geometric patterns – stripes, cells, and any regularly repeated elements – organize and rhythmically arrange the plane. The stripe expresses some kind of organized beginning, desire or necessity to follow the plan. A narrow streak is associated with intellectual work. This fact explains the relevance of the use of striped fabrics in restrained shades for the manufacture of business suits. Very wide and contrasting stripe, suitable for sportswear and leisurewear. The cell, like the strip, represents organization, which is less formal. When using plaid fabrics in the process of designing a suit, one should not forget about the influence of its scale on the human visual system. A large coloured check will visually increase the size of the thing made from it, while a small checkered fabric can hide the real size [1, 441].

The most important task for a child is to be accepted as a member of the group, to have companions for play and study, to be a social person. It should be remembered that the colour of children's clothing affects the mental health and successful development of both a child and an adult, their socialization and introduction to the culture. In this regard, it is worth paying more attention to the colour choice of clothing for children. Psychologists say that the colour of clothing affects the well-being of the child and his physical condition [4]. According to the latest research, babies who wear their own colour from birth, defined as their own, may get sick three times lesser than others. With the help of certain colours, you can cheer up a child and even increase the protective functions of the body – immunity. What colour should you choose when designing a dress for children?

Child psychologists advise not to limit the child to only one colour scheme. His clothes should be of different colours, with drawings, patterns, applications. Coloured clothing awakens children's tastes and preferences, stimulates creative development, and forms unique personality traits. White is not entirely appropriate in children's dress, besides the fact that this colour is not practical, it is also boring for a child, it does not carry any useful information. The yellow colour is just perfect for children's clothing, as it gives the child the feeling of a holiday and joy of life. There is another extreme – all the clothes of the child are yellow. In this case, the child becomes a slave to one emotion: always high spirits and fun. Green for childhood is the colour of life itself, with

its difficulties and joys. Its positive features: endurance, hard work, love of life, rational approach to problem-solving. Blue has a similar effect – it is the colour of calmness and immersion in oneself, it presupposes composure, responsibility, collectivism. Negative traits – conservatism, phlegmatic, emotional coldness. Blue is traditionally considered masculine, but balance is also important here. For emotional, nervous boys, this colour in dress will help to keep themselves in control, separating the important from the secondary.

Children's dress in pink shades helps to cope with negative thoughts, soothes after stress. This colour instils optimism and a positive outlook on the environment. Red is the colour of action. It is indispensable for children who tend to be leaders in their environment. However, an overabundance of this colour can lead to excessive excitement of the nervous system, which is completely useless for the child. But the orange colour in dress for children combines the advantages of yellow and red – it makes you want to move towards your goal while giving positive emotions [7, 24].

The Olympic Games and World Championships, the holding of international competitions in various sports, significantly increase the requirements for the training of sportswear designers. For applying the «correct» colour scheme in dress designing for athletes, it is also expedient to use the existing scientific potential. Analysis of the results of the impact of colour on motor skills according to the criteria «speed» and «heart rate», in the process of dosed physical activity, gave. The primary colours are red, yellow, and orange, complementary to blue, that activate motor activity. As a result of their influence, the speed schedule of subjects on an exercise bike increases by 25-30% from the schedule without colour stimulation. Blue, green and purple do not affect the increase in the speed limit. They hinder and inhibit motor activity. It is possible to draw a simple conclusion that the «yellow jersey of the leader» of the cycling race is not by chance of a stimulating bright colour, designed to set the pace for the entire competition and contribute to the establishment of new records. Visual stimulation with two primary colours increases both speed and psychophysiological indicators. The colour of the uniform in team sports can stimulate the extra activity needed in a competitive environment.

In visual art forms, the main focus is on the colour form. In the structure of dress design, colour form occupies a place between the purpose of the dress and its perception. The visually perceived colour form of dress can be viewed as an education obtained in the process of interaction of several factors.

The first is the structure of the image of visual perception, in which the colour component, in a certain sense, reveals aspects of «framing» of the whole process of dress perception [11, 366].

The second factor is in the properties of the vision itself. Visual perceptions (perceptions) are ordered by the visual system. The human visual apparatus separates and «grasps» strictly defined colour combinations.

The third factor is the interest (motivation) of a person in observation, selection of colours, their conscious perception on the one hand, and the symbolic unconscious on the other [14].

Initially, human interest in colour was associated with the need for socio-biological survival and existence. Colour symbolism in the visual arts and the design of the dress is associated, in the first case, with the main theme of the artwork, and in the second, with the purpose of dress, emphasized and enhanced by colour. The personal factor is also important. It refers to the personality features of the fashion dress designer, his temperament, inner conscious and unconscious preferences. K. Jung, analyzing various temperaments, noted the fact of a stable preference of a person of a certain temperament in the choice of certain colours and colour combinations [15, 357]. Such a fundamental phenomenon as the personal opposition of people between introverts and extroverts cannot but affect their colouristic commitments, orientations and inclinations in the dress. They are so different for different types of people that this division affects the design structure and market requirements.

Thus, it becomes clear that the formation of colour preferences in the dress is a complex multi-stage process, including the influence of many factors, and requiring additional research. Therefore, student training programs should take into account the multifactorial nature of both personal colour preferences and options for the impact of colour on human behaviour, its harmonious development.

Striving to keep up with fashion trends, design developments do not always correspond to the positive symbolism of colour in the dress, therefore one of the tasks of modern fashion designers is to reconcile the whirlwind of fashion trends with positive colour solutions.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксенова М., Храмов Г. Мода и стиль. М.: Аванта, 2002. 476 с.
2. Арнхейн Р. Искусство и визуальное восприятие: Пер с англ. М.: Прогресс, 1974. 391 с.
3. Грегори Р. Разумный глаз: Пер с англ. Изд. 2-е. М.: Едиториал УРСС, 2003. 240 с.
4. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. Том 1. М.: Педагогика, 1986. 323 с.
5. Кастанеда К. Лекции и интервью. Пер. с англ. К.: София, 2008. 512 с.
6. Капран О.В. Креативность в изобразительном искусстве. *Спортивный психолог» [науч. – прак. журнал]. РГУ физической культуры, спорта, молодежи и туризма*. 2011. № 2(23). С. 46–48.
7. Козлова Т.В. Художественное проектирование костюма. М.: Легкая и пищевая промышленность, 1989. 145 с.
8. Леушина Л.И. Зрительное пространственное восприятие. Ленинград: Наука, 1978. 176 с.
9. Найденская Н. Мода. Цвет. Стиль. М.: Эксмо, 2011. 320 с.
10. Паккард В. Тайные манипуляторы. М.: Смысл, 2004. 282 с.
11. Петушкова Г.И. Проектирование костюма [учебник для студ. высш. учеб. заведений]. М.: Академия, 2006. 416 с.

12. Раушенбах Б.В. Пространственные построения в живописи. М.: Наука, 1980. 289 с.
13. Уэйешенк С. 100 главных принципов дизайна / Пер. с англ. СПб.: Питер, 2012. 272 с.
14. Юнг К.Г. Очерки по психологии бессознательного / Пер. с англ. М.: Когито Центр, 2006. 220 с.
15. Юнг К.Г. Психологические типы / Пер. с нем. М.: Хранитель, 2006. 768 с.

Оксана КРАСНОВА, Наталія ЛЯХОВА,
Тетяна ПЛУЖНІКОВА, Олег КРАСНОВ
(Полтава, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПСИХОЛОГА В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ КОМБІНОВАНОГО ТИПУ

The article describes the topic of implementation and planning of psychological counseling in the professional activity of a practical psychologist in preschool institutions. The main thing in the success of the activity of a preschool education institution is the high-quality organization of methodological work. The work of a psychologist in a preschool education institution provides for the study of the educational process; study of the dynamics of changes in the development of preschool children; organizing partnerships with parents; creation of a favorable psychological climate in the teaching staff. The content and features of the use of the main legislative, regulatory and departmental documents are disclosed.

Орієнтація освіти на гуманістичні принципи навчання і виховання дитини та забезпечення відповідних умов допомагають створенню відповідної моделі соціальної компетентності людини, яка б дозволяла їй оптимально вирішувати складні питання своєї життєтворчості, успішно досягати індивідуальних і суспільних цілей. Одним із найважливіших етапів є дошкільний період життя, саме тому психологічне забезпечення розвитку дитини у дитячому садочку, її навчання й виховання набувають великого значення у подальшому житті кожної особистості [9].

Психічний розвиток дитини від народження до трьох років позначається великим обсягом оволодіння знань та різного виду умінь і навичок, що складає основу гармонійного особистісного розвитку в майбутньому. Психологічний супровід батьків дитини віку немовляти та раннього дошкільного віку полягає у психологічній просвіті щодо знань критеріїв психічного розвитку. В універсальному словнику української мови термін «критерій» визначається як «одна з основних ознак, мірило для визначення, оцінки, класифікації чого-небудь» [4]. Поняття «критерії» важливе для розуміння відповідності рівня психічного розвитку дитини певного віку віковій нормі. Маючи знання про критерії психічного розвитку та методи перевірки відповідності рівня психічного розвитку дитини віковій нормі, батьки зможуть грамотно організовувати взаємодію з дитиною та попереджати виникнення проблем у її розвитку. Автори зазначають, що дошкільний вік важливий тому, що саме від нього залежить майбутній розвиток людини. Необхідність оцінки психічного розвитку дітей у ранньому віці зумовлена його значенням для ранньої педагогічної реабілітації деяких порушень (спадкових, природжених або здобутих) і для профілактики можливих відхилень у майбутньому [5].

Основними критеріями психічного розвитку дитини від народження до трьох років є:

- зорові орієнтовні реакції;
- слухові орієнтовні реакції;
- емоції і соціальна поведінка;
- рухи руки і дії з предметами;
- загальні рухи;
- підготовчі етапи розвитку розуміння мови;
- підготовчі етапи розвитку активної мови;
- орієнтування в режимних процесах.

Критеріями психічного розвитку дітей від одного до двох років є:

- розуміння мови;
- активна мова;
- сенсорний розвиток;
- гра та дії з предметами;
- рухи;
- навички.

Робота психолога з дітьми у віці від 3 до 5 років спрямована в першу чергу на оптимізацію психічного розвитку та формування адекватних форм поведінки. Основні психологічні проблеми в цьому віці пов'язані передусім із появою труднощів у поведінці дітей (гіпоактивність, гіперактивність, агресивність, впертість, сором'язливість, тривожність, страхи). За Д.Б. Ельконіним рольова гра є провідною у цьому віці, тому практичний психолог має використовувати гру з метою як розвитку, так і корекції [3].

Успішність роботи психолога дитячого садочка залежить від правильно спланованої роботи. У цьому допоможе план роботи на рік та план роботи на місяць, в яких фахівець прописує напрямки своєї роботи відповідно до основних видів діяльності практичного психолога:

- діагностична робота;
- корекційно-розвивальна робота;
- консультаційна робота;
- психологічна просвіта;
- організаційно-методична робота.

Перші роки життя дитини – інтенсивний період розвитку емоцій. Від народження до 1 року важливу роль відіграє безпосереднє емоційне спілкування з батьками. Саме в цей період дитина яскраво виражає свої почуття. Гармонійно розвинена емоційна сфера є підґрунтям розвитку особистісної сфери. У віці від 3 до 5 років загострено виявляється потреба у емоційному контакті з батьком і матір'ю. У цьому віці діти найбільше цінують турботу та емоційний контакт з батьками. Якщо у дитини не задоволена потреба у емоційному контакті, можуть виявлятися проблеми у поведінці (впертість, плач, страхи, агресивність, підвищена збудливість, гіпо- або гіперактивність).

Емоційний контакт з батьками може бути порушений з багатьох причин:

- надмірна принциповість у стосунках з дитиною;

- емоційне неприйняття матір'ю (батьком) будь-яких небажаних, на їх думку, рис характеру і темпераменту дитини, нерідко причина цього криється у прихованому конфлікті з чоловіком (дружиною);
- недостатньо активна роль в сім'ї батька (матері);
- демонстративне виявлення більшої любові до менших дітей у сім'ї;
- відсутність емоційного контакту з обома батьками [6, 10].

Наслідком порушеного емоційного контакту є погіршення соматичного здоров'я дитини (психосоматичні захворювання) та виникнення проблем у поведінці дитини.

Виділяють наступні причини та наслідки дезадаптації дитини до дитячого садка, які ускладнюють її адаптацію:

1). антенатальні фактори (розвиток дитини до народження), такі як:

- токсикози I та II половини вагітності,
- хронічні та гострі інфекційні захворювання матері,
- неконтрольований прийом лікарських засобів,
- стресові ситуації,
- шкідливі умови роботи,
- вживання алкоголю та паління.

2). інтранатальні фактори (фактори, які впливають на дитину під час народження):

- ускладнення під час пологів,
- асфіксія,
- родова травма.

3). постнатальні фактори (фактори, які впливають на розвиток дитини після народження):

- мала або велика вага дитини під час народження,
- тяжкі захворювання на першому місяці життя дитини,
- вживання матір'ю алкоголю та паління під час годування – груддю,
- фонові захворювання у дитини (рахіт, анемія тощо),
- наявність хронічних та вроджених захворювань,
- незадовільні побутові умови,
- конфліктні та стресові ситуації у сім'ї,
- гіперопіка та підвищений рівень тривожності у батьків (особливо у матері), часта зміна вихователів у дитячих садках,
- велика кількість дітей у групі.

На основі розглянутих факторі ризику можна скласти «портрет» дезадаптованої дитини: це негативні емоції, страх, гнів, втрата соціальних контактів, уповільненість пізнавальної діяльності, втрата навичок самообслуговування, можливий короткочасний регрес мови, неврівноваженість, порушення сну, втрата апетиту.

Основними практичними порадами батькам стосовно адаптації є:

- не обговорювати проблеми, які пов'язані з дитячими садочками і викликають тривожність у батьків при дитині;

- оздоровлювати дитину, зміцнювати імунітет відповідно до призначень лікаря;
- не віддавати дитину до дитячого садочку в період кризи трьох років;
- узгодити домашній режим і режим дитячого садочка;
- як можна раніше познайомити дитину з дітьми і вихователями дитячого садочка;
- влаштувати дитину в групу, де є знайомі ровесники;
- розвивати в дитини навички спілкування з ровесниками і дорослими;
- навчити дитину всім необхідним навичкам самообслуговування;
- не погрожувати дитині дитячим садочком, як мірою покарання за неслухняність;
- не нервувати і не демонструвати дитині свою тривожність;
- підкреслювати свою любов до дитини [1, 2].

Робота психолога з дезадаптованими дітьми зводиться до розвитку навичок спілкування, адекватних форм поведінки, подолання страхів та тривожності. Основною формою роботи є різноманітні види гри (сюжетно-рольові, ігри з правилами, режисерські ігри тощо) [7, 8].

Діяльність закладу дошкільної освіти має бути направлена на реалізацію основних завдань дошкільної освіти: збереження та зміцнення фізичного та психічного здоров'я дітей, формування їх особистості, розвиток творчих здібностей та нахилів, забезпечення соціальної адаптації та готовності продовжувати освіту. Особливістю є те, що в даному закладі має здійснюватися корекційна робота з дітьми, що мають вади мовленнєвого розвитку у спеціальних (логопедичних) групах, з дітьми, які мають інші порушення розвитку, адже даний навчальний заклад є комбінованим.

Пріоритетними завданнями діяльності дошкільного закладу комбінованого типу є:

- впровадження в практику роботи особистісно-орієнтовану модель дошкільної освіти, сприяти реалізації принципів демократизації відповідно до нахилів, здібностей, інтересів та потреб кожної дитини;
- забезпечення росту професійної майстерності педагогів, удосконалення роботи з молодими спеціалістами, всебічно сприяти їх самореалізації;
- вдосконалення роботи по всебічному розвитку дітей дошкільного віку, сприяння розвитку у них креативності та творчості;
- проведення ефективної корекційно-відновлювальної роботи, спрямованої на подолання вад мови і покращення мовлення дітей;
- активізація використання сучасних освітніх технологій, прогресивних педагогічних ідей, направлених на різнобічний розвиток дитини дошкільного віку.

Організація освітньої діяльності в дошкільному навчальному закладі здійснюється відповідно до:

- Закону України «Про освіту», «Про дошкільну освіту»;

- Указу Президента України від 13.10.2015 № 580/2015 «Про стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки»;
- Базового компонента дошкільної освіти;
- Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді (затверджено наказом МОН України від 16.06.2015 № 641);
- Положення про дошкільний навчальний заклад (затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 20.03.2003 № 305);
- Санітарного регламенту для дошкільних навчальних закладів (затверджено наказом Міністерства охорони здоров'я України від 24.03.2016 № 234);
- Наказу МОН України «Про затвердження гранично допустимого навантаження на дитину у дошкільних навчальних закладах різних типів та форм власності» (затверджено наказом МОН України від 20.04.2015 № 446);
- Листа МОН України «Про організацію додаткових освіти послуг у дошкільних навчальних закладах» від 15.11.2013 №1/9-813;
- Типового положення про атестацію педагогів працівників затверджене наказом МОН України від 06.10.2010 №930 (із змінами).

Психологічна служба даного закладу у своїй діяльності орієнтована на психологічний супровід дітей у процесі їх відвідування дитячого садка.

Пріоритетними напрямками роботи психолога дошкільного навчального закладу є: сприяння адаптації дітей до дошкільного навчального закладу, супровід когнітивного та емоційного розвитку дітей, сприяння розвитку психологічної обізнаності та компетентності батьків та педагогів навчального закладу, сприяння розвитку творчих здібностей дітей, оптимізація взаємодії дітей, вихователів та батьків, психологічний супровід підготовки дітей старшої групи до школи, вирішення проблем в емоційній сфері (тривожність, сором'язливість, наявність страхів, агресивність).

Важливим напрямком роботи психолога в дитячому садку є супровід психічного розвитку дітей, відстеження дітей із проблемами в розвитку й своєчасній ранній допомозі дітям і батькам, адже в закладі впроваджується інклюзивна освіта. Відповідно, психологічний супровід дітей в логопедичних різновікових групах – одне із першочергових завдань практичного психолога.

У своїй діяльності психологічна служба дошкільного навчального закладу виконує такі види роботи, як: організаційно-методичну, діагностичну, консультативну, просвітницьку та корекційно-розвивальну. При чому ці види роботи здійснюються у трьох напрямках: з дітьми, батьками та педагогічним колективом.

Психологічна діагностика психолога дошкільного навчального закладу проводиться у процесі занять із дітьми, чи окремо психологом (за необхідності). Для практичної діагностики психолог використовує широкий спектр методик, направлених як на вивчення особливостей пізнавального, емоційного, психосоціального і особистісного розвитку дітей, які відвідують ДНЗ. Так, психолог використовує методики: методика визначення тривожності дитини (за Н.Ю. Максимовою, К.Л. Мілютіною), методика діагностики емоційного стану дитини (за А.М. Прохоровим), Методика виявлення страхів та тривожності дитини

(Є.І. Рогова), Анкета визначення агресивності у дошкільника (Лаврентьєва Г.П., Титаренко Т.М.), Методика «Тест руки» (З. Брайклін, Е. Вагнер), «Складні аналогії», «Істотні ознаки», «Виключення понять», «Коректурна проба», «Рахунок за Крепеліним», «Піктограма» (Б.Г. Херсонський), «Запам'ятовування 10 слів», тест Векслера, «Класифікація предметних картинок», «Виключення предметів», «Сюжетні картинки», методика Кооса, тощо. За результатами діагностики проводиться індивідуальна і групова робота з дітьми, надаються рекомендації педагогам і батькам.

Практичним психологом дошкільного навчального закладу проводиться активна просвітницька діяльність, направлена на висвітлення основних питань психологічного супроводу дітей до вступу до школи. Зокрема, він проводить широкий спектр заходів з батьками, які входять до циклу занять «батьківський лекторій». Зокрема, це – заняття на такі теми: «Як сприяти адаптації дитини до ДНЗ?», «Як правило організувати режим дня дитини?», «Основні мови ефективного спілкування з дітьми», «Розвиваючі ігри для логіко-математичного розвитку дітей», «Граючись, розвиваємось**», «**Ранній розвиток дитини. Методика Глена Домана», тощо.

Психологічне консультування дітей та батьків психологом проводиться з проблем: оптимізації стосунків з дитиною, сприяння розвитку творчих здібностей дітей, вирішення конфліктів у батьківсько-дитячих стосунках, організації режиму дня дитини, сприяння оптимальному особистісному розвитку дитини, тощо.

Важлива частина роботи психолога ДНЗ – методична, адже це дозволяє психологу підготуватися до здійснення корекції, просвіти і консультування, проаналізувати ефективність різних видів своєї діяльності та методик, розширити свою компетентність у психологічному супроводі дітей. До методичної роботи належить, також, заповнення документації психологом, планування діяльності, її облік, ведення індивідуальних карток дітей, тощо.

Корекційні заняття психолога ДНЗ можуть бути індивідуальними та груповими. У ході цих занять психолог намагається скорегувати небажані особливості психічного (особистісного, когнітивного чи емоційного) розвитку дитини. Вони можуть бути спрямовані як на розвиток пізнавальних процесів (пам'ять, увага, мислення), так і на рішення проблем в емоційно-вольовій сфері, спілкування та проблеми самооцінки дітей.

Особливу увагу у контексті здійснення корекційної роботи психолог приділяє супроводу дітей, які мають вади мовленнєвого розвитку – корекції їх пізнавальної сфери, емоційного реагування, покращення адаптаційного потенціалу, тощо. Загалом, психологічний супровід таких дітей реалізується психологом у тісній співпраці з логопедом та медичними працівниками.

Основним в діяльності практичного психолога дошкільного навчального закладу є ведення робочої документації психолога. Її діяльність здійснюється на засадах нормативних документів Міністерства освіти України (зокрема, «Положення про психологічну службу в системі освіти України», «Етичного кодексу психолога», тощо). Професійна діяльність психолога ДНЗ також регулюється законами України: «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону праці»,

«Про фізичну культуру і спорт»; тощо. Для практичної діяльності психолога важливе слідування інформації, викладеній у таких документах як Наказ МОНУ від 20.04.2001 №330 «Про затвердження Положення про експертизу психологічного та соціологічного інструментарію», Наказ МОНУ від 19.10.2001 №691 «Про затвердження Положення про пс. кабінет ДНЗ, ЗНЗ та ін. закладів», Лист МОНУ від 27.08.2000 №1/9-352 «Щодо планування діяльності, ведення документації і звітності усіх ланок психологічної служби системи освіти України», Лист МОНУ від 04.08.2009 р. № 1/9-515 «Організаційно-методичні засади здійснення комплексної реабілітації учнів (вихованців) у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах», Лист МОНУ (№6 від 20.01.2009р «Про покращення методичного забезпечення діяльності працівників психологічної служби та ПМПК», тощо.

Діяльність психолога ДНЗ відображена у річному та місячному планах роботи, звітах за рік, журналі обліку роботи, журналі корекційно-розвивальної роботи, журналі обліку звернень, журналі консультацій, тощо. У практичному психологічному супроводі дітей у ДНЗ важливо чітко планувати роботу та слідкувати за її виконанням.

Особливості ведення документації практичного психолога полягають у наступному:

- по-перше, ведення документації психологом (в аспекті планування) дозволяє істотно систематизувати роботу;
- по-друге, ведення документації психологом (в аспекті обліку звітності) дозволяє суттєво проаналізувати роботу, виявити більш складні чи легкі, перспективні чи актуальні види робіт, що, в свою чергу, є основою для подальшого планування роботи психологом;
- по-третє, оскільки супровід дитини в умовах ДНЗ здійснюється не лише психологом, а й іншими фахівцями (логопедом, дефектологом, медичним працівником, тощо), важливе значення має ведення внутрішньої документації (перш за все, карток супроводу дитини) ЛНЗ, коли кожен із фахівців може швидко ознайомитись з результатами діяльності колеги.

Першочерговим документом, що регулює діяльність психолога закладу, є його посадова інструкція, де відображені основні напрямки роботи, права і обов'язки, зв'язки фахівця зі спеціалістами, вимоги до професійного рівня фахівця, тощо.

Головним документом у плані організації діяльності психолога є річний план роботи та графік роботи (де відображені найбільш суттєві особливості змістовної та формальної організації діяльності фахівця). Річний план роботи оформлений у вигляді таблиці, де відмічаються види роботи, їх зміст у даному році, дата виконання та особливості виконання. До основних видів роботи психолога, визначених у плані відносяться: психодіагностична, просвітницька, консультаційна та корекційно-відновлювальна робота з вихованцями, батьками та педагогами, організаційно-методична робота.

Важлива роль у документації медичного психолога бази практики належить обліковій документації – журналам обліку роботи, звітам (річному, квартальному)

та фіксованим формам опису результатів патопсихологічної діагностики – протоколам експериментально-психологічного дослідження.

Головна роль звітів та журналів обліку роботи (індивідуальних консультацій та групової роботи) полягає у систематизуванні результатів діяльності фахівця за певний період з метою оцінки ефективності діяльності та планування роботи на подальший термін.

Найбільш суттєвим документом обліку діяльності є ведення індивідуальних карток дітей та журналу обліку роботи, що дозволяє систематизувати роботу фахівця.

Отже, документація психолога виконує важливу роль у його діяльності – відображає спектр його посадових обов'язків, прав і відповідальності, дозволяє ефективно планувати та систематизувати професійну діяльність, представляти результати патопсихологічних досліджень та роботи з дитиною загалом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баркан А.И. Практическая психология для родителей, или как научиться понимать своего ребенка. М.: АСТ-ПРЕСС, 2000. 432 с.
2. Белинская Е.В. Сказочные тренинги для дошкольников и младших школьников СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. 125 с.
3. Ельконин Д.Б. Избранные психологические труды: проблемы возрастной и педагогической психологии / под. ред. Д.И. Фельдштейн. М.: Изд-во Междунар. пед. академии, 1995. 224 с.
4. Куньч З.Й. Універсальний словник української мови. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2005. 848 с.
5. Манова-Томова В.І. Психологічна діагностика раннього віку. К.: «Вища школа», 1978. 167 с.
6. Матвійчук В.Є. Програма розвитку емоційно-особистісної сфери дошкільника. *Практична психологія і соціальна робота*. 2003. № 2–3. С. 41–57.
7. Павленко Т. Емоційний розвиток дітей. *Психолог*. 2002. № 41. С. 8–9.
8. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. 192 с.
9. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2 ч. Ч. ІІ. / А.П. Аксьонова, А.М. Аніщук, Л.В. Артемова, [та ін]; наук. керівник О.Л. Кононко. Київ: ТОВ «МФЦЕР-Україна», 2014. 452 с.
10. Токаренко Л.Д. Психологічна служба в дитячому садку необхідна. *Дошкільне виховання*. 2000. № 7. С. 7–10.

Віра КУРОК, Тетяна ХОРУЖЕНКО
(Глухів, Україна)

ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ГЛУХІВСЬКОМУ УЧИТЕЛЬСЬКОМУ ІНСТИТУТІ В КІНЦІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОРІЧЧЯ

The article reveals organizational and methodological approaches to practical training of future teachers at Hlukhiv Teacher's Institute in the late nineteenth- early twentieth century. The terms of practice, its purpose, tasks and content are characterized. The essence of educational and methodical training of students for organizing daily and credit classes is outlined. The peculiarities of involving the director and the teaching staff of the institute as well asthe teachers of vocational schools to supervising practical classes of students in vocational school are clarified.The discussion procedure of the conducted classes at specially organized for this purpose conferences is covered.

Глухівський учительський інститут був заснований 21 вересня 1874 року, а урочисто відкритий – 25 жовтня того ж року. В кінці XIX – на початку XX сторіччя це був заклад з трирічним терміном навчання, який готував учителів для міських училищ Київського навчального округу. Слід відзначити, що протягом перших 35 років свого існування Глухівський учительський інститут був єдиним закладом вищої педагогічної освіти у Київському навчальному окрузі. Другий учительський інститут у цьому окрузі був відкритий в м.Києві лише 1 липня 1909 року [5, 5].

Станом на 1 січня 1892 року в Глухівському учительському інституті навчалися 53 вихованці: 23 в першому класі, 18 – в другому і 12 – в третьому [1, 8], а на 1 січня 1911 року кількість здобувачів вищої педагогічної освіти зросла вже до 79 осіб. Щодо соціального статусу студентів, то переважна більшість з них (92,7%) належали до «низших классов» міських і сільських мешканців, в середовищі яких, по закінченню інституту, проходила їхня педагогічна діяльність [5, 20].

В Глухівському учительському інституті в кінці XIX – на початку XX сторіччя здобували педагогічну освіту студенти різного віку – від 20-ти до 29 років. Це було пов'язано з тим, що в інститут вступали переважно колишні народні вчителі, які отримали вчительське звання після закінчення повних курсів учительських семінарій, церковно-учительських шкіл, педагогічних курсів, або ж за результатами спеціальних випробувань. Багато з них до вступу в інститут по кілька років працювали учителями в початкових училищах.

Особливо зріс відсоток таких осіб з 1907 р., коли вийшло розпорядження Міністерства Народної Освіти, в якому зазначалося, що під час вступу в інститут перевагу слід віддавати тим абітурієнтам, які не тільки витримали конкурсні випробування, але й мають освіту вчителя початкового училища та пропрацювали на відповідній посаді не менше двох років. Так, в 1910 році 81,1% вступників Глухівського учительського інституту мали педагогічну освіту і вже працювали учителями початкових училищ, з них 48,8% отримали освіту в учительських семінаріях,

4,7% – в церковно-учительських школах, 30,2% закінчили педагогічні курси, а 16,3% отримали звання начального учителя за результатами спеціальних випробувань[5, 21].

Чільне місце в системі професійної підготовки майбутніх учителів у Глухівському учительському інституті в кінці XIX – на початку XX сторіччя посідала педагогічна практика. З метою забезпечення якісної практичної підготовки вихованців при інституті в 1876 році було відкрито зразкове двокласне міське училище. Училище розташовувалося біля інституту в двох найманих приміщеннях: в одному розміщалися чотири старші групи, а в іншому – дві молодші. Як зазначається у звіті «попечителя» за 1891 р., це приміщення та двір були мало пристосовані до потреб освітнього закладу, вони були затісними, що не дозволяло збільшити кількість учнів училища та унеможливлювало якісне проведення занять з деяких дисциплін, зокрема зі співів та гімнастики [1, 4]. Водночас було констатовано, що іншої, більш зручної будівлі в місті поблизу Інституту не було. З року в рік кількість учнів училища збільшувалася. Так, станом на 1 січня 1893 р. в училищі навчалося 86 учнів, а на 1 січня 1908 р. – вже 103 особи. Система викладання в училищі була класна.

На проходження педагогічної практики направлялися вихованці Глухівського учительського інституту старшої групи, третього класу навчання. Практичні заняття вихованців випускного класу мали на меті «приобретение последними достаточных навыков и умения в преподавании» [5, 23]. Практика тривала протягом усього навчального року і була безвідривною, тобто передбачала поєднання практичної діяльності вихованців із освітнім процесом в Інституті. Така організація практичної підготовки вимагала щоденного відвідування майбутніми учителями ручної праці по три перших уроки в міському училищі, які проводилися вчителями училища або практикантами.

Для забезпечення результативного проходження педагогічної практики, надання можливості кожному практикантові бути присутнім на зразкових уроках учителів міського училища як в першому, так і в другому класах та для забезпечення самостійного проведення практикантами уроків у кожному із цих класів по всіх предметах училищного курсу вихованці третього класу були розділені на дві групи, рівні за кількістю осіб. Вихованці, які входили до складу груп, займалися почергово по три дні на тиждень в першому класі й по стільки ж – у другому класі, чергуючи ці дні між собою кожного наступного тижня. Також чергуванню підлягали і уроки по окремих днях тижня, і навчальні предмети. Такий розподіл студентів-практикантів за класами училища, чергування їх за предметами та уроками забезпечували можливість «давать равномерное и соответствующее курсу каждого предмета число практических уроков» [4, 21] та задіювати вихованців до освітнього процесу міського училища так, що по закінченню навчання в Інституті вони були достатньо ознайомлені зі змістом та методикою викладання всіх навчальних предметів у всіх групах училища.

З метою забезпечення успішного проходження практики в міському училищі та ефективного викладання навчальних предметів, вихованці ділилися на дві групи

не тільки по кількості осіб, але і «приблизительно по умственным силам и педагогическим способностям их» [4, 21]. З числа всіх вихованців випускного класу двоє почергово призначалися черговими по училищу і вважалися помічниками вчителів. На них покладалися обов'язки слідкувати за поведінкою учнів та загальною дисципліною в училищі, а у разі її порушення практиканти несли за це особисту відповідальність.

За такої організації практики кожен вихованець мав можливість провести щотижня по одному уроку в першому класі училища і по одному в другому. Студенти-практиканти проводили практичні уроки щодня на трьох перших уроках, в присутності і під наглядом вчителя відповідного класу училища, відповідно до розкладу уроків і логіки вивчення навчальних дисциплін. При цьому кожен окремий урок давався черговим вихованцем, а інші вихованці з однієї з ним групи повинні були бути присутніми на уроці практиканта, спостерігати за перебігом уроку, та вести відповідні протокольні записи, роблячи помітки про хід уроку та фіксуючи зауваження, які були помічені на занятті.

Учителі міського училища були зобов'язані складати розклад проведення практичних уроків на два тижні вперед, розподіляючи між практикантами навчальні предмети та теми залікових уроків, а також дні тижня та класи, в яких планувалося проводити заняття. На думку «попечителя», такий порядок організації практики забезпечував «гарантию успешности обучения в училище» [4, 21], забезпечуючи вихованцям інституту всі можливості для ґрунтовної підготовки до проведення своїх практичних уроків. Адже маючи в своєму розпорядженні настільки значний термін для підготовки до уроків (фактично два тижні), кожен вихованець «при усердии к делу и руководстве преподавателей» [4, 22] мав можливість належним чином опрацювати навчальний матеріал за темою призначеного уроку, уважно ознайомитися зі змістом відповідних підручників, що є в училищі, ознайомитися з необхідними для використання на уроці наочними посібниками тощо.

Проведенню уроків передувала ретельна методична підготовка студентів-практикантів. Отримавши від вчителя міського училища та від викладача інституту всі необхідні вказівки, кожен вихованець мав розробити поширений план-конспект уроку у формі послідовних питань, які він планував висвітлити на уроці, та очікуваних відповідей учнів, а також повне дидактичне забезпечення до уроку. Докладний конспект кожного уроку подавався на розгляд учителя училища, у відділенні якого займався вихованець, і тільки після його ретельного перегляду та виправлення складений конспект до уроку вважався задовільним, а вихованець отримував дозвіл проводити урок.

Слід відзначити, що до 1907 р. підготовкою вихованців до проведення як чергових, так і звітних уроків керували виключно вчителі училища, які витрачали на це багато часу після проведення основних занять, передусім у вечірні часи, а тому «обыкновенно не мало страдали от практики воспитанников» [4, 21], оскільки тільки на них «ложился весь тяжелый труд подготовки воспитанников к очередным практическим урокам» [4, 21].

У звіті «попечителя» за 1906 р. зазначено, що у майбутньому бажано залучати викладачів інституту до більшої участі в керівництві практичними заняттями вихованців, взявши за зразок порядок, прийнятий в Московському навчальному окрузі. Беручи до уваги надані рекомендації «попечителя» та з метою зменшення навантаження на вчителів училища, керівництвом інституту в 1907 році були внесені деякі зміни в програму проходження педагогічної практики.

Зокрема, кожен практикант, завчасно розробивши конспекти своїх уроків, мав подати їх на перегляд не менш ніж за три дні до проведення уроку спочатку викладачам відповідних предметів в інституті, які, виправивши та затвердивши представлений конспект, віддавали його вихованцю не пізніше ніж за день до дати проведення уроку. Вже після затвердження у викладача, конспект передавався для ознайомлення учителям міського училища, які допускали таких вихованців до проведення практичних уроків. Тих практикантів, які не подавали розроблений план-конспект заняття до визначеного терміну або ж отримували незадовільну оцінку за його розробку, не тільки позбавляли права проведення уроку, а й піддавали стягненню, ступінь якого в кожному окремому випадку визначалася на розсуд педагогічної ради.

Крім того, до 1907 р. викладачі інституту не відвідували чергових практичних уроків вихованців інституту в класах міського училища, обмежуючись одним відвідуванням тільки так званих звітних уроків, які потім підлягали аналізу на особливих конференціях в присутності директора, викладачів відповідних предметів, вчителів міського училища і всіх вихованців старшого класу. Починаючи з 1907 навчального року викладачів інституту зобов'язали бути присутніми на усіх уроках вихованців старшого класу – як чергових, так і звітних, стежити за ходом уроку, керувати навчально-методичною діяльністю студентів, вносити необхідні корективи тощо.

Перший місяць практики був «пасивним». З 10 вересня по 10 жовтня включно всі вихованці випускного класу в повному складі відвідували щодня уроки учителів міського училища, «присматриваясь на них, как на образцах, к ведению дела, чтобы потом и самим, приступив к практическим занятиям преподавания, пользоваться таким наглядным примером» [4, 20]. Під час таких відвідувань студенти-практиканти знайомилися з організацією навчально-виховної роботи в училищі, зі змістом навчальних предметів та методами їх викладання, вивчали систему роботи вчителів-предметників, засвоювали методичні особливості проведення занять з різних навчальних предметів, аналізували навчальні посібники, набували початкових умінь загального педагогічного аналізу уроку, спілкувалися з учнями тощо.

Всі свої спостереження вихованці викладали у вигляді коротких письмових заміток, в яких, на ряду з конспектуванням змісту прослуханих уроків, вони відзначали труднощі, які виникали в учителів міського училища в процесі проведення навчальних занять, якими методами та засобами ці труднощі були усунуті, які заходи виховного впливу на учнів були застосовані вчителем, а також решта спостережень, що «подало воспитанникам повод к какому-либо недоумению и нуждалось в разъяснении» [5, 23]. Такі замітки були підставою для складання

практикантами особливих звітів про відвідані ними уроки в міському училищі, які представлялися на розгляд директора інституту.

Починаючи з жовтня місяця практика ставала «активною» і передбачала проведення чергових уроків, а з листопада місяця – звітних. Чергові практичні уроки проводилися вихованцями інституту починаючи з 11 жовтня і відвідувалися всіма викладачами відповідних предметів в інституті за складеним педагогічною радою розкладом. Розподіл чергових уроків був зроблений з таким розрахунком, щоб кожен вихованець мав можливість проявити свої здібності до викладання різних предметів в усіх відділеннях училища: російської мови, арифметики, геометрії, історії, географії, природознавства тощо. Всі чергові уроки проводилися практикантами в присутності викладача інституту, вчителя міського училища з відповідного предмету, декількох студентів-практикантів та іноді – директора інституту.

Після проведення чергового уроку він аналізувався викладачем інституту в присутності й за участю всіх вихованців випускного класу. Часом такий аналіз відбувався на найближчому занятті з відповідного предмету в інституті. Крім того, щотижня, з половини жовтня до першого тижня Великого посту, ввечері по суботах після вечірнього богослужіння організовувалися конференції по обговоренню чергових і звітних уроків, проведених вихованцями 3 класу інституту, в складі директора, одного з викладачів інституту, всіх учителів міського училища та усіх вихованців випускного класу. Як правило, така конференція починалася о 19.00 або 20.00 год., відрізнялася жвавими дебатами і тривала 2-3 години.

Обговорення проведених чергових уроків відбувалося наступним чином: один з вихованців зачитував звіт і свої зауваження на черговий урок свого одногрупника, який, в свою чергу, давав пояснення на зроблені зауваження. Після цього вчитель міського училища, викладач інституту та директор оголошували свою думку як про урок, так і про звіт про нього. Ці конференції виступали дієвим засобом професійного становлення майбутніх учителів ручної праці, адже навчали їх критично ставитися до проведених уроків, здійснювати самоаналіз власної педагогічної діяльності, розробляти шляхи подолання труднощів і невдач. «Этими собраниями, имеющими живой интерес как для воспитанников, так и для преподавателей, … они вводятся мало по малу в роль предстоящей им учительской деятельности» [2, 12].

З 1 листопада студенти-практиканти розопчинали проводити в міському училищі звітні уроки. Звітних уроків призначалося по два на тиждень, відповідно до сталого розкладу занять. Такі уроки відбувалися в присутності директора інституту, викладачів відповідних предметів в інституті, вчителів міського училища і всіх вихованців випускного класу, які слухали уроки своїх товаришів, аналізували їх та складали докладні звіти. У підготовці до звітних уроків вихованцям надавалася набагато більша самостійність, ніж до чергових уроків.

Звітні уроки вихованців 3 класу в міському училищі були контрольним заходом і прирівнювалися до іспиту. Тому вони ретельно записувалися спеціально призначеними для цього вихованцями і разом із черговими уроками піддавалися аналізу на щотижневих вечірніх педагогічних зборах.

Складання звітів про уроки та обговореннння їх на конференції відбувалося наступним чином. Кілька чергових вихованців (не менше чотирьох), докладно, не пропускаючи жодного запитання практиканта, що задавалось на звітному уроці, і жодної відповіді учнів училища, записували хід усього уроку і свої записи передавали одному з товаришів, який за наданими записами в письмовому вигляді готував докладну доповідь на конференцію про зміст даного уроку, а також висловлював своє критичне бачення (відгук) про нього.

У процесі аналізу звітних уроків дотримувався наступний порядок виступів: спочатку рецензент зачитував ту частину свого звіту, в якій відтворюється хід звітного уроку, після чого практикант озвучував всі недоліки на цьому уроці, які були помічені ним особисто. Далі рецензент зачитував іншу частину звіту, зупиняючись на помічених ним перевагах звітного уроку. Потім свої зауваження висловлювали інші вихованці, причому практикант, що давав урок, користувався правом робити заперечення як рецензенту, так і іншим своїм товаришам. Так, він відповідав на висловлені йому зауваження, відстоював власну думку, вносив поправки у відгук у разі будь-якої неточності, наводив пояснення, чому на уроці те чи інше було зроблено ним саме так, а не інакше тощо. Інші присутні на зборах, як вихованці, так і викладачі предмету і вчителі міського училища, заперечували рецензенту, якщо не були з ним згодні, або доповнювали його рецензію вказівками на залишені в ній без зауваження переваги та недоліки даного уроку, вказували на помилки і промахи, які були допущені не тільки вихованцем, який проводив урок, але і його товаришем, який складав відгук.

Нарешті, після усіх висловлених з приводу проведеного уроку думок, викладачем інституту узагальнювалися всі зауваження, роз'яснювалися головні помилки практиканта, зверталася увага вихованців інституту на позитивні сторони уроку, а на закінчення висловлювалася думка про визнання даного уроку задовільним або незадовільним. Заключне слово належало голові зборів – директору інституту, який в остаточній формі визначав залікову оцінку і вносив її у відомість.

За результатом проведення кожної конференції, присвяченої аналізу проведених уроків, вихованці випускного класу по черзі складали протоколи, які заслуховували і підписували на наступній конференції. Такий порядок складання звітів про уроки і розбору їх на конференціях позитивно оцінювався «попечителем» та був рекомендований ним до застосування на майбутній час [5, 25].

У звіті «попечителя» Київського навчального округа за 1906 р. він зазначав, що до звітних уроків вихованці готувалися ретельно, проводили їх «цілком задовільно», звітні відгуки про них складали правильно і в конференціях брали найактивнішу участь. Він відзначав, що за звітними уроками «нельзя не признать весьма существенной пользы для дела практического обучения воспитанников преподаванию, равно как и за конференциями для разбора этих уроков» [3, 12].

Оскільки під час проведення конференцій піднімалися актуальні дидактичні і методичні питання, які жваво обговорювалися її учасниками – як науково-педагогічними працівниками, так і студентами-практикантами, то можна констатувати той факт, що такі конференції значною мірою сприяли педагогічному зрос-

танню та професійному становленню вихованців інституту, зокрема й майбутніх учителів ручної праці. «Методическая выработка правильного обучения обязана во многом этим собраниям, имеющим живой интерес и для дающих уроки воспитанников и для принимающих участие в обсуждении этих уроков преподавателей» [1, 8].

Одним із завдань педагогічної практики, яке мало безпосереднє відношення до якості викладання в міському училищі, було ознайомлення вихованців випускного класу з педагогічним музеєм інституту. Таке завдання практики, на думку «попечителя», було дуже необхідним для майбутніх учителів, адже воно давало можливість вихованцям ознайомитися з навчально-методичною літературою, зібраною в музеї, та детально розглянути кращі екземпляри підручників, навчальних та наочних посібників, книг для читання та іншої літератури, призначеної для міських училищ. Такий ретельний аналіз навчально-методичної літератури гарантував вихованців від помилок у майбутньому під час вибору якісних екземплярів літератури в бібліотеку або кабінет навчального закладу.

Оскільки ознайомитися ґрунтовно з усіма відділами музею кожен практикант не міг за браком часу, то вивчення того чи іншого відділу музею доручалось двом, а іноді і одному з вихованців. Результати своїх занять в музеї студенти-практиканти викладали письмово в спеціальних доповідях, які потім заслуховувалися і піддавалися обговоренню на окремих зборах за присутності викладачів інституту, вчителів міського училища, всіх вихованців випускного класу та директора інституту.

Окрім того, під час проходження педагогічної практики вихованці випускного класу проводили психологічні спостереження за одним із учнів молодшого класу міського училища. Студент-практикант у допустимих межах стежив за успіхами такого учня, за його поведінкою як в стінах училища, так і поза ним, вникав в коло питань, які цікавлять учня, в його сімейне і матеріальне становище, в стосунки з учителями та однокласниками. Свої спостереження вихованці ретельно записували до щоденника, який подавали на розгляд директору інституту в кінці І півріччя навчального року.

У звіті за 1906 р. «попечитель» зазначає, що за наведеної системи організації практичних занять студентів-практикантів досягалися задовільні результати і кожен вихованець випускного класу достатньою мірою ознайомлювався зі змістом основних предметів курсу міських училищ за Положенням від 31 травня 1872 року та набував достатнього досвіду їхнього викладання за концентрично складеними програмами [3, 14]. «Изложенный порядок ведения практических занятий воспитанниками института дает прекрасные результаты» [5, 26].

Отже, практичній підготовці вихованців Глухівського учительського інституту надавалося особливе значення. Про це свідчить досить чітко продумана система організації практичної підготовки студентів, яка включала в себе як «пасивний» етап практики, так і «активний» її компонент, який передбачав проведення чергових та звітних уроків, залучення до практичних занять вихованців науково-педагогічних працівників інституту, учителів міських училищ та директора інституту-

ту, проведення конференцій, на яких докладно аналізувалися проведені вихованцями уроки зі сторони як педагогічних працівників, так і одногрупників, а методичні диспути, які виникали при цьому, були свого роду «мозковим штурмом», на яких вихованці вчилися адекватно сприймати критику, проводити самооцінювання своєї педагогічної діяльності, дослухатися до думки своїх колег і наставників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Отчет попечителя Киевского учебного округа о состоянии мужских гимназий и прогимназий за 1891 год. Киев: Типо-Литография Высочайше утвер. Товарищ. И.Н. Кушнерев и Ко. Киевское отделение, Бибиковский бульвар, д. № 8б. 1892 г.
2. Отчет попечителя Киевского учебного округа о состоянии учебных заведений округа за 1892 год. Киев: Тип. Высоч. Утв. Т-ва печатн.дела и торг. И.Н.Кушнерев и Ко в Москве, Киевское отделение, Бибиковский бульвар, д. № 8б. 1893 г.
3. Отчет попечителя Киевского учебного округа о состоянии Глуховского Учительского Института и Учительских Семинарий за 1906 год. Киев: Типография Товарищества И.Н. Кушнерев и Ко, в Киеве. 1907 г.
4. Отчет попечителя Киевского учебного округа о состоянии Глуховского Учительского Института и Учительских Семинарий за 1907 год. Киев: Типография Товарищества И.Н. Кушнерев и Ко. Киевское отделение, Караваевская ул., д. № 5. 1908 г.
5. Отчет попечителя Киевского учебного округа о состоянии Учительских Институтов и Учительских Семинарий за 1910 год. Киев: Лито-типография Товарищества И.Н. Кущнерев и Ко. Караваевская, д. № 5. 1911 г.

Тамара ЛИТНЬОВА
(Житомир, Україна)

РОЛЬ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ГОСТИННОСТІ

The article considers the role of a foreign language as the means of intercultural communication. The contents of intercultural communicative competence are analyzed. It means the ability of an individual to communicate in a foreign language successfully and adequately in the situations of intercultural communication of different types and kinds, taking into account the main external socio-cultural and internal situational factors. The importance of intercultural communicative competence in the professional training of hospitality specialists who are ready for intercultural communicative interaction with representatives of other cultures has been proved. The expediency of using innovative learning technologies for the successful formation of students intercultural communicative competence has been substantiated. The future specialists ability to form a communication strategy properly and to show themselves as active participants in the process of intercultural communication is the basis of their professional activities.

В умовах розширення міжнародних зв'язків та інтеграції України у світовий і європейський простір актуальною стає потреба суспільства у підготовці конкурентоздатних, мобільних, компетентних фахівців, які б добре орієнтувалися в різноманітних комунікативних ситуаціях, були здатними будувати діалог з усіма суб'єктами загального життєвого простору, обирали адекватні засоби, способи і прийоми взаємодії, налагоджували продуктивні взаємини із представниками різних культур. Ця потреба зумовила суттєві зміни у змісті іншомовної освіти. Відбувається активне впровадження міжкультурної освітньої парадигми, яка розглядає іноземну мову як важливий засіб міжкультурної комунікації.

Іноземна мова сприяє вербальному порозумінню громадян різних країн, забезпечує такий рівень їхнього культурного розвитку, який дозволяє вільно і комфортно почуватись у країні, мова якої вивчається. У зв'язку з цим стає актуальною позиція, за якої здатність зрозуміти представника іншої культури залежить не тільки від коректного використання мовних одиниць, але й від особливих умінь зрозуміти норми його культури, у тому числі мовленнєвої поведінки у різноманітних ситуаціях спілкування. Це зобов'язує розглядати іноземну мову як своєрідний інструмент пізнання іншої культури і пропаганди власної, що сприяє духовному взаємозбагаченню та підвищує рівень гуманітарної освіти.

Показником сформованості здатності людини ефективно діяти в міжкультурній комунікації виступає міжкультурна комунікативна компетентність як головна мета іншомовної освіти. Звідси цілком очевидною є переорієнтація викладачів на проблеми підготовки фахівців до здійснення міжкультурної комунікативної взаємодії з представниками інших культур та практичного використання іноземної мови в

майбутній професійній діяльності. Викладання іноземної мови має вийти на рівень міжкультурної іншомовної освіти й розвивати у студентів міжкультурну свідомість як здатність бачити в собі і своєму співрозмовникові носіїв певних культур, готових зрозуміти інший спосіб життя й мислення, прийняти «іншість» один одного, поважати право на культурну відмінність, толерантно ставитися до цінностей і поведінкових моделей в іншій культурі, протидіяти стереотипам і упередженням, переосмислювати власний культурний багаж [8, 69–70]. Формування міжкультурної компетентності передбачає якісні зміни у ставленні студента до світоглядних домінант життя і процесу навчання в університеті на підставі становлення адекватної ціннісної картини світу, усвідомлення пріоритетної ролі міжкультурного спілкування в полікультурному освітньому просторі.

В останні роки зростає кількість досліджень, пов'язаних з проблемами міжкультурної комунікації загалом та формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери гостинності зокрема. Проблеми міжкультурної комунікації висвітлено в працях Ф. Бацевича, М. Галицької, Н. Гальскової, Н. Гез, О. Місечко, О. Садохіна, С. Тер-Мінасової, Т. Фоміної, І. Шавкун. Різним аспектам міжкультурної комунікативної компетентності присвятили свої дослідження М. Байрам, О. Гончарова, О. Заїка, Г. Єлизарова, О. Лисенко, А. Маслова, Т. Осадча, К. Павленків, О. Рембач, Р. Свірідон, О. Шестель.

Метою статті є визначення ролі міжкультурної комунікативної компетентності у підготовці майбутніх фахівців сфери гостинності.

Поняття міжкультурної комунікативної компетентності досить багатогранне, тому його визначення трактується в літературних джерелах по-різному. З точки зору Г. Єлизарової, міжкультурна комунікативна компетентність – здатність особистості успішно й адекватно спілкуватися іноземною мовою в ситуаціях міжкультурного спілкування різних типів і видів з урахуванням основних зовнішніх соціокультурних і внутрішніх ситуативних факторів [6]. Метою формування цієї компетентності у майбутніх фахівців є досягнення такої якості мовної особистості, яка дозволяє їй вийти за межі особистої культури і набути якості медіатора (посередника) культур, не втрачаючи особистої культурної ідентичності. Дослідниця розглядає міжкультурну комунікативну компетентність у контексті проблеми виховання полікультурної особистості, здатної до ефективної співпраці, ведення діалогу, здійснення міжкультурної комунікації в сучасному світі.

Зауважимо, що процес формування міжкультурної компетентності починається тоді, коли майбутній фахівець починає не тільки визнавати наявність відмінностей між представниками різних культур, а й поважати відмінності в системі цінностей, позитивно ставитися до них; коли він психологічно й соціально готовий до обдуманого вибору вчинків у специфічній ситуації, а не діє відповідно до норм своєї культури.

Р. Свірідон визначає міжкультурну компетентність як здатність особи здійснювати спілкування іноземною мовою, враховуючи різницю культур та стереотипів мислення. Дослідниця, водночас, підкреслює, що зазначена компетентність «передбачає досягнення такого рівня володіння мовою, який дозволить, по-перше, гнучко реагувати на можливі непередбачувані ситуації під час бесіди; по-друге,

визначати відповідну тактику мовленнєвої поведінки; по-третє, правильно добирати конкретні засоби комунікації і, нарешті, по-четверте, вживати ці засоби відповідно до запропонованої ситуації» [12, 278].

С. Тер-Мінасова трактує міжкультурну комунікативну компетентність як «спілкування людей, що належать до різних культур» [13, 13]. Н. Гальскова та Н. Гез вбачають у її змісті «здатність особи реалізувати себе в межах діалогу культур» [3, 62]. О. Садохін визначає це поняття як «сукупність різноманітних форм стосунків і спілкування між індивідуумами і групами, що належать до різних культур» [11]. Т. Фоміна акцентує на тому, що міжкультурна комунікативна компетентність «зосереджує свою увагу на міжкультурних конфліктних ситуаціях, способах прогнозування і подолання етнокомунікативних конфліктів» [14, 8].

Поділяємо точку зору О. Місечко, що загалом радянській/російській науковій традиції властиве тлумачення міжкультурної комунікативної компетентності переважно з лінгвістичних етноцентричних позицій з акцентуванням вербальної форми спілкування – ототожнення знаків мови зі знаками національної культури і національним менталітетом; опис комунікації через декодування культурної інформації, закладеної в мові; визнання визначального впливу «мовної картини світу» на формування стосунків сучасної людини зі світом, норм і стереотипів її поведінки, на розбудову «вторинної мовної особистості» [8, 66].

В українській науковій думці спостерігається схильність до розширеного тлумачення міжкультурної комунікативної компетентності. Так, у першому в Україні «Словнику термінів міжкультурної комунікації» це поняття визначається як «процес спілкування (вербального й невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот і зазвичай послуговуються різними ідентичними мовами, відчувають лінгвокультурну «чужинність» партнера по спілкуванню, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні» [2, 9].

Міжкультурна компетентність є однією з найважливіших навичок сучасного фахівця. Використовуючи термін «міжкультурна компетентність», І. Шавкун говорить про сукупність наступних професійних якостей: теоретичні знання щодо національних культур і моделей виховання; психологічні особливості особистості (відвертість, гнучкість, терпимість, готовність працювати з представниками інших культур); знання іноземної мови [15, 117].

Формування міжкультурної компетентності, на думку О. Гончарової та А. Маслової, можливе шляхом пояснення особливостей світосприйняття та відчування світу іншими націями. Міжкультурна компетентність сприяє виробленню практичних навичок спілкування із представниками інших культур та завжди виявляється в діяльності, а в контексті загальної інтеграції та інформатизації суспільства міжкультурна компетентність може тлумачитись як здатність студента до ефективного вирішення завдань під час міжкультурного спілкування, яке передбачає діалог взаєморозуміння, а не зіткнення різних культур [4, 10].

Трактуючи міжкультурну компетентність як сукупність знань, навичок та вмінь, за допомогою яких індивід може успішно спілкуватися з партнерами з інших куль-

тур як на побутовому, так і професійному рівні, О. Садохін включає до її складу три групи елементів: афективні, когнітивні і процесуальні [11]. До афективних елементів науковець відносить емпатію і толерантність, які не обмежуються лише межами довірливого ставлення до іншої культури. Вони утворюють психологічний базис для ефективної міжкультурної взаємодії. До групи когнітивних елементів належать культурно-специфічні знання, які стають основою для адекватного тлумачення комунікативної поведінки представників іншої культури, як базис для запобігання непорозумінню і як підстава для зміни власної комунікативної поведінки в інтерактивному процесі. Процесуальні елементи міжкультурної компетентності передбачають стратегії, які конкретно застосовуються в ситуаціях міжкультурних контактів.

Міжкультурна комунікативна компетентність як цілісна система синтезує сукупність знань (лінгвістичних, соціокультурних, професійних, культурологічних), умінь (вербальної та невербальної комунікації, загальнокультурних та культурно-специфічних) та ціннісних орієнтацій. Примітними у цьому зв'язку є складові компоненти міжкультурної комунікативної компетентності, які досить широко представлено в моделі М. Байрама:

– знання про соціальні групи у «своїй» і «чужій» країні, продукти й практики їхньої соціальної діяльності, а також про загальні процеси суспільної й індивідуальної інтеракції (наприклад, історичні й сучасні відносини між «своєю» й «чужою» країнами; «національна пам'ять» про свою країну і ставлення до цих подій з погляду громадян своєї країни й інших країн; національні дефініції географічного простору своєї країни і їх сприйняття іншими країнами; соціальні інститути, що позначаються на щоденному житті; процеси взаємодії у своїй країні);

– уміння інтерпретувати події чи документи в іншій країні, пояснювати їх і порівнювати з подіями й документами у власній країні, ідентифікуючи їх етноцентричний аспект;

– уміння робити відкриття й вступати у взаємодію, виявляти нові знання про культуру, культурні значення й конотації, схожості й відмінності у вербальному й невербальному спілкуванні та оперувати цими знаннями за відповідних обставин;

– допитливе й відкрите ставлення до культури «своєї» й «чужої» країни, зацікавленість у виявленні нових поглядів на знайомі й незнайомі явища у «своїй» і «чужій» культурі, готовність ставити під сумнів цінності та припущення у культурній практиці власного оточення;

– критична культурна свідомість як здатність оцінювати критично, на підставі чітких критеріїв, культурні позиції, продукти й практики «своєї» й «чужої» країни [17].

Цілком погоджуємося з думкою О. Місечко, що характерною особливістю цієї моделі є поєднання «культурних картин» «своєї» й «чужої» країни, яке дає критичне осмислення свого й чужого і спонукає трохи дистанціюватися від звичного сприйняття своєї культурної ідентичності і подивитися на себе очима іншомовного співрозмовника – представника іншої культури [8, 67].

На нерозривний зв'язок навчання іноземної мови та культури іншої країни вказує також В. Гурмаза, наголошуючи на принципах їх єдності. Перший принцип

реалізується в засвоєнні людиною, яка виросла в одній національній культурі, істотних фактів, норм і цінностей іншої національної культури. При цьому важливо сформувати в студентів позитивне ставлення до отриманої в процесі навчання інформації про країну. Другий принцип – формування у студентів позитивної установки до народу, що є носієм мови, адже вивчення мов починається з метою зближення народів. Третій принцип втілює в собі вимоги цілісності і гомогенності мовного навчального процесу: країнознавча інформація підлягає витягу з природних форм мови і навчальних текстів та не має привноситися ззовні. Нарешті, четвертий принцип також пов'язаний з уточненням специфіки країнознавства: країнознавчий аспект викладання реалізує в навчальному процесі філологічний спосіб вторинного пізнання дійсності [5, 33].

Таким чином, знання про культуру іншої країни сприяють розвитку загальної ерудиції, що є однією з важливих передумов забезпечення здатності студентів до міжкультурного спілкування і досягнення у ньому взаєморозуміння.

У контексті сучасної іншомовної освіти значно актуалізується роль міжкультурної комунікативної компетентності у професійній підготовці конкурентоздатних фахівців сфери гостинності, готових до здійснення міжкультурної комунікативної взаємодії з представниками інших культур. Успішна професійна діяльність у міжнародній сфері гостинності неможлива без володіння іноземною мовою, якою здійснюється пошук, обробка та аналіз інформації, листування і телефонні перемовини тощо. Володіння цією мовою є важливим резервом підвищення професійного рівня, збагачення знань із спеціальності та успішної професійної діяльності. На думку О. Баглай, «чим глибша і різноманітніша мовленнєва культура фахівця сфери гостинності, тим успішнішою є його професійна діяльність» [1, 132].

Міжкультурна компетентність є однією з важливих складових професійної компетентності сучасних фахівців. Вона охоплює сукупність знань (знання рідної й іноземної культур, знання іноземної мови), умінь (використовувати адекватні стилі спілкування й ідентифікувати їх у ситуаціях міжкультурної взаємодії, інтерпретувати феномени комунікативної діяльності та поведінки з точки зору культурних детермінант, розуміти та дотримуватись основних принципів міжкультурної та міжособистісної комунікації, долати бар'єри, зумовлені культурними відмінностями, володіти стратегіями уникнення непорозумінь у спілкуванні) та психологічних особливостей (толерантне ставлення до представників інших культур, відмінностей у стилях поведінки та мисленні, звичаях і традиціях тощо, прагнення до взаєморозуміння через досягнення компромісу, усвідомлення залежності людського мислення від культурно обумовлених когнітивних схем, розуміння фактів іншої культури та здатність порівнювати їх з власним світоглядом і культурним досвідом [10].

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка, відповідно до навчального плану спеціальності 241 Готельно-ресторанна справа першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, «Іноземна мов за професійним спрямуванням» та «Практикум з іноземної мови фахового спрямування» є обов'язковими освітніми компонентами. Особлива увага науково-педагогічних працівників звертається на змістове наповнення цих компонент.

Основні завдання вивчення зазначених компонент спрямовані на:

– практичне ознайомлення з різними аспектами іноземної мови;

– ознайомлення з культурними традиціями України та інших країн;

– готовність здійснювати професійне міжкультурне спілкування у різних змодельованих ситуаціях професійної взаємодії;

– здатність вести діалог культур з представниками різних національностей у процесі професійної взаємодії.

Здобувачі вищої освіти сфери гостинності повинні опанувати вміння й навички співвіднесення, розуміння культурних традицій, норм, систем цінностей, звичок, переваг, стилів життя своєї та інших країн, а також розпізнавання й обліку в цій сфері культурних стереотипів. Зауважимо, що важливими є не тільки знання, уміння й навички, що формують міжкультурну компетентність фахівців сфери гостинності, а й, як підкреслює О. Лисенко, «професійна готовність до самостійного пошуку шляхів і методів міжкультурного діалогу» [7, 107].

У здійсненні майбутніми фахівцями міжкультурного діалогу передбачається «право не тільки висловитися, а й бути почутим і прийнятим, можливість почуватися рівноправним учасником спілкування та обов'язок співпраці у досягненні порозуміння» [8].

Слушною щодо іншомовної підготовки фахівців сфери гостинності видається думка К. Павленків про теорію діалогу як провідну серед інших (теорії комунікацій і теорії полікультурності), що стосуються соціальної сфери [9]. По-перше, використання на заняттях з іноземної мови у закладі вищої освіти діалогічних методів навчання є досить ефективним і результативним. По-друге, діалогічні форми міжособистісної взаємодії сприяють розвитку професійних знань, умінь і навичок майбутніх працівників сфери гостинності, оскільки формують здатність до ефективних взаємовідносин з усіма суб'єктами професійної діяльності – клієнтами, колегами, керівництвом, партнерами тощо. По-четверте, професійна діалогічна взаємодія в полікультурному співтоваристві, яка передбачає певний рівень знань іноземної мови, полегшує реалізацію завдань різного характеру, що стоять перед працівником.

Вивчення матеріалу в аспекті діалогу культур забезпечує адекватне взаєморозуміння й духовне збагачення представників різних лінгвокультурних спільнот і вимагає пошуку нових технологій навчання іноземної мови як засобу формування міжкультурної компетентності та духовного розвитку особистості студента. Культорологічна складова у змісті іншомовної підготовки сприяє, як підкреслює О. Рембач, формуванню свідомого та толерантного ставлення до культурних відмінностей, стимулює лінгвістичний, когнітивний та соціальний розвиток майбутніх фахівців [10, 395].

Успішному формуванню міжкультурної комунікативної компетентності та позитивного ставлення до оволодіння іноземною мовою студентами спеціальності «Готельно-ресторанна справа» сприяє широке використання інноваційних технологій навчання. Доцільність їх застосування беззаперечна, оскільки вони спрямовані на полегшення засвоєння і запам'ятовування матеріалу професійного спрямування

та на формування комплексу професійних компетенцій. Застосування інноваційних методів навчання створює передумови для розвитку проблемного мислення майбутніх фахівців, а також уміння правильної побудови комунікативних ситуацій. До методів інноваційного навчання відносимо застосування методу проєктів, проблемного навчання, технології розвитку критичного мислення через читання і листування, методу дебатів, дискусій, ігрових технологій (мовних, рольових та ділових ігор), технології інтерактивного навчання (у парах, малих групах), технології «портфоліо», вебквестів.

Для прикладу розглянемо проблемне навчання як важливий інноваційний метод, спрямований на розвиток іншомовної комунікативної компетентності студентів під час занять з іноземної мови. Беззаперечною перевагою цього методу є не репродуктивний, а творчий характер завдань. Здійснюється воно на основі ініціювання самостійного пошуку студентом знань через підбір викладачем проблемних питань. Потребує чіткої організації та майстерності викладача в постановці проблемного завдання. Особливий інтерес викликають проблемні іншомовні завдання для культурознавчого збагачення світосприйняття студентів (культурознавчі пізнавально-пошукові та пізнавально-дослідні завдання, іншомовні дискусії, проєкти).

Реалізацією методу проблемного навчання під час занять з іноземної мови можуть слугувати індивідуальні ситуативні завдання (наприклад, здійснити замовлення під час відвідування ресторану або номеру в готелі). Виконання подібних завдань дозволяє максимально наблизити навчальний процес до конкретної професійної діяльності, а комунікативний акт моделює ситуації, характерні саме для фахівців сфери обслуговування.

Застосування методу проблемного навчання створює передумови для формування стійких комунікативно-мовленнєвих умінь, розвитку проблемного мислення у майбутніх фахівців, уміння правильної побудови комунікативних ситуацій.

Вебквести передбачають цілеспрямоване вивчення майбутніми фахівцями матеріалу, поданого в мережі Інтернет. Структура веб-квесту включає в себе наступні етапи: вступ викладача для зацікавлення студентів; базова інформація з теми; постановка викладачем завдання; ознайомлення студентів із джерелами інформації, необхідними для виконання конкретного завдання; опис викладачем напрямів роботи студентів та рекомендацій щодо оформлення отриманої інформації; ознайомлення студентів з критеріями оцінювання завдання; формулювання висновку. Веб-квест має на меті дати можливість студентам грати активну роль при отриманні знань. Зазначений метод спрямований не лише на розвиток умінь шукати інформацію, а й здатності студентів критично осмислювати, аналізувати і систематизувати інформацію, вирішувати за її допомогою поставлені у завданні проблеми.

У контексті державної освітньої політики одним з важливих завдань підготовки фахівців сфери обслуговування є здатність не лише до виконання складних і різноманітних професійних завдань, а й до постійного самовдосконалення професійних знань, умінь і навичок. Ця тенденція зумовлена значною інтенсивністю інформаційного наповнення освітнього простору, що спонукає до переорієнтації із засвоєння знань на формування навичок самостійної роботи з великим обсягом нової інформації.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку освіти поліпшення іншомовної підготовки набуває особливої актуальності у навчанні сучасних фахівців сфери гостинності. Уміння правильно формувати стратегію комунікації та проявляти себе активним учасником процесу міжкультурного спілкування є основою професійної діяльності майбутніх фахівців. До подальших напрямів дослідження відносимо питання вивчення зарубіжного досвіду формування міжкультурної комунікативної компетентності фахівців та розробку теоретичних положень щодо шляхів удосконалення умінь міжкультурної взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баглай О.І. Культурознавчий підхід до навчання іноземних мов у професійній підготовці майбутнього фахівця сфери гостинності. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер.: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 159. С. 129–133.
2. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації. Київ: Довіра, 2007. 205 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 336 с.
4. Гончарова О.А., Маслова А. В. Формування міжкультурної компетентності студентів немовних спеціальностей в процесі навчання іноземної мови. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.* 2010. № 5. С. 7–14.
5. Гурмаза В.В. Роль міжкультурного аспекту у викладанні іноземної мови. *Підвищення рівня науково-дослідної діяльності обдарованої молоді: тези доповідей науково-практичного семінару (квітень 2007 р.).* Миколаїв: МДАУ, 2007. С. 32–33.
6. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: Каро, 2005. 352 с.
7. Лисенко О.М. Принцип інтеркультурності у системі професійної туристичної освіти. *Карпатський край.* 2012. № 2. С. 106–110.
8. Місечко О. Є. Міжкультурна парадигма іншомовної освіти: що криється в деталях? *Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія.* 2018. Вип. 29. С. 62–71.
9. Павелків К.М. Теоретичні і методичні засади іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Рівне, 2020. 478 с.
10. Рембач О.О. Формування міжкультурної компетентності майбутніх правознавців у процесі іншомовної підготовки. *Університетські наукові записки*. 2017. № 3. С. 387–400.
11. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 340 с.
12. Свиридон Р.А. Формирование межкультурной компетенции будущего специалиста в области мировой экономики средствами делового английского языка. *Инновационные образовательные технологии в преподавании иностранных*

языков: сб. науч. трудов II Международной летней школы для молодых исследователей. Томск: Изд-во ТГПУ, 2005. С. 72–84.

13. Тер-Мінасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва: Слово, 2000. 146 с.

14. Фомина Т.Г. Язык и национальная культура. Лингвострановедение. Казань, 2011. 129 с.

15. Шавкун І.Г. Міжкультурна комунікація як складова сучасної менеджмент-освіти. *Культурологічний вісник нижньої Наддніпрянщини.* 2009. С. 115–117.

16. Шестель О., Заїка О. Сучасні тенденції формування іншомовної комунікативної компетентності фахівців сфери обслуговування. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2018. Вип. 22. Т. 2. С. 162–166.

17. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 124 p.

Микола МАЛИНКА, Тетяна АЛЕКСАНДРОВИЧ
(Київ, Україна)

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

It is argued in the research that the formation of general cultural competence in the process of studying the humanities takes place not only under condition of deep knowledge of the very essence of the subject by the teacher himself, but also with the successful selection and use of methods with which the teacher can achieve the maximum amount of knowledge by future specialists.

It is these disciplines that produce the humanitarian worldview of a higher education seeker, teach to look at the situation from different points of view, generate new approaches to solving old problems, help to think broadly and strategically, promote effective communication (including intercultural environment).

Among the pedagogical technologies that deserve special attention for better understanding and assimilation of the material, it is worth mentioning case technology, information and communication and game technology, project-based method, differential learning, etc. The authors insist that the use of such forms of learning in the educational process will stimulate scientific research, self-confidence of higher education seekers and the right to make mistakes, to assert their own «I», successfully overcome difficulties, on the one hand, and on the other, the teacher's belief in their students' intelligence.

It is denoted in the research that the selection and the use of modern teaching methods is an essential component of general cultural competence formation of a future specialist of any specialty while studying humanities, since the use of the latest pedagogical technologies will release creative and intellectual potential of students, promote mutual understanding and mutual respect between a teacher and a higher education seeker.

The high level of general cultural competence formation will help higher education seekers to freely navigate in the cultural space in both Ukrainian and European, which will significantly expand employment opportunities, high wages and career growth.

Key words: *humanities, differential learning, general cultural competence, cooperative pedagogy, pedagogical technologies.*

Вивчення будь-якої дисциплін чи то в школі, чи в закладі вищої освіти розпочинається з використання методів та технологій, які обирає викладач для донесення матеріалу до слухачів. Обираючи певні методи та технології, педагог керується, перш за все, необхідністю розкриття певної теми, кращого засвоєння знань своїм вихованцем і, звичайно же, специфікою самої дисципліни. Адже вибір підходів при викладанні фахових дисциплін може значно відрізнятися від гуманітарних дисциплін у технічних закладах вищої освіти. Не останню роль відіграє особи-

стість самого викладача. Не секрет, що дуже часто здобувач вищої освіти сприймає дисципліни крізь призму постаті самого педагога. Це означає, що авторитет викладача, його вміння підійти до вихованця можуть відіграти ключову роль у зацікавленні предметом, який він читає, і навпаки, повне несприйняття педагога може викликати неприязнь до дисципліни.

Варто зазначити, що вірний вибір інноваційних технологій та методів навчання в процесі вивчення гуманітарних дисциплін значно підвищує пізнавальну активність здобувачів вищої освіти, сприяє розвитку творчих здібностей та мислення, активізує самостійну діяльність, формує навчальну мотивацію, допомагає ефективно засвоїти великий обсяг інформації, розвиває пізнавальні процеси (мовлення, пам'ять, мислення), розкриває особистісно-індивідуальні можливості та визначає умови для їхнього прояву та розвитку [4].

Сьогодні здобувачі вищої освіти повинні бути обізнані з надбаннями світової культури. Досить часто культура певного спеціаліста демонструє культуру цілої країни. У зв'язку зі швидким розвитком сучасної цивілізації провідна роль відводиться гуманітарним дисциплінам, оскільки вони формують загальнолюдські цінності, а також сприяють гуманістичній орієнтації особистості. Якщо здобувач вищої освіти розуміє цінності іншої культури, то це допоможе йому в майбутнього уникнути непорозумінь у процесі комунікації з представниками інших країн, національностей; сприятиме формуванню полікультурних поглядів [3, 182].

Дослідженням процесу формування загальнокультурної компетентності у здобувачів вищої освіти, зокрема під час вивчення гуманітарних дисциплін, займалися І. Ковалинська, А. Пащенко, М. Суй, Ю. Хаюк, А. Ярош та ін. Але оскільки дана проблема досить об'ємна і не може бути вирішена, бо постійно змінюється сутність поняття «загальнокультурна компетентність», виникає потреба в глибшому дослідженні процесу формування загальнокультурної компетентності у студентів.

Формуючи загальну культуру здобувачів вищої освіти, потрібно використовувати інтегративний підхід до навчання. Саме він допоможе підвищити культурно-освітній рівень майбутньому випускнику крізь призму вивчення гуманітарних дисциплін та сприятиме формуванню загальної культури [3, 183].

У цьому річищі варто приділити особливу увагу підвищенню професійного рівня викладачів, а також стимулювання самовдосконалення та самоосвіти здобувачів вищої освіти. Одним зі шляхів підвищення загальної культури може бути застосування інноваційних технологій. Сюди варто віднести інтерактивне та особистісно-зорієнтоване навчання, які сприяють поліпшенню організації освітнього процесу. Під час використання вказаних технологій відбувається створення особистісного освітнього середовища (на лекціях, практичних і семінарських занять з гуманітарних дисциплін), формуються соціальні навички взаємодії та спілкування, почуття відповідальності тощо [3, 184]. У процесі викладання гуманітарних дисциплін при виборі методики варто більше уваги приділяти комунікативній складовій майбутніх фахівців. Розробляючи завдання для практичних занять, потрібно враховувати не лише репродуктивне відтворення матеріалу, але й всіляко розвивати творчість здобувачів вищої освіти, спонукати до пошуку додаткової літератури.

Готуючись до лекційних занять, необхідно використовувати не тільки презентації, а й навчальні фільми. Пропонуємо під час проведення лекцій застосовувати діалогічну форму спілкування, ставити на початку заняття проблемне запитання для того, щоб наприкінці пари спільно зі слухачами знаходити відповідь.

До сучасних педагогічний технологій, які варто застосовувати сьогодні в освітньому процесі, можна віднести кейс-технологію. Основна сутність даної технології полягає в аналізі певних випадків, ситуацій, історій (кейсів) з метою пошуків рішень. Кейси, або ж ситуаційні вправи, повинні мати сформовану мету, прив'язку до якоїсь проблеми, що існує зараз і вимагає вирішення. Кейс-технологія сприяє розвитку таких навиків, як: «аналітичних (уміння виділяти важливу інформацію, класифікувати, мислити критично); діяльнісних (вміння використовувати засвоєний матеріал на практиці); креативних (генерація нестандартних підходів та рішень); діалогічних (вміння правильно вести дискусії, використовувати наочні матеріали для обґрунтування думки, висловлювати та захищати свою точку зору, вислуховувати та переконувати опонентів, складати короткий творчий звіт); психологічних навиків (оцінка поведінки та реакції людей, особливий підхід для подачі свого матеріалу, уміння слухати, розуміти та підтримувати)» [6, 25].

Найкраще кейс-технологію використовувати на заняттях із дисциплін «Філософія», «Політологія», «Соціологія», «Українська та зарубіжна культура». Доречно цей підхід застосовувати під час ведення дискусій (наприклад, між представниками різних філософських шкіл тощо). Кейс-технологія допоможе здобувачеві вищої освіти розкрити аналітичні здібності, знайти нестандартні рішення, особливо в питаннях, що стосуються політології чи соціології.

Ще однією технологією, котра сприяє формуванню загальнокультурної компетентності, можна вважати інформаційно-комунікаційну. Варто сказати, що володіння інформаційно-комунікаційною технологією на високому рівні в сучасному світі вважається необхідною складовою загальної культури будь-якого фахівця. Застосовуючи ці технології у своїй діяльності, викладач досягає диференціації навчання; у вихованців значно підвищується рівень саморозвитку та самовдосконалення знань і вмінь у галузі культури; раціонально використовується час, спрямований на формування комунікативних якостей, відбувається уникнення культурних і соціальних бар'єрів, розвивається мислення, що допомагає сформувати загальнокультурну компетентність [11, 62].

До інформаційно-комунікаційних технологій можемо віднести наступні: предметне портфоліо (творча робота здобувача вищої освіти, оформлена у вигляді презентації), Інтернет-технології, сучасні комп'ютерні технології перекладу, електронні словники [9, 99–100].

Предметне портфоліо, Інтернет-технології можна використовувати на заняттях з усіх гуманітарних дисциплін, адже це значно краще розкриває творчі здібності вихованців, показує їхній рівень володіння сучасними комп'ютерними технологіями, що важливо для майбутніх випускників технічних спеціальностей. Щодо сучасних комп'ютерних технологій перекладу, електронних словників, то ними доці-

льніше користуватися під час викладання дисциплін «Іноземна мова», «Ділова українська мова».

Не варто нехтувати і класичними методами, особливо викладаючи дисципліни «Іноземна мова», «Ділова українська мова». Так, з метою збільшення словникового запасу студентів ще з перших занять варто запропонувати укладати власний термінологічний словник, записуючи в нього невідомі слова та розтлумачуючи їхнє значення, що безпосередньо стосуються обраної професії. На кожному занятті потрібно знаходити декілька хвилин, щоб з'ясовувати, які нові слова з'явилися в термінологічних словниках здобувачів вищої освіти.

Великого значення сьогодні набуває педагогічна інноватика. Її завдання полягає в постійному пошуці і впровадженні нових технологій в освітянську галузь. Завдяки введенню педагогічної інноватики формується творча особистість, яка здатна аналізувати, долати складності на практиці. Ю. Хаюк виділяє такі технології навчання «за типом організації та управління пізнавальною діяльністю: структурно-логічні технології навчання (поетапне формулювання дидактичних завдань, вибору способу їх розв'язання, діагностики та оцінювання одержуваних результатів); інтеграційні технології (дидактичні системи, які забезпечують інтеграцію різнопредметних знань і вмінь, різних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, навчальних тем, навчальних проблем та інших форм організації навчання); ігрові технології (ігрова форма взаємодії педагога і вихованців, яка сприяє формуванню вмінь розв'язувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету)» [10, 79]. Популярними сьогодні в освітньому процесі є ігри (театралізовані, ділові, рольові), комп'ютерні, діалогові, тренінгові технології [10, 79].

Структурно-логічні технології навчання варто застосовувати під час вивчення усіх гуманітарних дисциплін. При цьому потрібно чітко формулювати завдання, окреслювати шляхи пошуку відповідей і, звичайно ж, оцінювати результати. Що ж до інтеграційних технологій, то необхідно чітко обирати питання, яке могло би бути представлене в різних гуманітарних дисциплінах. Наприклад, постать конкретного мислителя можна розглянути з точки зору філософії, політології, соціології, української та зарубіжної культури. Або ж порівняти специфіку частин мови в українській і англійській мовах. При вивченні дисципліни «Українська та зарубіжна культура» варто постійно проводити паралелі, що відбувалося в один і той же період в Україні та за її межами. Це дозволить здобувачам вищої освіти не забувати пройдений матеріал, а також усвідомлювати, що Українська держава завжди перебувала в європейській орбіті як в історичному плані, так і в культурному, мистецькому, науковому тощо.

Фантазія щодо застосування ігрових технологій є безмежною і для викладача, і для здобувача вищої освіти. Взяти, наприклад, період з історії розвитку людства, виділити в ньому конкретні визначні постаті і розіграти театралізовану дію, де кожен мислитель обстоює чи то власну філософську систему, чи то погляди на політичні проблеми, чи дає власні судження щодо питань, які хвилюють соціум. Ділові або рольові ігри найдоцільніше використовувати на заняттях з української

та іноземної мов. Зокрема, під час вивчення документів доречно буде розіграти за ролями (роботодавець і потенційний працівник) умовне прийняття на роботу (співбесіду), коли буде опрацьовано і заяву, і резюме, і автобіографію практично. До того ж така гра сприятиме психологічному налаштуванню майбутніх випускників на процес працевлаштування і складності, що можуть при цьому виникнути.

Активно використовується сьогодні і педагогіка співробітництва. Застосовуючи педагогіку співробітництва на заняттях, викладач сприяє розкриттю внутрішнього світу вихованця, генерації нових ідей, методів [8, 168].

Основне завдання педагогіки співробітництва полягає в налагодженні стосунків між викладачем та здобувачем вищої освіти, де обидві сторони виступають рівноправними партнерами. Перевага педагогіки співробітництва полягає у відсутності примусу, оскільки здобувача вищої освіти можна мотивувати оцінкою [2, 4].

Одним із методів, який застосовують у педагогіці співробітництва, є проектний. Мета цього методу – розвивати здібності вихованців. Його можна використовувати на будь-якому етапі навчання і при вивченні будь-яких дисциплін, у тому числі й гуманітарних [7, 68]. Наприклад, викладаючи дисципліну «Українська та зарубіжна культура», педагог може запропонувати здобувачам вищої освіти об'єднатися в групи, щоб попрацювати над інформаційним проектом (зібрати інформацію відповідно до сторіччя чи навіть країни) з метою узагальнити зібрані факти.

Окрему увагу варто приділити диференційованому навчанню, що відіграє не останню роль у межах педагогіки співробітництва. Завдання викладача в даному випадку полягає у створенні умов для розкриття здібностей вихованця. Завдяки застосуванню диференційованого навчання враховуються психологічні особливості, а також здібності здобувачів вищої освіти [1, 168]. Диференційоване навчання варто застосовувати під час вивчення усіх гуманітарних дисциплін, оскільки воно дозволяє сильнішим здобувачам вищої освіти не нудьгувати на заняттях і розвивати власні здібності, а слабшим – не комплексувати від того, що вони знають з певної дисципліни менше і не можуть виконувати складніші завдання. Різновидом диференційованої форми навчання можна вважати групову форму роботи. Так, на заняттях з дисципліни «Українська та зарубіжна культура», вивчаючи українську культуру XIX – XXI ст., варто запропонувати здобувачам вищої освіти роботу в групах над вивченням культури певного сторіччя. До участі в груповій роботі необхідно залучити як сильніших, так і слабших студентів, поставивши завдання різного рівня складності, але таким чином, щоб наприкінці усі відповіді прийшли до спільного знаменника – якнайкраще висвітлили визначений період в українській культурі. При вивченні культури Київської Русі на практичному занятті варто поділити здобувачів вищої освіти на групи. Завдання кожної групи – розглянути певний сегмент спадщини вказаної доби. Це може бути розвиток архітектури, образотворчого мистецтва, літератури, освіти, релігії, науки тощо. Далі студенти змінюють групи, тобто опрацьовують це питання, обмінюючись інформацією з іншими учасниками заняття. Потім вони повертаються до своїх груп, узагальнюють отриману інформацію і відповідають.

А при вивченні дисципліни «Ділова українська мова» активно використовуються диференційовані творчі завдання. Наприклад, із певного набору слів скласти речення з відокремленими членами; написати твір на задану тему (бажано професійну), використовуючи речення з відокремленими, уточнюючими членами, звертаннями; перебудувати речення так, щоб порядкові числівники стали кількісними і навпаки; написати тематичні міні-есе, використовуючи якомога більше числівників; перебудувати складносурядні речення в складнопідрядні чи навпаки; скласти тематичний текст у певному стилі мовлення, використовуючи або ж складнопідрядні, або ж складносурядні речення та ін. Такі завдання розкривають творчий потенціал майбутніх фахівців. Водночас вправи допомагають перевірити (а в подальшому й розвинути) вміння писати твори, висловлювати власні думки, збагачують словниковий запас тощо.

Формуванню загальнокультурної компетентності у здобувачів вищої освіти під час вивчення гуманітарних дисциплін сприяє і застосування вальдорфської педагогіки (зокрема «епохальної методики») [5, 50]. Найяскравіше це можна проілюструвати при вивченні теми «Культура Стародавнього світу» (дисципліна «Українська та зарубіжна культура»). Ми пропонуємо вивчення культури в усіх її спектрах і різновидах відповідно до кожної країни: Межиріччя (шумери, аккадці, Вавилонська держава, Ассирія), Стародавній Єгипет, Стародавня Індія, Стародавній Китай. Наприклад, мова, історія, наука, література, архітектура, образотворче мистецтво Стародавнього Єгипту. Для закріплення матеріалу можна запропонувати студентам представити специфіку культури кожної країни. Для цього обирається один «представник країни», який і готує доповідь. Її варто ілюструвати презентацією з найвизначнішими досягненнями та пам'ятками культури. Епохальну методику можна використати і під час вивчення теми «Специфіка Античної культури» (дисципліна «Українська та зарубіжна культура»), розглянувши культуру Античності відповідно до періодів: Егейський, Гомерівський, Архаїчний, Класичний, Елліністичний.

Проаналізований вище матеріал дозволяє стверджувати, що формування загальнокультурної компетентності у процесі вивчення гуманітарних дисциплін відбувається не лише за умови глибоких знань самої суті предмету безпосередньо викладачем, а й вдалому підбору і використанню методів, за допомогою яких педагог досягатиме засвоєння максимальної кількості знань майбутніми фахівцями. Саме ці дисципліни продукують гуманітарний світогляд здобувача вищої освіти, вчать дивитися на ситуацію з різних точок зору, генерують нові підходи до вирішення старих проблем, допомагають мислити широко й стратегічно, сприяють ефективній комунікації (у тому числі й у міжкультурному середовищі).

Серед педагогічних технологій, що заслуговують на особливу увагу для кращого розкриття та засвоєння матеріалу, варто назвати кейс-технологію, інформаційно-комунікаційну та ігрову технологію, проектний метод, диференційоване навчання. Застосовування таких форм навчання в освітянській діяльності стимулюватиме науковий пошук, глибоку віру здобувачів вищої освіти в себе та право на помилки, на утвердження власного «Я», успішне подолання труднощів, з одного боку, а з іншого – віру викладача в розумові здібності своїх вихованців.

Варто зазначити, що підбір і використання сучасних методів навчання – це необхідна складова формування загальнокультурної компетентності майбутнього фахівця будь-якої спеціальності під час вивчення гуманітарних дисциплін, оскільки застосування новітніх педагогічних технологій дозволить вивільнити творчий та інтелектуальний потенціали вихованців, сприятиме взаєморозумінню і взаємоповазі між викладачем і здобувачем вищої освіти, зробить освітній процес людиноцентристським.

Високий рівень сформованості загальнокультурної компетентності допоможе здобувачу вищої освіти вільно орієнтуватися в культурному просторі як в українському, так і європейському, що значно розширить можливості працевлаштування, високої заробітної плати, кар'єрного зростання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баклаженко Є.В. Реалізація педагогічних умов підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до співробітництва з учнями. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Сер. Педагогіка і психологія. 2015. Вип. 43. С. 164–170.
2. Калошин В. Педагогіка співробітництва: необхідність, сутність, практика. *Учительський журнал on-line*. С. 1–25. URL: http://teacherjournal.in.ua/rozrobky/pedahohika-spivrobitnytstva-neobkhidnist-sutnist-praktyka (дата звернення: 30.08.2019)
3. Ковалинська І. Створення умов для формування загальнокультурної компетенції студентів технічного фаху. *Вісник НТУУ «КПІ»*. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2010. Вип. 1. С. 182–185.
4. Ковальчук І. С. Сучасні технології формування професійно-комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. *Modern Communicative Methods of Teaching English* (October 28, 2016). Zhytomyr: ZSTU, 2016. P. 43–47. URL: https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/11/43.pdf (дата звернення: 20.09.2019)
5. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пєхота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пєхоти. Київ: А.С.К., 2001. 256 с.
6. Пащенко А. Використання інноваційних технологій у формуванні загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів. *Формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців*: збірник наукових праць / за ред. О. С. Березюк, О. М. Власенко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. С. 23–26.
7. Пінчук Л. М. Навчання в співробітництві як ефективна педагогічна технологія у викладанні англійської мови як другої іноземної. *Вісник Запорізького національного університету*. Сер. Педагогічні науки. 2012. №1 (17). С. 66–70.
8. Столярова Н. П. Педагогіка співробітництва – це відкрита програма в роботі з іноземними студентами в умовах вищого навчального закладу. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Харків, 2011. Вип. XXV. С. 164–168.
9. Суй М. До питання формування загальнокультурної компетентності майбутнього педагога засобами інноваційних технологій. *Формування загальнокультурної*

компетентності майбутніх фахівців: збірник наукових праць / за ред. О.С. Березюк, О.М. Власенко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. С. 98–100.

10. Хаюк Ю. Формування загальнокультурної компетентності засобами інноваційних технологій в сучасному освітньому просторі. *Формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців*: збірник наукових праць / за ред. О.С. Березюк, О.М. Власенко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. С. 78–80.

11. Ярош А. Загальнокультурна компетентність: проблеми, досвід, перспективи. *Формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців*: збірник наукових праць / за ред. О.С. Березюк, О.М. Власенко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. С. 59–63.

Нінель МІНЧАК, Юрій ХОМОШ
(Дрогобич, Україна)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЕКОНОМІЧНОГО МЕХАНІЗМУ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ

The current situation in our country shows rapid changes in political, economic, social and cultural spheres of human activity. This dictates the need for changes in approaches, methods, styles of production relations, the gradual transformation of rigid subordination management of a modern enterprise into a mobile and flexible. Nonlinear transformations require changes in stable organizational management structures into mobile and flexible. Flexible management structures determine the development of partnership, intellectual interaction between all participants in the management process. Significant in this context is the development and use of personnel that are part of the management process. When forming a personnel management system of the enterprise one should take into account both external and internal factors. External factors include the following: 1) the situation on the labor market; 2) labor legislation; 3) market position. The internal factors include: 1) the goals of the enterprise; 2) areas of activity; 3) organizational culture; 4) features of management; 5) staff composition; 6) development prospects; 7) the size of the enterprise. The effectiveness of personnel development and use management, the most complete realization of the goals largely depends on the choice of building the personnel management system of the enterprise, knowledge of the mechanism of its operation, the choice of the most optimal technologies and methods of working with people. The organizational and economic mechanism should be regarded as a set of elements that are in relationships and interrelations with each other, as well as forming a certain integrity and unity. The main task of the organizational and economic mechanism of formation and effective use of personnel should promote the rational use of all components through the division of responsibilities between all subjects in personnel management. Components of organizational and economic mechanism are the main areas, namely: demographic, organizational and informational, socio-economic, educational. Principles: strategic development, management efficiency, consistency, adjustment. The task of the organizational and economic mechanism is to create a regulatory framework for the development and use of personnel of the enterprise, the implementation of incentives for staff development, the division of responsibilities between the subjects of management. An important component of the organizational and economic mechanism is information technology. The main element of this component is the creation of a profile of positions and personnel documentation. Creating an organizational and economic mechanism stimulates the development of production and staff development. Characteristic features of this work are systematic; continuity; coverage of all staff; combination of efforts of the employee and the team;staff beliefs that training should be primarily interested in «self-learning» and development – «self-improvement» of everyone. Approaches to personnel management of the enterprise are defined as the

principles of managing the processes of formation, distribution, use, evaluation and development of personnel. One of the peculiarities of managing the intellectual personnel part of the enterprise is to maintain the self-motivation of employees to make fuller use, especially the intellectual component by applying a system of incentives that are adequate to the motives of employees.

Accordingly, the formation of organizational and economic mechanism of personnel management is a complex process of management as such.

Сучасна ситуація в нашій країні характеризується стрімкими змінами політичної, економічної, соціальної та культурної сфер людської діяльності. Це диктує необхідність змін щодо підходів, методів, стилів виробничих відносин, поступове перетворення жорсткого субординаційного управління сучасним підприємством на мобільне, гнучке. Обґрунтування парадигми управління, перш за все управління персоналом, перехідного періоду можливе з позиції теорії нестабільності, яка сьогодні є актуальною для нашого суспільства. Саме нелінійні перетворення потребують зміни сталих організаційних структур управління на мобільні і гнучкі. Гнучкі управлінські структури зумовлюють розвиток партнерства, інтелектуальної взаємодії між всіма учасниками управлінського процесу. Суттєве значення в цьому контексті належить розвитку і використанню персоналу, вони є складовими процесу управління. Згідно з класичним підходом до цього питання і відповідно до кібернетичних принципів під управлінням розуміють процес підтримки системи в визначених параметрах, тобто забезпечення такого її стійкого стану, за якого вона здатна оптимальним чином виконувати функції, які характерні саме для тієї предметної галузі, в межах якої вона існує. Процес управління здійснюється шляхом постійного аналізу інформації про фактичні значення параметрів, що характеризують поточний стан системи, і прийняття на цій підставі рішень щодо впливу на систему. Таким чином, управління є похідним або наслідком, реакцією на певну ситуацію, інформацію щодо якої ми отримали. Оскільки використанню і розвитку персоналу підприємства передують процеси його формування, розподілу, адаптації до реалізації в певних організаційно-економічних умовах, організація яких передбачає певний порядок і послідовність, можемо стверджувати, що досягнення високої ефективності використання і розвиток персоналу підприємства є результатом ефективності функціонування системи управління ним, яка передбачає управління процесами формування, організації, мотивації до певної реалізації та розвитку. Враховуючи те, що в економічній літературі під механізмом розуміють сукупність процесів, прийомів, методів, підходів, здійснення певних дій для досягнення мети; внутрішній устрій системи будь-чого [9], приходимо до висновку, що ефективність використання персоналу підприємства та його розвиток залежить від механізму управління ним. Отже, під механізмом управління розвитком і використанням персоналу підприємства слід розуміти сукупність процесів, прийомів, методів, підходів спрямованих на досягнення ефективності його використання та розвиток. Виходячи з того, що на механізм управління розвитком і використанням персоналу одночасно впливають чинники макро- і мікросередовища, можна стве-

рджувати, що дослідження функцій суб'єктів управління персоналом дозволить відтворити механізм управління ним. Аналіз законодавства України засвідчує, що на макрорівні управління розвитком і використанням персоналу здійснюють виконавчі органи державної влади, яке полягає в: плануванні і формуванні кількісних і якісних характеристик персоналу; стимулюванні ефективного розподілу персоналу між підприємствами шляхом розвитку співробітництва між закладами освіти та підприємствами, підприємствами та Державною службою зайнятості для більш ефективного розвитку і використання персоналу між територіальними одиницями і підприємствами різних галузей; проведенні контролю за відтворенням персоналу шляхом аудиту підприємств щодо оплати праці в розмірі не меншому, ніж затверджений Законом України про державний бюджет мінімальний рівень, щодо дотримання обов'язкового державного страхування від тимчасової втрати працездатності, нещасних випадків на виробництві, шляхом обліку чисельності і структури населення за ступенем працездатності; фінансування розвитку освіти, науки, культури, мистецтва з метою забезпечення всебічного розвитку як трудових, так і особистісних характеристик працюючих. Сьогодні функції управління розвитком і використанням персоналу підприємства на мікрорівні виконують працівники відділу по роботі з персоналом, керівники структурних підрозділів на чолі з керівником підприємства. Як зазначають зарубіжні фахівці, для успішного формування персоналу підприємства і його утримання, повинні бути задіяні не лише фахівці служби управління персоналом, але й лінійні менеджери кожного підрозділу підприємства. У процесі відбору персоналу лінійні менеджери відіграють провідну роль, оскільки одним з критеріїв ефективності праці управлінців може бути якість сформованного колективу. За період існування відділів по роботі з персоналом спостерігається переорієнтація їх функцій: від пошуку і підбору персоналу до планування потреби в ньому, формування, розвиток і використання економічно обґрунтованої його величини і якості, планування напрямів його розвитку, розробка заходів щодо утримання ключових працівників, оцінка і моніторинг ефективності використання, розробка, впровадження і контроль за дієвістю системи мотивації, за дотриманням Правил внутрішнього трудового розпорядку, дотриманням корпоративної культури підприємства, трудової дисципліни,дотриманням норм колективного договору; галузевих угод і угод конфедерації роботодавців України; організація розвитку людських ресурсів шляхом підвищення рівня освіти, науки, культури, мистецтва; підтримка процесів відтворення людських ресурсів; стимулювання ефективного розподілу людських ресурсів між регіонами і підприємствами. В умовах ринкової економіки управління розвитком і використанням персоналу, на нашу думку, повинно набувати системності і завершеності на основі комплексного рішення кадрових проблем, впровадження нових і удосконалення існуючих форм і методів кадрової роботи. Комплексний підхід до управління розвитком і використанням персоналу передбачає урахування організаційно-економічних, соціально-психологічних, правових, технічних, педагогічних та інших аспектів у їхній сукупності і взаємозв'язку при визначальній ролі соціально-економічних факторів. Системний підхід до розвитку і використання персоналу передбачає урахування взає-

мозв'язків окремих аспектів управління кадрами і полягає у розробці кінцевих цілей, визначенні шляхів їх досягнення, створенні відповідного механізму управління, що забезпечує комплексне планування, організацію і стимулювання системи роботи з персоналом. З огляду на зазначене, доцільно розглянути систему управління персоналом підприємства (табл.1), що є підсистемою цілісної системи управління підприємством. Отже, система управління персоналом підприємства – це комплекс цілей, задач і основних напрямів діяльності, кадрової політики підприємства, а також різних видів, методів і відповідного механізму управління, спрямованих на підвищення продуктивності праці і якості роботи персоналу. У даному контексті важливого значення набувають управлінські цілі, яких має досягти згадана підсистема. Такими цілями функціонування підсистеми управління розвитком і використанням персоналу підприємства, в межах системи управління персоналом підприємства повинно бути:

- підвищення конкурентоспроможності підприємства;
- підвищення ефективності діяльності підприємства, зокрема досягнення максимального прибутку;
- забезпечення високої соціальної ефективності функціонування трудового колективу;
- формування позитивного іміджу підприємства на ринку праці, товарів, робіт і послуг;
- формування якісно нової системи мотивації персоналу;
- підвищення зацікавленості персоналу в кінцевому результаті своєї праці.

Дотримання вище наведених цілей функціонування персоналу, їх реалізація дадуть можливість розвитку не тільки персоналу, а всього підприємства в цілому. Разом з тим, при формуванні системи управління персоналом підприємства слід враховувати як зовнішні, так і внутрішні чинники. До зовнішніх чинників слід віднести наступні: 1) ситуація на ринку праці; 2) трудове законодавство; 3) становище на ринку. До внутрішніх чинників відносять:1) цілі підприємства; 2) напрями діяльності; 3) організаційна культура; 4) особливості менеджменту; 5) склад персоналу; 6) перспективи розвитку; 7) розмір підприємства.

Таблиця 1

Система управління персоналом як складова системи управління підприємством

Управління персоналом підприємства охоплює:
Підсистему загального та лінійного керівництва, що здійснює управління підприємством у цілому, управління окремими функціональними та виробничими підрозділами.
Підсистему планування та маркетингу, що здійснює розробку кадрової політики, стратегії управління персоналом, аналіз кадрового потенціалу, аналіз ринку праці, організацію кадрового планування та прогнозування потреби в людських ресурсах.
Підсистему управління набором та обліком персоналу- здійснює організацію залучення персоналу, обліку зарахування, переміщення, заохочення та звіль-

нення персоналу, професійну орієнтацію, організацію раціонального використання персоналу, управління зайнятістю, діловодство виробництво системи управління людськими ресурсами.
Підсистему управління трудовими відносинами-здійснює аналіз та регулювання групових та особистісних взаємовідносин, відносин керівництва, розгляд і вирішення ситуацій пов'язаних з виробничими конфліктами і стресами, соціально-психологічну діагностику, дотримання етичних норм взаємовідносин, управління взаємодією з профспілками.
Підсистему забезпечення нормальних умов праці. Виконує функції: дотримання вимог психофізіології та ергономіки праці, дотримання вимог технологічної естетики, охорони праці, воєнізованої охорони підприємства та окремих посадових осіб.
Підсистему управління розвитком і використання персоналу. Здійснює навчання, перепідготовку та підвищення кваліфікації, адаптацію нових працівників до умов виробництва, поточну періодичну оцінку кадрів, організацію раціоналізаторської та винахідницької діяльності, реалізацію ділової кар'єри та службово просування.
Підсистему управління мотивацією поведінки: організація нормування та тарифікації трудового процесу, розробку систем оплати праці, моральне та матеріальне заохочення персоналу.
Підсистему розвитку організаційної структури управління.
Підсистему інформаційного забезпечення системи управління персоналом, що є наскрізною системою забезпечення необхідною інформацією усіх ланок підсистеми.

Успішне виконання поставлених цілей вимагає вирішення таких задач у сфері управління розвитком і використанням персоналу:

- забезпечення потреби підприємства в робочій силі у необхідних обсягах і необхідної кваліфікації;
- досягнення обґрунтованого співвідношення між організаційно-технічною структурою виробничого потенціалу і структурою трудового потенціалу;
- повне та ефективне використання потенціалу працівника і виробничого колективу в цілому;
- забезпечення умов для високопродуктивної праці, високого рівня її організації, мотивації, самодисципліни, вироблення у працівника звички до взаємодії і співробітництва в колективі;
- закріплення працівника на підприємстві, формування стабільного колективу;
- забезпечення реалізації бажань, потреб і інтересів працівників відносно змісту праці, умов праці, виду зайнятості, можливості професійно-кваліфікаційного і кар'єрного просування;
- узгодження виробничих і соціальних задач (балансування інтересів підприємства і інтересів працівників, досягнення економічної і соціальної ефективності);
- підвищення ефективності управління персоналом, досягнення цілей управління при скороченні витрат на його утримання.

Ефективність управління розвитком і використанням персоналу, найбільш повна реалізація поставлених цілей багато в чому залежить від вибору побудови самої системи управління персоналом підприємства, пізнання механізму її функціонування, вибору найбільш оптимальних технологій і методів роботи з людьми. Розвиток персоналу – це процес безперервного професійного навчання працівників для підготовки їх до виконання нових виробничих завдань в умовах глобалізації економіки, створення резерву керівників та вдосконалення соціальної структури персоналу. Метою розвитку персоналу є: 1) створення моделі всебічного розвитку людей; 2) формування сприятливих умов для навчання і розвитку працівників; 3) розвиток інтелектуального капіталу; 4) систематичне управління знаннями; 5) розробка заходів щодо стимулювання самоосвіти та саморозвитку працівників з підтримкою з боку організації; 6) врахування в політиці організації особистісних прагнень та потреб працівників; 7) підвищення статусу працівника. Даний цільовий перелік необхідно доповнити ще однією важливою метою, пов'язаною з необхідністю в умовах глобалізації економіки підвищувати психофізіологічну стійкість працівників до її негативних впливів – психофізіологічних навантажень, стресів унаслідок швидкої зміни умов зовнішнього та внутрішнього середовища тощо. Такою метою має стати психофізіологічна підготовка працівників до можливих негативних впливів середовища, стимулювання здорового способу життя працівників. Основними завданнями розвитку персоналу є: 1) розробка планів індивідуального навчання й розвитку працівників; 2) удосконалення системи навчання працівників на місцях; 3) управління знаннями; 4) формування інтелектуального капіталу; 5) добір і підготовка керівних кадрів; 6) удосконалення якостей керівних кадрів; 7) розвиток здібностей керівників і працівників; 8) створення умов для задоволення потреб особистості в самореалізації, кар'єрному зростанні. Розвиток персоналу забезпечується заходами, пов'язаними перш за все з оцінюванням кадрів з метою виробничої адаптації та атестації персоналу, плануванням трудової кар'єри працівників і фахівців, стимулюванням всебічного розвитку персоналу, у тому числі і фізичного. Навчання і розвиток персоналу стали неодмінною умовою успіху сучасного підприємства. Фактично саме навчання та розвиток персоналу забезпечують ефективність його діяльності і управління ним. Вони є і завданням, і одночасно – найважливішим методом ефективного управління. Персонал повинен не тільки оволодіти новими знаннями, а й створювати ці нові знання у своїй галузі, відтак – і нові технології, товари чи послуги на ринку. Нова роль розвитку персоналу зумовила нову сутність і нову організацію цієї роботи, яка повинна базуватися на певному організаційно-економічному механізмі.

Науковці-економісти по різному розкривають сутність організаційно-економічного механізму. Так, Ю. Лисенко і П. Єгоров [3] розглядають організаційно-економічний механізм, як систему формування цілей і стимулів, які дозволяють перетворити у процесі трудової діяльності рух матеріальних і духовних потреб членів суспільства на рух засобів і його кінцевих результатів, спрямованих на задоволення платоспроможного попиту споживачів. При цьому вони зазначають, що ядром даного механізму є система стимулів, які формують спонукальні мотиви

до підвищення ефективності функціонування виробничих систем, поділяючи при цьому дану систему на дві підсистеми: командно-адміністративних і соціально-економічних стимулів, перші з яких примушують до праці, а другі – викликають у працівників інтерес до високоякісної праці та ефективної роботи. Під організаційно-економічним механізмом управління господарською діяльністю підприємства О.А. Єрьоменко-Григоренко [1] вбачає сукупність підсистем соціально-економічних та організаційно-економічних відносин, складених з блоків відповідних їхньому змісту елементів, не розглядаючи при цьому соціально-трудові відносини, що лежать в їх основі. Організаційно-економічний механізм слід розцінювати як сукупність елементів, що перебувають у відносинах і взаємозв'язках один з одним, а також утворюють певну цілісність та єдність. Основне завдання організаційно-економічного механізму формування і ефективного використання персоналу має сприяти раціональному використанню всіх складових шляхом розподілу обов'язків між всіма суб'єктами управління персоналом. З боку держави забезпечення ефективного функціонування персоналу передбачає створення відповідної нормативно-правової бази та інформаційного поля щодо управління розвитком і використанням персоналу з метою обґрунтування управлінських рішень, які приймаються. Структуру основних складових зазначеного організаційно-економічного механізму можна відобразити наступним чином. Складовими організаційцно-економічного механізму є основні напрями, а саме: демографічний, організаційно-інформаційний, соціально-економічний, виховний. Принципи: стратегічного розвитку, ефективності управління, послідовності, корегування. Завданням організаційно-економічного механізму є створення нормативно-правової бази щодо розвитку і використання персоналу підприємства, реалізація стимулів спрямованих на розвиток персоналу, розподіл обов'язків між суб'єктами управління. Важливою складовою організаційно-економічного механізму є інформаційні технології. Основним елементом цієї складової є створення профілю посад і ведення кадрової документації. Вони складають важливу роль в системі управління розвитком і використанням персоналу підприємства будь-якої форми власності. Створення організаційно-економічного механізму стимулює розвиток виробництва і розвиток персоналу. Отже, в поняття «розвиток персоналу» тепер вкладається розуміння всебічного гармонійного розвитку особистості працівника. Характерними рисами цієї роботи є: системність; безперервність; охоплення всього персоналу; поєднання зусиль працівника і колективу; переконання персоналу, що навчання повинно бути перш за все зацікавленим «самонавчанням», а розвиток – «самовдосконалення» кожного. Важливі новації відбулися в системі розвитку персоналу в частині його навчання. Продовжують діяти більшість відомих видів і форм навчання: профпідготовка для майбутнього персоналу; профадаптація для новоприйнятих; підвищення кваліфікації чи перенавчання (на курсах або на робочих місцях за допомогою наставників) для постійного персоналу, резерву кадрів і при ротації. Суттєво оновилися зміст і методика занять. В основному застосовуються інтерактивні методики, тренінги у формі різних ділових ігор та аналізу конкретних практичних ситуацій, кейс-методи, індивідуальні завдання. Програмне й цільове навчання за вільно

обраною самим працівником формою та групові дискусії (для груп, які формуються з працівників різних підрозділів і служб організації чи підприємства). Така форма навчання розширює кругозір, згуртовує колектив, полегшує вирішення завдань виробництва. Останнім часом набувають все більшого значення такі форми навчання, як формальні й неформальні зібрання працівників об'єднані в так звані «гуртки якості», а також неофіційні зустрічі, корпоративні вечірки у неробочий час як на підприємстві, так і поза ним. Така форма спілкування сприяє розвитку потенціалу працюючих, ефективно стимулює їх саморозвиток. Навчання дає можливість використовувати на користь виробництва і персоналу так звані неформалізовані знання. Вони виступають як новий важливий ресурс. Під неформалізованими знаннями розуміють настрої, думки, навики, пропозиції не тільки клієнтів, а й персоналу. Таким чином, розвиток персоналу перш за все забезпечується заходами, пов'язаними з його адаптацією та атестацією, професійним навчанням, плануванням трудової кар'єри персоналу, стимулюванням розвитку персоналу, управління знаннями, самоосвітою персоналу, формуванням резерву керівників. Управління розвитком і використанням персоналу суб'єктів різних рівнів здійснюється шляхом використання економічних інструментів що дає підстави стверджувати про існування залежності ефективності використання персоналу від наявності і дієвості організаційно-економічного механізму його використання. Під організаційно-економічним механізмом управління розвитком і використанням персоналу підприємства пропонуємо розуміти систему, що складається з внутрішніх процесів, прийомів, підходів, методів управління персоналом та зовнішніх економічних, правових, організаційних, інформаційних, соціальних і демографічних чинників, що впливають на підходи підприємства до організації процесів формування, розподілу, розкриття, використання і розвитку останнього. Під процесом управління розвитком і використанням персоналу ми розуміємо процеси планування та формування економічно обґрунтованої величини і якісних характеристик складових людських ресурсів, їх розподілу відповідно до посадових вимог, мотивації до повного розкриття, використання, оцінки ефективності використання, розвитку. Під прийомами управління розвитком і використанням персоналу підприємства розуміємо сукупність інструментів, що використовують в процесі управління ним: систему мотивації, корпоративні правила поведінки, правила внутрішнього трудового розпорядку, організаційну структуру управління, політику підприємства щодо фінансування використання та розвитку персоналу. Підходи до управління персоналу підприємства визначаємо як принципи управління процесами формування, розподілу, використання, оцінки і розвитку персоналу. Методи управління розвитком і використанням персоналу підприємства визначаємо як сукупність економічних, адміністративних та морально-психологічних способів впливу на процес управління ним. Однією з особливостей управління інтелектуальною складовою персоналу підприємства є підтримання самомотивації працівників до більш повного використання, особливо інтелектуальної складової шляхом застосування системи стимулів адекватних мотивам працівників. Як зазначає к.е.н. В. Черненко [5], мотивація праці – надзвичайно важлива складова процесів формування і розвитку

людини у сфері трудової діяльності, ефективності праці. Мотивація до розвитку інтелектуальної складової персоналу має певну специфіку, адже така праця передбачає прояв сукупності здібностей і рис характеру працівника: від креативності, самостійності, ініціативності, зацікавленості наукою до прагнень бути корисним, визнаним. Для того, щоб система мотивації до розвитку інтелектуального потенціалу трудового колективу була дієвою, на більшості українських підприємствах необхідно скоротити демотивуючі фактори, серед яких: недоступність джерел нової інформації, відсутність матеріального стимулювання за інноваційні ідеї, раціоналізаторські пропозиції, несприятливий психологічний клімат у колективі, відсутність можливостей прояву ініціативи, недосконалість законодавства в сфері захисту прав на інтелектуальну власність. Для набуття тривалого характеру мотивації, на нашу думку, неможливо нехтувати матеріальними стимулами до підвищення інноваційної активності працівників. В якості таких стимулів може бути встановлений фіксований розмір винагороди за подання раціоналізаторських пропозицій, виплата відсотків від отриманого прибутку або економії витрат у разі впровадження поданих пропозицій. Функціонування організаційно-економічного механізму використання та розвитку персоналу неможливе без його інформаційного забезпечення. Для аналізу факторів, що впливають на розвиток персоналу підприємства, працівникам служби персоналу потрібна така інформація, від якості та повноти якої залежить стан визначення ситуації на ринку праці й ринку освітніх послуг. Важливим джерелом інформації з питань розвитку персоналу є розділ з активних заходів сприяння зайнятості населення на зареєстрованому ринку праці, у якому відображаються дані про охоплення населення профорієнтаційними послугами, чисельність незайнятих громадян, які пройшли професійне навчання. Цінною інформацією про стан розвитку трудового потенціалу суспільства є характеристика економічно активного населення за освітою в розрізі статі, місця проживання. Про вплив освіти на конкурентоспроможність громадян на ринку праці свідчать дані про рівні економічної активності населення у віці 15–70 років залежно від повної, базової чи неповної вищої освіти, професійно-технічної, повної загальної чи базової загальної освіти. Для служб управління персоналом підприємства корисною інформацією щодо стану професійного навчання персоналу на підприємствах медичної галузі є статистичні дані статистичного збірника про підготовку й підвищення кваліфікації працівників. Для планування й організації соціального розвитку персоналу підприємств важливими є дані про підготовку, перепідготовку й підвищення кваліфікації таких соціальних груп, як робітники та жінки. Широко застосовуються встановлені Міністерством фінансів та Держстатом України форми, а саме: форма П-2 – особова картка; особова картка науково-дослідного працівника, форма П-4; «Звіт про використання робочого часу – форма № 3-ПВ; «Звіт про кількість працівників, їх якісний склад та професійне навчання» – форма №6-ПВ та ін. В управлінні розвитком персоналу важливу роль відіграють законодавчі й нормативні акти України. На сьогоднішній день українське законодавство у сфері розвитку персоналу дедалі більшою мірою орієнтується на конвенції та рекомендації Міжнародної організації праці. Це стосується Конвенції МОП

№ 142 (1975 р.) про розвиток персоналу, Рекомендації МОП №195 (2004р.) про розвиток персоналу: освіта, підготовка й навчання впродовж життя. В управлінні розвитком персоналу суттєву роль відіграє Класифікатор професій ДК 003: 2010, що є складовою державної системи класифікації техніко-економічної та соціальної інформації.

Він використовується для вирішення наступних завдань щодо розвитку персоналу: 1) розрахунки чисельності працівників, обліку складу й розподілу персоналу за професійними групами різних рівнів класифікації; 2) планування загальної та додаткової потреби в персоналі професійного спрямування; 3) прогнозування підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації персоналу; 4) укладання плану роботи з персоналом підприємства. Робота системи управління розвитком і використанням персоналу базується на застосуванні різноманітних технологій, що забезпечують роботу системи у поєднанні з факторами виробництва. Ми виділяємо такі технології, що є сприятливими застосування інформаційних технологій з метою удосконалення існуючих, а саме: 1) *виробничі* – охоплюють всі старі способи отримання (виробництва) матеріально-речової продукції; 2) *функціональні* – забезпечують оптимальне протікання всіх стадій економічного циклу; 3) *інформаційні* – є інструментальною базою технологій всіх інших функціональних і виробничих процесів; 4) *організаційні* – містять технології підприємництва і технології управління.

Технології підприємництва – це процеси вивчення ринку; формування асортименту товару і цінової політики. Технології управління – це процеси пошуку управлінських рішень і найбільш впливовим є використання функції інформаційної. Використання персоналу підприємства передбачає порядок підпорядкування об'єкта управління суб'єкту, тип якого визначає організаційну структуру управління. Головним і єдиним критерієм формування організаційної структури управління можна вважати твердження Генрі Н. Бейца: «Найкращою організаційною структурою є та, яка дає необхідні результати найекономічнішим шляхом». Управління персоналом на більшості західних підприємств побудовано на системному підході до вирішення проблем [2]. У методологічному аспекті системний підхід базується на ідеях цілісності, цілеспрямованості, організованості об'єктів, що вивчаються, їх внутрішній активності та динамізмі. Отже, використання системного підходу до управління персоналом передбачає управління ним як цілісною системою, так і сукупністю взаємопов'язаних її складових – трудових потенціалів працівників підприємства на основі функціонування організаційно-економічного механізму управління розвитком і використанням персоналу, що враховує, організаційно-економічні чинники впливу на ефективність використання персоналу. Сучасна література з теорії управління та виробнича практика свідчать, що управління персоналом має як економічний, так і соціальний аспекти. При прийнятті рішень у сфері управління персоналом повинні бути враховані як економічні аспекти підприємства, так і інтереси працівників. Тому можна говорити про його економічну та соціальну ефективність в системі управління персоналом [4]. Економічна ефективність персоналу передбачає досягнення цілей підприємства шляхом ефективного використання працівників. Реалізу-

вати цей принцип можливо, на думку Г.В. Щокіна, якщо досягнуто баланс між результатами праці персоналу і затратами на персонал [6]. Однак, чи дотримаємо ми за цих економічних умов економічну ефективність використання персоналу? На нашу думку, ми отримаємо лише «точку беззбитковості, коли витрати на персонал будуть дорівнювати результатам праці персоналу, а ефективність використання персоналу буде при цьому «нульовою». Для отримання реальної економічної ефективності використання персоналу необхідно, щоб результати праці були значно вищими, ніж витрати на цей персонал. Економічна ефективність управління персоналом охоплює всю роботу з персоналом та управління цим процесом. Економічний аспект полягає в необхідності не тільки прогнозувати витрати на комплекс заходів з персоналу, а й в подальшому визначати напрями раціонального використання фінансових і матеріальних ресурсів. Розрізняють два підходи до визначення безпосередньо економічної ефективності. Перший підхід «Персонал – витрати», другий – «Персонал-ресурс» [6]. Існують різні підходи щодо системи ефективності, але в нашому випадку найбільш актуальними є економічна і соціальна ефективність. Підхід «Персонал – витрати» розглядає основний стратегічний ресурс «людину» як статтю витрат і фактор виробництва. Підхід «Персонал – ресурс» розглядає «людину» як основний фактор реалізації політики підприємства; Людину як джерело доходу. Однак названий перелік проблем не є вичерпним. Для реалізації інших завдань виникають відповідно й інші проблеми, наприклад проблеми мотивації. На сьогоднішній день сформульовані різні теорії мотивації, кожна з яких має своїх прибічників і опонентів. Як свідчить досвід, на практиці використовують різні підходи до мотивації персоналу, які трансформовані до умов підприємства, і нерідко мотиваційний механізм поєднує різні підходи, характерні для тієї чи іншої теорії мотивації. В умовах сьогодення мотиваційний механізм в Україні, на жаль, здебільшого прийняв форму матеріального стимулювання, оскільки рівень життя більшості людей перебуває на межі або трішки вище встановленого прожиткового рівня. Результати проведеного аналізу процесів, прийомів, підходів до управління розвитком і використанням персоналу підприємства засвідчили, що необхідними умовами його ефективного використання є: створення сприятливих організаційних умов для їх реалізації; зручного графіку і місця роботи, використання індивідуального підходу до працівника, безпека і охорона праці, дотримання законодавства про працю, можливість швидкого обміну інформацією, сприятливий морально-психологічний клімат у колективі, поінформованість щодо очікуваних від працівника правил поведінки як в процесі виконання посадових обов'язків, так і під час спілкування в колективі, з клієнтами, реальними і потенційними споживачами продукції (послуг) підприємства, всебічне застосування інформаційних технологій в практику роботи. На основі аналізу теоретико-методичних засад ефективності розвитку і використання людських ресурсів підприємства необхідно зазначити, що ефективний розвиток і використання людських ресурсів є результатом, що базується на дотриманні наступних принципів управління ними:

- системності управління процесами формування, використання, розвитку і відтворення людських ресурсів підприємства;

- раціонального формування персоналу: підбору економічно виправданої чисельності працівників з визначеними якісними характеристиками;
- відповідності матеріального і нематеріального стимулювання працівників, що є спонукальними мотивами до повного розкриття їх якісних характеристик;
- відкритості інформації щодо мети діяльності підприємства і очікуваної трудової поведінки працівника;
- окупності інвестицій у розвиток персоналу;
- оптимізація рівнів ієрархії організаційної структури управління;
- активізація інтелектуальної складової персоналу підприємства;
- ефективне впровадження в практику управління персоналом інформаційних технологій;
- забезпечення рентабельності використання персоналу.

Таким чином формування організаційно-економічного механізму управління персоналом є складним процесом управлінської діяльності як такої. Можна стверджувати, що досягнення високої ефективності використання і розвиток персоналу підприємства є результатом ефективності функціонування системи управління ним, яка передбачає управління процесами формування, організації, мотивації до певної реалізації та розвитку. Під механізмом управління розвитком і використанням персоналу підприємства пропонується розуміти сукупність процесів, прийомів, методів, підходів спрямованих на досягнення ефективності його використання та розвитку. Комплексний підхід до управління розвитком і використанням персоналу передбачає урахування організаційно-економічних, соціально-психологічних, правових, технічних, педагогічних та інших аспектів. Нова роль розвитку персоналу зумовила нову сутність і нову організацію цієї роботи, яка повинна базуватись на певному організаційно-економічному механізмі. Організаційно-економічний механізм слід розцінювати як сукупність елементів, що перебувають у відносинах і взаємозв'язках один з одним, а також утворюють певну цілісність та єдність. Створення такого механізму стимулює розвиток виробництва і розвиток персоналу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ерёменко-Григоренко О.А. Организационно-економический механизм управления хозяйственной деятельностью предприятия: автореф. дис.канд.экон. наук 08.06.01. Донецк, 1999. 32 с.
2. Крушельницька О.В., Мельничук Д.П. Управління персоналом: Навчальний посібник. Видання друге, перероблене й доповнене. К.: «Кондор». 2015. 308 с.
3. Лисенко Ю., Єгоров П. Організаційно-економічний механізм управління підприємством. *Економіка України.* 2000. № 1. С. 86–87.
4. Травин В.В., Дятлов В.А. Основы кадрового менеджмента. М.: Дело, 1995. 336 с.
5. Черненко В. Інноваційна праця та мотиваційні основи її розвитку. *Україна: аспекти праці.* 2014. № 6. С. 30–34.
6. Щёкин Г.В. Основы кадрового менеджмента. Кн. 2. К.: МЗУУП,1993. 372 с.

Валентина МОЙСЮК, Наталія ЛУЦИК
(Чернівці, Україна)

ЗООСЕМІЧНИЙ ТА ФЛОРОСЕМІЧНИЙ СИМВОЛИ ЯК КОМПОНЕНТИ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

The article deals with a group of phraseological units of the French with their structural and semantic components of which is a zoosemic or florosemic symbol. The latter is defined by the authors as an ethnocultural marker in the linguistic picture of the world, which reflects the spiritual and material life of the French-speaking people, their observations, historical events and life. Various thematic groups of French phraseology are analyzed, the components of which refer to animalistic, ornithological and floristic symbols. The estimated value of the studied phraseology is determined.

Key words: *phraseological units, word-symbols, components-symbols, structural components, verbal symbolism, linguistic picture of the world.*

Лінгвокультурологія, як один із сучасних напрямів дослідження мови, вивчає загальнолюдську та національну культурну інформацію, вияви культури народу в його мові та мовленнєвій діяльності. У лінгвокультурологічне поле зору потрапляють «засоби мовної системи та її дискурсивних продуктів, які фіксують культурно значиму інформацію – збережені у колективній пам'яті народу символьні способи матеріального й духовного усвідомлення світу певним етносом, відтворені в його ідеях, схемах мислення й поведінки, системі етичних й естетичних цінностей, нормах, звичаях, обрядах, міфах, віруваннях, забобонах, побуті тощо» [14]. До таких лінгвокультурних одиниць і явищ належать фразеологічні одиниці (далі – ФО), які акумулюють національні знання, слугують проміжним елементом у дослідженні національної картини світу та її відтворення у мовній свідомості, будують різні світи та відображають динаміку руху людської життєдіяльності.

Фразеологізми є сталими поняттями, які формувалися впродовж великого проміжку часу, закарбовуючись у свідомості певного народу, певної мовної спільноти, для яких властиві відмінні культурні поняття. Спостерігаючи за природою, навколишньою дійсністю, різні народи фіксували закономірності, які поступово закладали в семантику ФО. Власне тому символіка та символічне значення є національно-специфічними, етногенетичними поняттями.

Відтак, дослідження символічної системи, зокрема, французької мови є надзвичайно актуальним і необхідним, адже саме символи дають можливість пізнати поведінку людей у певних життєвих ситуаціях, зрозуміти менталітет французької нації, визначити її характерні риси і, як наслідок, вичерпно пояснити зміни в мові.

Метою запропонованої розвідки є структурно-семантичний аналіз французьких ФО, який допоможе виявити компоненти-символи, які зберігають та передають інформацію, необхідну для розуміння культури, менталітету та історичних змін, характерних для французького народу. Основними завданнями статті є уточнення

поняття символу, визначення природи та оцінного компоненту зоонімного та флоронімного символу як компонента ФО французької мови.

Насамперед варто зазначити, що символи вже віддавна привертають увагу науковців різних наукових сфер (О. Лосєв, О. Потебня, Є. Сепір, В. Маслова, Н. Арутюнова та ін.). У філософії, наприклад, символ витлумачують як «форму виразу, яка передає духовний зміст культури через певні матеріальні предмети чи образи та дії, які слугують знаками цього змісту» [17]. З точки зору гносеології, символ трактують як «образ, узятий в аспекті своєї знаковості. Символ – універсальна категорія естетики, яка розкривається за допомогою зіставлення із суміжними категоріями образу» [1]. М. Довгалевський називає символом «фігурне зображення», «оскільки символ не прямо, а переносно, очевидно, завдяки певній подібності, вказує на іншу річ, відмінну й протилежну йому» [4].

Досліджуючи існування символу в різних побутових сферах і визначаючи його роль у культурі, лінгвісти надавали йому ознаки багатозначності та асоціативності [7]. Так, О. Потебня наголошував на багатозначності будь-якого знаку. Він розглядав певний взаємозв'язок слова, міфу та символу, який, власне, й виявляється в культурному надбанні народу. «Слово тільки тому є органом думки і неодмінною умовою всього пізнішого розвитку розуміння світу і себе, що спочатку є символ» [12, 158]. Іншими словами, завдяки символу людина осмислює явища, що відбуваються навколо неї.

О. Лосєв говорив про суперечливість символу як поняття. Він ставив його поряд із такими категоріями, як «елемент», «структура», «контекст», «ідея», які здаються єдиним визначенням [7]. Н. Арутюнова, навпаки, порівнює символ із образом та знаком, вважаючи, що символ посідає проміжну позицію між ними [2].

На думку Є. Сепіра, «кожен символ – це живе відображення дійсності. Він піддається певній обробці мислення і стає знаряддям переробки самої дійсності. У символі завжди міститься певний смисл» [15]. Досліджуючи символ і широкий спектр його значень, науковець надавав йому постійних характеристик: «будь-яка символіка прогнозує існування значень, які розглядаються в певному контексті; справжня значущість символу більша від його значення» [15]. Відтак, за словами Є. Сепіра, всі символи утворюються в ситуаціях, в яких знак відокремлений від контексту [15].

У сучасній лінгвістичній науці символ визначають як «естетично канонізовану культурно значиму концептуальну структуру іншої, ніж первинний зміст, реалії чи знака, понятійної сфери» [13].

Як компонент ФО, символ слугує етнокультурним маркером, за допомогою якого можна розпізнати внутрішній стан людини, її сприйняття і ставлення до навколишнього середовища. Серед основних елементів, які оточують людину, є органічний світ – давній і сучасний, – для якого характерна велика різноманітність. Цей світ поділяється на дві частини, істотно різні за способом життя і будовою тіла організмів, які входять до його складу, але подібні за походженням: **світ тварин** (фауна) і **світ рослин** (флора). Важливість тваринного й рослинного світу для людини, їхній тісний взаємозв'язок, а також той факт, що людина здавна проводи-

ла аналогії між собою і тваринами або рослинами [10, 74], знайшли своє послідовне відображення в мові.

Детальний аналіз фактичного матеріалу (338 ФО), відібраного методом суцільної вибірки з французького словника усталених виразів *Dictionnaire des expressions et locutions* [20], показав, що фразеологізми, одним із компонентів яких є номінативна одиниця на позначення елементів органічного світу (зоономінації та флорономінації), отримують символьне значення і відображають своєрідність менталітету французького соціуму.

Сконцентрувавши насамперед свою увагу на ФО із зоосемічним компонентом, нам вдалося виокремити два типи, а саме: 1) ФО із зоонімним компонентом та 2) ФО із орнітологічним компонентом (див. табл. 1).

Таблиця 1

Класифікація ФО із зоосемічним компонентом французької мови

Тип ФО	Кількісні показники	
	одиниці	відсотки
ФО із зоонімним компонентом	157 ФО	
ФО із орнітологічним компонентом	24 ФО	
Разом	**181 ФО**	**100 %**

Розглянемо кожен із окреслених типів детальніше.

Фразеологізми із зооморфним компонентом-символом. Як, відомо, тварини посідають значне місце в житті людини, оскільки особливості тваринного світу створюють наочну модель, елементи якої нагадують життя людського суспільства. Ще з давніх часів тварини слугували поживою, робочою силою і навіть вірним супутником. Основою використання назв тварин у переносних значеннях, що характерно, власне, для фразеологізмів, є їхні різні властивості: зовнішній вигляд, звички тощо. При цьому в кожного народу існує власна система кодування цих зоохарактеристик, про що влучно зауважено О. Крижко: «Кожний народ для своїх образів бере здебільшого те, що має перед очима, і те, що вражає якою-небудь своєю властивістю» [5].

У цьому контексті варто наголосити, що мовна картина світу є продуктом інтерпретації, суб'єктивним образом, а не дзеркальним відображенням навколишнього світу, який існує реально, незалежно від людини. Ймовірно, цей факт, за словами науковців, став основною причиною конфлікту людини й природи у сферах людської діяльності. Одним із виявів цього конфлікту в мовній картині світу є домінування пейоративного оцінного значення в зоосемізмах над меліоративним [3]. Це доводять також наші підрахунки: з відібраних ФО перше місце посідають одиниці з негативним значенням, ФО з нейтральним і позитивним значенням нараховують майже однакову кількість (див. табл. 2).

Таблиця 2

Вираження оцінного значення у ФО із зоосемічним компонентом-символом

Оцінне значення	Кількісні показники	
	одиниці	відсотки
Негативне значення	108 ФО	69 %
Нейтральне значення	25 ФО	16 %
Позитивне значення	24 ФО	15 %
Разом	**157 ФО**	**100 %**

Детальний аналіз фактичного матеріалу показав, що найуживанішим зооморфізмом є ***un chien* «собака»** (32 ФО). Розглянемо кілька прикладів, в яких цей зоонім має позитивне значення, символізуючи дружбу, відданість, нерозлучність. Так, ФО *c'est saint Roche et son chien* «друзі-нерозлийвода» з'явився ще у XIV ст., коли святий паломник Рох зцілював людей від чуми, а невдовзі захворів і сам. Він переховувався в лісі, куди собака приносив йому щодня хліб, викрадений зі столу свого господаря. В основі ФО *faire le chien couchant* «лестити, ходити на задніх лапах» лежить образ служниці, яка завжди слідувала за своєю господинею.

Однак, поряд із позитивним значенням, символ собаки має також негативну конотацію. Він може виражати 1) непослух, напр.: *chien galeux* «підлий собака», *chien perdu* «бродячий собака»; 2) погане ставлення, жорстоку поведінку, напр.: *arriver (venir) comme un chien dans un jeu de quilles* «погано поводитися», *traiter qqn comme un chien* «поводитись із кимось дуже погано»; на основі цього образу породжено низку номінацій посадовців і службовців, які вирізняються грубою поведінкою, або викликають суб'єктивне негативне ставлення до себе, напр.: *chien de quartier* «ад'ютант», *chien de bord* «комендант іншого корабля», *chien de régiment* «капрал», *chien de Commissaire* «секретар комісара поліції»; 3) хворобу, нездужання, труднощі, напр.: *être malade comme un chien* «бути хворим як собака», *il vaut autant être mordu d'un chien que d'une chienne* «причини хвороби не важливі, якщо вони однакові»; *coup de chien* «непередбачувані труднощі; підступ»; 4) жорстокість, напр.: *chien hargneux a toujours l'oreille déchirée* «жорстоких людей завжди щось видає», *tuer comme un chien* «безжально вбити когось»; 5) скупість, жадібність, напр.: *ne pas attacher son chien avec des saucisses* «бути скупим», *être chien avec qqn* «бути жадібним»; 6) підлабузництво, *faire le chien couchant* «лестити».

Наступним найбільш уживаним зоонімом у французьких фразеологізмах є ***un chat* «кіт»** (21 ФО). Виражаючи найчастіше негативне значення, він символізує 1) гнів, напр.: *une mine de chat fâché* «розлючений вигляд»; 2) небезпеку, напр.: *éveiller le chat qui dort* «викликати небезпеку своєю необережністю», *retomber comme un chat sur ses pattes* «втягнутися в небезпечну справу»; 3) ворожнечу, неприязність, напр.: *être (s'entendre, vivre) comme chien et chat* «мати з кимось погані стосунки», *être amis comme le chien et le chat* «бути ворогами». Серед позитивних якостей, зображених у ФО за допомогою символу кота, можна побачити таку фізичну ознаку, як швидкість, напр.: *courir, aller comme un chat très maigre* «дуже швидко бігти», *passer sur qqch comme chat sur braise* «проходити дуже

швидко, не зупиняючись». Поряд із цим, можна побачити також виражене цим зоонімом нейтральне символічне значення, напр.: *acheter chat en poche* «придбати що-небудь, не бачачи й не знаючи його якостей»; *appeler un chat un chat* «називати речі своїми іменами».

Поширеними у французькій культурі є також фразеологізми із компонентом-символом ***un âne* «осел»** (16 ФО). Отримавши суто негативне значення, цей зоонім символізує 1) дурість, напр.: *ân bâté* «дурень», *l'âne frotte l'âne* «дурні хвалять один одного», *bonnet d'âne* «шапка з довгими вухами, що підкреслює дурість того, хто її носить»; 2) злість, напр.: *méchant comme un âne rouge* «дуже злий», *bête comme un veau rouge* «дуже сильна злість», *traiter comme un âne rouge* «поводитися дуже злісно», *mauvais comme un âne rouge* «злий як осел».

На противагу попереднім свійським тваринам, ***un cheval* «кінь»** має широку, неоднозначну символіку у французькій культурі (15 ФО). Його позитивне значення відображено в символічних значеннях швидкості, щедрості, силі, вольових якостях характеру, наполегливості, працьовитості, напр.: *c'est un grand cheval* «мужня, фізично сильна жінка», *travailler comme un cheval* «багато працювати». Однак можна спостерігати уживання таких ФО, де кінь символізує негативні ознаки, зокрема: 1) злість, напр.: *monter sur ses grands chevaux* «розлютитися і говорити з кимось із претензіями»; 2) затятість, напр.: *cheval de retour* «рецидивіст»; 3) відчай, безнадійність, напр.: *la mort du petit cheval* «кінець справи; кінець усіх надій на щось». У французькій творчій спадщині знаходимо також фразеологізми, в яких символ коня має нейтральне значення, напр.: *cheval de trompette* «бував у бувальцях»; *à cheval donné on ne regarde pas les dents* «дарованому коневі в зуби не заглядають».

Отже, виявлені закономірності вказують на те, що найчастіше компонентами ФО ставали домашні свійські тварини, які щоденно оточували своїх господарів, та яким надавалися людські характеристики або ж навпаки – людям приписувалися ознаки тварин.

Фразеологізми з орнітоморфним компонентом-символом. Загалом звернення до світу птахів, як джерела знань про навколишній середовища, відносять до періоду міфологічних уявлень про те, як птахи перетворювалися на людей [18]. Тому не дивно, що у фразеологізмах, як мовних знаках франкомовної культури, закарбовано сприйняття дійсності крізь призму саме цих представників фауни. ФО з компонентом-орнітонімом, як і ФО з зоокомпонентом, сприяють вираженню почуттів, реакцій, емоційного життя людини в цілому, формуючи і позначаючи ціннісну картину світу, зокрема оцінку предметів з етичних і естетичних норм цього мовного колективу.

Детальний аналіз ФО з орнітологічним компонентом-символом показав, що перше місце посідають ті одиниці, що виражають негативне значення, а позитивне і нейтральне виявлено в майже однаковій кількості ФО (див. табл. 3).

Таблиця 3

Вираження оцінного значення у ФО з орнітологічним компонентом-символом

Оцінне значення	Кількісні показники	
	одиниці	відсотки
Негативне значення	13 ФО	54 %
Позитивне значення	6 ФО	25 %
Нейтральне значення	5 ФО	21 %
Разом	**24 ФО**	**100 %**

Одним із найпоширеніших символів французького народу серед свійських птахів є ***un coq* «півень»** (8 ФО). І не дивно, адже саме він породив номінацію для пращурів французького народу – галлів: з латинської мови *gallus* означає «півень». Саме його зображували на емблемах, медалях, згодом на державних печатках та медалях. Прив'язаність французького народу до цієї тварини пояснюють також тим, що півень нерідко використовували як флюгер на дзвіницях соборів, який вказував на напрям вітру [11]. У французькій культурі півень постає символом світла і вогню, пильності, смерті та зла, сили чоловічої плоті, домовитості, господарності, войовничості, запального характеру. Відтак, ФО з позитивним значенням півень символізує 1) хороше життя, напр.: *coq en pâte* «як півень у тісті; безтурботне життя»; 2) темперамент, звабливість, напр.: *coq de paroisse* «перший хлопець на селі»; *c'est un beau coq* «серцеїд»; *c'est le coq du village* «сільський хлопець». Півень може символізувати також негативні ознаки, зокрема: 1) бійцівські якості, напр.: *il se batte comme un petit coq* «він б'ється як півник»; 2) неохайність, непривабливий вигляд, напр.: *jambes (mollets) de coq* «щось худе і брудне»; 3) злість та гнів, напр.: *rouge comme un coq* «дуже червоний (розлючений)»; 4) хвалькуватість, напр.: *fier comme un coq* «гордий як півень».

Самка півня ***une poule* «курка»**, як компонент фразеологізмів, заслуговує на окреме дослідження, оскільки може виражати досить різноманітну палітру конотацій (7 ФО). Маючи негативне значення, курка символізує 1) кволість, безсилля, слабкість відносно до себе самої та до інших, страх, полохливість, напр.: *poule mouillée* «ляклива, боягузлива людина»; 2) незграбність, напр.: *être comme une poule qui a trouvé un couteau* «бути несконцентрованим»; *le ménage va mal quand la poule chante plus haut que le coq* «господарство ведеться погано, коли курка співає голосніше за півня»; 3) відсутність життєвої мети, беззмістовне існування, напр.: *mener les poules pisser* «займатися незначущими, фіктивними справами», *tuer la poule aux œufs d'or* «позбавити себе великих здобутків». Інколи можемо зустріти також нейтральне значення, в основі якого лежить символ курки, напр.: *On ne marie pas une poule avec un renard* «лиса не одружують із куркою», *quand les poules auront des dents* «коли рак на горі свисне; ніколи».

Орнітонім ***un canard* «качур»**, будучи одночасно свійським і диким птахом, уособлює різну символіку (5 ФО). У французькій культурі йому приписують забарність, безсилля або ж навпаки життєдайність, любовні стосунки. У фразеологічно-

му фонді качур виражає переважно негативні якості, зокрема: 1) невміння пристосовуватися, напр.: *canard boiteux* «погано адаптована людина; невпливова людина»; 2) дурнуватість, напр.: *il ne faut pas prendre les enfants du bon dieu pour des canards sauvages* «не потрібно насміхатися над іншими людьми, сприймати їх за дурнів», *avoir couvé un canard* «мати дитину, яка дуже відрізняється від інших членів родини»; 3) несуттєвість, посередність, напр.: *il n'y a pas de quoi casser trois pattes à un canard* «тут немає нічого незвичайного»; 4) неприємність, напр.: *il fait un froid de canard* «волога, неприємна погода».

Значне місце у французькій символіці відведене диким птахам, за якими ще здавна спостерігав французький народ. Так, ***un pigeon* «голуб»** символізує просту, нічим непримітну людину, напр.: *j'ai l'impression d'être un pigeon* «мені здається, що ніхто мене не помічає».

Родова назва цього класу тварин ***un oiseau* «птах»** також слугує компонентом ФО (3 ФО), в яких вона має позитивне значення, напр.: *à chaque oiseau son nid est beau* «усюди добре, а вдома найкраще», *un bon oiseau se dresse de lui-même* «хороший птах сам зодягається».

Фразеологізм *une hirondelle ne fait pas le printemps* «одна ластівка весни не робить» відображає спостереження французького народу над зв'язком погодних умов із поведінкою птахів.

Отже, детальний аналіз фразеологізмів з орнітологічним компонентом-символом показав, що найчастіше вони відображають вірування людей, їхні спостереження за погодними та природними явищами, а також символізують певні риси характеру.

Фразеологізми із флористичним компонентом-символом. Відображення природи, зокрема її рослинного світу, у фразеологічних образах пов'язане із традицією ще дохристиянських часів, коли людина вважала себе частиною природи, а саму природу персоніфікувала і вела із нею діалог. На сучасному етапі розвитку лінгвістики прийнято говорити про існування вегетативного (рослинного, фітонімічного) коду культури, що є знаковою системою, яка базується на знаннях про світ рослин у непорушному зв'язку із національною культурою певного народу. Як і будь-який код культури, фітоморфний код «співвідноситься із найдавнішими архетипами», «забезпечує зв'язок між знаком і значенням», а також «допомагає осягнути глибинні смисли норм, ритуалів, традицій, символів» [9, 16]. Дж. Купер цікаво пояснює символічне значення квітів: «квіти втілюють жіночий пасивний принцип, певну форму вмістилища, «чашу» квітки. Квітка в бутоні – це потенційна можливість, коли квітка розкривається і росте, то втілює розвиток у здійсненні» [6, 362]. Сприйняття світу рослин, паралелі між людьми та рослинами, жіноцтвом та квітами – інформація, яку передавали з покоління в покоління, стала основою для створення фразеологічних символіко-предметних лінгвокультурем із флористичним компонентом-символом.

Детальний аналіз флоронімів, як компонентів ФО французької мови (135 ФО), показав, що вони можуть нести як позитивну, так і негативну конотацію, адже

передають уявлення народу про навколишню дійсність у всьому розмаїтті (див. табл. 4).

Таблиця 4

Вираження оцінного значення у ФО з флоронімним компонентом-символом

Оцінне значення	Кількісні показники	
	одиниці	відсотки
Позитивне значення	76 ФО	25 %
Негативне значення	59 ФО	54 %
Разом	**135 ФО**	**100 %**

Родовою назвою світу флори французької мови є лексема ***une fleur* «квітка»**, яка може позначати як позитивне, так і негативне значення (26 ФО). З позитивним значенням, вона символізує 1) молодість та красу, напр.: *belle comme une fleur* «прекрасна як квітка», *fleur du teint* «свіжість обличчя», *être dans la fleur de sa jeunesse* «бути в розквіті сил»; 2) дівочу невинність, напр.: *petite fleur bleue* «сентиментальність, романтичність», *comme une fleur* «наївно», *perdre sa fleur* «позбутися невинності»; 3) вишуканість, напр.: *fine fleur* «найкраще, вершки»; *fleur des pois* «найкраще; вишуканість; франт; чепурун»; *à la fleur de* ... «у розквіті чого-небудь». Із негативним значення квітка символізує 1) дурість та дратівливість, напр.: *fleur de navet* «дурень», *yeux à fleur de tête* «витрішкуваті очі»; *à fleur de peau* «поверхневий, неглибокий», *avoir les nerfs à fleur de peau* «бути надмірно нервовим, дратівливим», *fleur de tourte* «повний дурень».

Серед видових назв квітів найуживанішою є ***une rose* «троянда»** (27 ФО). Зауважимо, що загальне значення троянди, як компоненту-символу ФО, засноване на опозиції краси її бутону та колючок, що, власне, й зумовлює її подвійну конотацію. Так, з позитивним значенням троянда символізує 1) свіжість, напр.: *frais comme une rose* «той, хто відпочив, набрався сил», *comme rose* «гарний, ніжний, свіжий», *elle a un teint de lis et de rose* «вона як кров з молоком»; 2) молодість, невинність, напр.: *cueillir la rose* «зірвати квітку невинності», *être (couché) sur des roses* «насолоджуватися усіма благами життя», *bouton de rose* «молода безневинна дівчина». Із негативним значенням троянда символізує 1) неприємність, напр.: *être sur des roses* «бути в скрутному становищі; перебувати в неприємній атмосфері»; *ce n'est pas rose, pas tout rose* «неприємний», *flairer le pot aux roses* «відчувати, що справа нечиста; чути недобре».

Серед ФО з фітонімним компонентом спостерігаємо також одиниці з лексемою ***une pomme* «яблуко»**, яка також може виражати негативне і позитивне значення (9 ФО). З негативною конотацією вона символізує смуток, розгубленість, напр.: *tomber dans les pommes* «впасти; збити з пантелику», *en avoir gros sur la pomme* «бути дуже засмученим», а з позитивною – успіх, напр.: *être aux pommes* «досягнути успіху». З нейтральним значенням ця одиниця функціонує як біблійський символ, зокрема, у ФО *la pomme d'Adam* «кісточка Адама».

Цікавими, на наш погляд, є також ФО із компонентом ***un chou* «капуста»**, який негативне значення (10 ФО), символізуючи 1) щось дрібне, незначне, напр.: *bout*

de chou «малюк», реферуючи до повір'я про те, що дітей знаходили в капусті; 2) дурість, безглуздість, напр.: *bête comme chou* «дуже дурний», *faire chou blanc* «потерпіти невдачу».

Отже, проаналізовані ФО, які містять символьні компоненти-флороніми, вирізняються позначенням певних ситуацій, які відбувалися в житті людей, а також їхніх зовнішніх та внутрішніх якостей.

Висновки. Аналіз ФО французької мови показав, що компоненти-символи слугують їхньою важливою складовою та етнокультурним маркером, які уможливлюють розуміння менталітету певного соціуму та його національної картини світу. Відтак, фразеологізми із зоонімним, орнітонімним та флоронімним символом відображають не лише сприйняття франкомовною нацією навколишньої дійсності, а й зв'язок останньої з людиною, яка в пошуках самої себе зіставляла свої зовнішні й внутрішні якості з подібними ознаками представників світу флори і світу фауни. Тому не дивним постає той факт, що досліджувані одиниці виражають як негативне, так і позитивне значення з переважанням першого. І лише в поодиноких випадках ці символи можуть мати нейтральне значення.

Перспективи подальшого дослідження полягають у детальному вивченні процесу фразеологічної номінації у позначенні концептосфер ФЛОРА та ФАУНА французької мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аверинцев С. Символ. Краткая литературная энциклопедия. Москва, 1976. С. 826.
2. Арутюнова Н. Метафора та дискурс. *Теорія метафори: зб. ст.* / [ред. упоряд. Н. Арутюнова, М. Журинська]. Москва: Прогрес, 1990. С. 5–32.
3. Гончарова Т. Спільність та специфіка мовних зооморфних картин світу: автореф. дис. … канд. філол. наук: спец. 10.02.15. Х., 1996. 22 с.
4. Довгалевський М. Поетика (Сад поетичний). К.: Мистецтво, 1973. 436 с.
5. Крижко О. Образно-номінативна та оцінна характеристика фольклорних зоосемізмів української мови. URL: https://web.znu.edu.ua/herald/issues/2008/fil_2008_1_2/2008-26-06/018.pdf
6. Купер Дж. Энциклопедия символов. Серия «Символы». Кн. IV. Москва: Ассоциация духовного единения «Золотой век», 1995. 411 с.
7. Лосев А. Проблема символа и реалистическое искусство. Москва: Искусство, 1995. 320 с.
8. Маслова В. Лінгвокультурологія: навч. посіб. Москва: Академія, 2001. 204 с.
9. Маслова В., Пименова М. Коды лингвокультуры: учеб. пособ. Москва: Флинта; Наука, 2016. 180 с.
10. Мокиенко В. Славянская фразеология. Москва: Высшая школа, 1980. 207 с.
11. Озірська Т. Відображення історії країн у їх символах. URL: https://www.slideshare.net/Shirly20/ss-6747951 [12.02.2020]

12. Потебня А. Мысль и язык. Одесса: Гос. изд- во Украины, 1922. 185 с.

13. Селіванова О. Нариси з української фразеології (психокогнітивний та етно-культурний аспекти). Київ-Черкаси, 2004. 258 с.

14. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2006. 716 с.

15. Сепір Е. Вибрані праці з мовознавства і культурології. Москва: Прогресс, 1993. 656 с.

16. Трайніч В. Семантичні особливості фразеологічних одиниць із зоосемічним компонентом (на прикладі англійської та французької мов). URL: http://eprints.zu.edu.ua/21320/1/Трайніч.pdf [15.02.2020]

17. Філософський словник. Київ, 1986. 800 с.

18. Філь Г. Символи як структурно-семантичні компоненти фразеологічних одиниць мікросистеми «Фауна». *Рідне слово в етнокультурному вимірі: зб. наук. праць (Дрогобич, 19 вересня 2019)*. ДДПУ Дрогобич: Посвіт, 2013. 560 с.

19. Rat M. Dictionnaire des expressions et locutions traditionnelles. Paris: Larousse, 1957. 450 p.

20. Rey A., Chantreau S. Dictionnaire des expressions et locutions. Paris, 1991.

Олександр НЕПША, Валентина ІВАНОВА, Тетяна ЗАВ'ЯЛОВА
(Мелітополь, України)

НАВЧАЛЬНА ПРАКТИКА ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

Practical training is a mandatory component of the educational and professional program of higher education and the acquisition of general and professional competencies by students and an integral part of the process of training specialists in higher education institutions. Educational practices in professional geographical disciplines are extremely important in the educational process in preparation for the future work of a geography teacher. The main tasks of educational practice are to consolidate theoretical knowledge, practical skills, abilities acquired by students during classroom classes; mastering the methods of field research; development of students' geographical thinking, the ability to identify and establish certain patterns and causal relationships between various processes and phenomena; expanding the geographical worldview of the future teacher of geography. The main pedagogical advantage of this area of professional training of future teachers of geographical profile is that they are an active form of professionalization of the individual in direct communication with nature, which is fully consistent with the specialty.

Сучасну ситуацію в освіті в контексті глобальних проблем сучасності в цілому і екологічних проблем, зокрема, можна і слід прив'язувати до фактору формування в студентів здатності до пошуку способів і засобів компенсації негативного вплив на природу результатів людської діяльності таким чином, щоб критерієм освоєння навколишнього середовища ставала природа. Суть цього критерію полягає в сумісності пізнавального і ціннісного в свідомості студента, в співвідносними наукового знання з конструктивною практикою перетворення природи, без якої знання залишаються нереалізованими. Ця складна проблема з усією очевидністю відображає необхідність формування у студентів педагогічного університету екологічної культури [3; 4; 16; 17].

Головна відповідальність за формування екологічної культури підростаючого покоління лягає на школу. Одна з найважливіших задач сучасної школи – підвищення екологічних знань учнів, озброєння їх навичками грамотного використання природних ресурсів, виховання високої екологічної культури поведінки [24].

На педагогів покладена соціальна функція виховання такого покоління, яке повинне забезпечити безпечне існування людини на Землі. Перед учителем стоїть серйозне завдання, всіма засобами і способами виховати відповідальне ставлення учнів до природного середовища. Однак це можливо тільки в тому випадку, якщо сам педагог компетентний у питаннях екологічної освіти і виховання, а також володіє знаннями, вміннями роботи зі школярами. На сьогоднішній день у багатьох випускників педагогічних закладів вищої освіти переважає споживацький підхід до природи низький рівень сприйняття екологічних проблем; не розвинена

потреба практичної участі в реальній роботі щодо поліпшення навколишнього середовища. У зв'язку з цим виникає необхідність формування екологічної культури студентів педагогічних закладів вищої освіти і навчальні практики є дієвим засобом у вирішенні цієї проблеми [5, 23, 25].

Навчальні практики з географічних дисциплін проводяться з метою розвитку прикладної складової теоретичної основи навчальної дисципліни, а також оволодіння і відпрацювання професійних навичок і їх подальшого застосування в професійній сфері [15, 30]. Навчальні практики сприяють розвитку як мотиваційно-особистісних якостей (комунікативних та організаторських здібностей), так і професійних (педагогічна майстерність, створення умов для проведення дослідницьких робіт). Всі практики спеціальностей природничого напрямку в педагогічних вишах поділяються на дві категорії: навчальні (польові) і виробничі (педагогічні) практики. В системі вищої освіти навчальні практики є ланками теоретичного, навчально-методичного та наукового становлення майбутніх фахівців [7,20].

Навчальні практики вже давно зайняли провідне місце в системі підготовки майбутніх вчителів географії. Згідно з навчальним планом у студентів спеціальності 014.07 Середню освіту (Географія) природничо-географічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького за географічними дисциплінами на навчальні практики 1-4 курсів відводиться 8 навчальних тижнів. За навчальним планом на І курсі проводять навчальні практики з метеорології і кліматології, гідрології, геології; на ІІ курсі – з картографії, географії ґрунтів, геоморфології»; на IV – з економічної і соціальної географії України.

В якості основної дидактичної задачі навчальної практики є закріплення отриманих теоретичних знань на лекційних та практичних заняттях та прищеплення навичок польових досліджень [14].

В «Положенні про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» відзначається, що «метою практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в галузі їх майбутньої професії, формування у них, на базі одержаних у вищому навчальному закладі знань, професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності» [21].

Роль навчальної практики особливо зростає, в даний час, коли питання раціонального природокористування і охорони природи набули першорядного значення. Тут вже особливо виділяється екологічний аспект практики. Одним із завдань практики є, навчання вмінню оцінювати і рекомендувати заходи щодо раціонального природокористування, зокрема, однією з цілей економіко-географічної практики є прищеплення навичок господарської оцінки природних умов, визначення їх впливу на господарську діяльність населення та оцінка можливостей більш раціонального використання природних умов і ресурсів. Тут як ми бачимо, мова йде про набагато ширший спектр еколого-практичних завдань, які вже давно ставляться в практичній географії.

Крім того, в підготовці майбутнього вчителя, важливою задачею навчальної практики є навчання майбутніх вчителів географії простим і доступним в загальноосвітніх навчальних закладах методам натурних досліджень природи.

Важливим є і те, що навчальна практика поряд з навчальними цілями надає великі можливості для виховної роботи, проведення різних культурно-масових і спортивних заходів. У більшості педагогічних вишів навчальна практика включає в себе три взаємопов'язані які доповнюють одна одну організаційні форми:

1) екскурсії в природу з метою вивчення природних об'єктів в різних ландшафтах і екосистемах;

2) виробничі екскурсії на промислові та сільськогосподарські об'єкти, станції захисту рослин, лісництва, станції контролю за станом навколишнього середовища, гідрометеопостів і т. ін.;

3) індивідуальні завдання, що виконуються студентами.

Найважливішим ланкою в проведенні навчальних практик є підготовчий етап. На цьому етапі вибирається район проведення практик, складається план робіт на практиці з урахуванням фізико-географічних особливостей обраного району, готуються прилади та обладнання. Далі керівник практики проводить бесіду зі студентами про специфіку природи проходження практики, інструктажі з техніки безпеки та збереження здоров'я. Студенти вивчають колекції гірських порід, гербаріїв, ґрунтових профілів, знайомляться з літературою, картами, планами території практики, аерофотозйомки і т. ін.

Дуже важливо на підготовчому етапі знайомити студентів з методикою вивчення екологічного стану як окремих компонентів середовища (повітря, вода, рослинність, ґрунт), так і природних комплексів в цілому.

Екологічна освіта в усіх його напрямках має міждисциплінарний характер, інтегруючи дані різних наук: географії, біології, хімії, інших сфер наукового знання [26]. Є також такі навчальні дисципліни, які особливо тісно пов'язані з екологічною проблематикою. До них слід віднести, вивчення свого краю в даному випадку мова йде про Північне Приазов'я в загальному. Вивчення місцевих ландшафтів означає вивчення свого місця існування, своїх екологічних умов.

Навчально-пізнавальні маршрути по рідному краю, польові заняття в місцевих ландшафтах дозволяє озброїти студентів-географів практичними вміннями і навичками оцінки екологічних ситуацій і сприяти формуванню екологічної культури [27].

Відзначимо ще один аспект, пов'язаний як з формою, так і змістом навчальних практик. Велике значення в сучасних умовах набуває екологічна діяльність в міському середовищі, отже, існує і проблема екологічної освіти і виховання, і зокрема формування екологічної культури в умовах міст, особливо великих. Так, в уявленні багатьох міських студентів і школярів проблеми охорони природи існують десь далеко. Тому питання охорони природи в місті, як правило, зводяться до охорони міських зелених насаджень, до охорони птахів. В результаті більшість складних екологічних питань і проблем для студентів мають абстрактний характер.

Шляхи подолання цих протиріч пропонують А.П. Розсоха та В.П. Воровка, вказуючи на те, що подолання вищеназваних труднощів може допомогти краєзнав-

чий підхід в екологічній освіті і що вчитель повинен мати навички географічного вивчення свого міста, вміти бачити його екологічні проблеми, вміти проводити в місті екскурсії географо-екологічно змісту [1, 28].

В умовах міста можливі різні види краєзнавчих екскурсій, насичених екологічним змістом. Це екскурсії на водні об'єкти в межах міста, парки, екскурсії на промислові підприємства, під час яких необхідно приділяти першочергову увагу екологічним питанням. Організація і зміст ресурсо- і середовище-зберігаючих технологій, знайомство з виробничими схемами і роботою очисних споруд, уловлювачів, маловідходних виробництв, робота систем замкнутого водопостачання – ось далеко не повний перелік екологічної тематики таких екскурсій. Крім того, краєзнавче вивчення міста допомагає студентам повніше усвідомити і засвоїти таке складне, наріжне поняття сучасної екологічної та географічної освіти, як «навколишнє середовище» [19].

Навчальні практики з географічних дисциплін мають безсумнівні переваги перед уривчастими експериментами і дослідами. Вони розширюють і поглиблюють отримані студентами теоретичні знання, знайомлять з їх практичним застосуванням при вивченні природних комплексів, демонструють значення географії, в рішенні проблем охорони природи [8, 12].

Як уже зазначалося найважливіше завдання навчальної практики – прищепити студентам професійні вміння аналізу і оцінки стану природних систем, а також сприяти збору матеріалу для виконання курсових і дипломних робіт.

У процесі колективних досліджень природних об'єктів формується екологічна культура поведінки, виховується потреба в природоохоронній діяльності.

Студенти в процесі навчальної практики навчаються:

– раціональній постановці цілей і завдань дослідження;

– роботі з науковою літературою, складання картотек і баз даних з певних тем;

– правильного вибору необхідної методики і чіткій роботі по ній;

– проведення польових досліджень в природі, методам польових спостережень;

– оформлення результатів дослідів, в тому числі у вигляді таблиць, діаграм, графіків, малюнків;

– виробленні практичних рекомендацій щодо поліпшення екологічного стану досліджуваного об'єкта на основі висновків за результатами виконаної роботи;

– дохідливого викладу отриманих результатів досліджень;

– навичкам дослідницької роботи;

– умінням пошукової діяльності;

– методам узагальнень, що ґрунтуються на конкретних фактах;

– екологічної орієнтації.

Таким чином, можна виділити два взаємопов'язаних етапи у формуванні екологічної культури в ході навчальної практики: теоретичного аналізу екологічної ситуації і етап формування аналітичних умінь практичного плану. Зміст першого етапу бачиться в засвоєнні студентами екологічних термінів, понять, що виражають сутність і певні закономірності взаємодії суспільства (в особі людини і виробничого фактора) і природного середовища.

Другий етап пов'язаний з використанням згаданих термінів, понять в завданнях дослідного характеру в практичних діях в природному середовищі – екскурсіях, навчальних практиках, спілкуванні з природою. За нашим визначенням мова йдеться про еколого-евристичні вміння, які, в свою чергу, можуть бути поділені на 2 види: аналітичні вміння вивчення і оцінки стану навколишнього середовища теоретичного плану і аналітичні уміння вивчення і оцінки стану навколишнього середовища практичного плану. Є підстави стверджувати, що навчання теоретичному аналізу екологічних явищ передує навчання екологічному аналізу практичного плану.

Науково-теоретичні положення, які був здобув студент, повинні стати основою нового, більш глибокого етапу аналізу екологічних явищ і подальшого освоєння екологічних умінь. Теоретичне освоєння і перше практичне наближення до професійних екологічних умінь може ефективно відбуватися при відповідній підготовці дидактичного матеріалу і його опрацювання зі студентами на заняттях з предметів професійного циклу.

Значимість такої логічної ланки як навчальна практика полягає перш за все в розвитку практико-орієнтованого екологічного професійного мислення як бази кваліфікованого володіння екологічними вміннями. Для успішного вирішення навчальних, практико-дослідних завдань екологічного змісту виділяється необхідний мінімум еколого-евристичних та інших видів умінь, яким студенти навчаються в період проходження навчальної практики.

Велике значення у формуванні екологічної культури в майбутніх вчителів географії мають предметні навчальні практики, які проводяться на молодших курсах – першому і другому. Метою цих практик є практичне поглиблення географічної підготовки студентів, ознайомлення їх з основними методами польових спостережень, що застосовуються в тій чи іншій галузі науки, з методами обробки цих спостережень, ведення журналів спостережень, складання таблиць, побудови графіків, написання звітів, а також прищеплення перших навичок самостійної роботи в польових умовах і умінь комплексного підходу до оцінки природних явищ (умінь фіксувати, спостерігати і аналізувати).

Основними завданнями навчальної практики з геології на І курсі, є закріплення і поглиблення знань про гірські породи, їх склад, умови залягання і процесах утворення, зв'язку з формами рельєфу; оволодіння практичними навичками відбору та документації зразків гірських порід, мінералів, скам'янілостей, опис геологічних відслонень, оволодіння методами палеогеографічних досліджень. При цьому, доцільно зосередити увагу студентів на вивченні питань і проблем екологічного змісту, таких як:

1. Різноманіття видів геологічної діяльності людини, серед яких до даного виду геологічних процесів відносяться не тільки розробка кар'єрів, а й розорювання земель, будівництво доріг, випас худоби і т. ін.

2. Оцінка масштабів геологічної діяльності людини, що здійснюється при відвідуванні шахт, кар'єрів, вивченні показників роботи підприємств.

3. Оцінка впливу господарської діяльності людини на якість показників підземних вод, які виявляються в процесі опису джерел, водозабірних споруд, аналізу матеріалів підприємств та установ.

4. Визначення екологічних проблем при використанні мінеральної сировини, серед яких можуть бути виділені: недостатньо повна виїмка корисної копалини, недосконала система переробки сировини, втрати, пов'язані з його транспортуванням, складуванням і т. ін.

5. Знайомство з геологічними пам'ятками природи місцевості [13,29].

Таким чином, на навчальній практиці з геології формуються такі еколого-евристичні вміння як: вміння виявляти геологічний вплив людини на навколишнє природне середовище; вміння оцінювати масштаби геологічної діяльності людини; вміння оцінювати вплив діяльності людини на режим підземних вод; вміння оцінювати різні аспекти використання мінеральної сировини.

Навчальна практика з метеорології і кліматології на І курсі дозволяє виробити:

– вміння з організації спостереження за станом погоди і мікрокліматичних спостережень;

– вміння виявити джерела забруднення атмосфери;

– найпростіші вміння аналізу проб на різні забруднювачі.

У зв'язку з цим доцільно введення в програму даної практики:

– знайомство з місцевими метеостанціями;

– питань екологічного змісту таких, як встановлення залежності ходу метеорологічних показників від впливу тих чи інших промислових підприємств великих міст, а при спостереженні за різними проявами впливу господарської діяльності людини на атмосферу, особливо важливо при цьому виявити, як впливає переважаючий напрямок вітрів на перенесення і поширення різних димів і викидів промислових підприємств [6].

На підставі таких спостережень студенти можуть висловити свої міркування про раціональність планування житлового та промислового будівництва. Важливо також познайомити студентів з різними природними індикаторами для дослідження.

Навчальна практика з гідрології на І курсі ставить за мету ознайомлення з методами польових досліджень водних об'єктів з метою розширення і поглиблення знань про воду в природі і її взаємозв'язках з іншими компонентами природи. Дуже важливо під час практики з гідрології акцентувати увагу на завданнях: відпрацювання прийомів первинного аналізу якісних показників, фізичних властивостей поверхневих вод (опис прозорості, смаку, запаху та інших властивостей води, пошук причин, що обумовлюють погіршення цих якостей, джерел забруднень); ретельного вивчення наслідків різних меліорацій, перш за все таких, як осушення боліт, будівництво каналів і водосховищ; вивчення озер і водосховищ. На цій основі формуються дуже важливі екологічні вміння. Велика увага приділяється організації збору польових матеріалів за наступними темами: «Загальний стан водойми, фаза його розвитку, якісні характеристики водної маси, (прозорість, колір) «цвітіння» води і інші особливості»; «Наявність абразійних процесів, їх вплив на берегову лінію, особливості прибережних опадів»; «Характер руслового і

площинного стоку в озера і водосховища, стік як можливе джерело забруднення» та ін. На підставі зібраних матеріалів студентам пропонується спробувати розробити пропозиції і рекомендації з охорони того або іншого водоймища.

Узагальнюючи вищезазначене, можна сказати, що навчальна практика з гідрології сприяє формуванню наступних умінь: організації комплексного спостереження за водними об'єктами; проведення морфологічних і морфометричних спостережень (побудова плану ділянки річки в ізобатах, план озера в ізобатах); вимірювання температури води на різних глибинах; визначення фізико-хімічних характеристик природних вод; розробки характеристики водного режиму річок, озер і водосховищ; виявлення джерел забруднень водних об'єктів, а також ще низки важливих в гідрологічному відношенні професійних екологічних умінь [11].

Дуже актуальні в практичному відношенні отримані студентами вміння виявлення наслідків різних видів діяльності людини на умови водного, температурного, хімічного, біологічного режиму річок, озер, водосховищ та еколого-діяльні вміння у визначенні заходів з охорони водних об'єктів.

Дуже важливим є і вміння визначати якість води, за певними показниками, яке необхідно не тільки для студентів, які вивчають географію на професійному рівні, а й для будь-якої людини. В даний час, коли питна вода з кожним роком погіршується, вміння визначати якість води надзвичайно важливо.

Це пов'язано з тим, що в даний час забруднення водойм нітратами, хлоридами, сульфідами, солями свинцю, цинку та іншими хімічними сполуками є найбільш гострою проблемою охорони навколишнього середовища. У діяльнісному аспекті важливо навчити студентів педагогічного вишу вмінню визначати вміст цих хімічних речовин у воді, що включає і вміння визначати склад і якість води, а також рівень забрудненості проб води, ґрунту, продуктів харчування, визначати рівень радіаційного фону і рівень радіаційної безпеки. Володіючи перерахованими вміннями на професійному рівні, учитель географії зможе наочно показати іншим людям, особливо своїм учням, причини гострих проблем навколишнього середовища і, володіючи екологічними вміннями, він також зможе організувати найбільш дієві заходи з охорони природи. Отже, тут освоюються відразу кілька видів умінь: еколого-евристичні, еколого-діяльні, еколого-професійні та еколого-педагогічні.

Навчальна практика з геоморфології на ІІ курсі спрямована на навчання методиці польових геоморфологічних досліджень, пов'язаних з комплексним вивченням рельєфу району.

Для посилення екологічного спрямування навчальної практики до її програми доцільно включити наступні завдання:

– оцінки рельєфу як одного з факторів, що визначають господарську діяльність людини і її наслідки;

– аналіз впливу господарської діяльності на інтенсивність прояву ерозійних процесів;

– вивчення і оцінка антропогенних форм рельєфу (кар'єрів, канав, насипів та ін.) і оцінка їх ролі в геоморфологічному комплексі і впливу на хід різних природних процесів (поверхневий стік, швидкість ерозії і ін.).

Практика з геоморфології також сприяє формуванню безлічі важливих екологічних умінь майбутнього вчителя географії: вміння визначати морфологічні характеристики форм рельєфу; давати геоморфологічну характеристику (долин ріки, схилів); виділяти сучасні геоморфологічні процеси і акумуляції в руслі і долині річки; описувати господарське використання долини річки і багато іншого [22].

В процесі навчальної практики з географії ґрунтів на ІІ курсі найбільш важливими для формування професійних екологічних умінь студентів є такі теми як «Вивчення складу і властивостей ґрунту», «Фізичні властивості ґрунту», «Хімічні властивості ґрунту». Особливо слід виділити тему практичного заняття: «Абіотичні фактори наземної екосистеми, їх опис та аналіз». Зміст матеріалу вищевказаних тем занять сприяє формуванню певних умінь і навичок вивчення якісного і кількісного складу ґрунту (вміння вести польові дослідження ґрунтів: техніки закладення шурфів, морфологічного опису генетичних горизонтів, взяття зразків і т. ін.; виявляти взаємозв'язки типу ґрунту з факторами ґрунтоутворення; давати господарську оцінку природної продуктивності земель на основі вивчення закономірностей розподілу ґрунтів методом профілювання і ряду аналогічних робіт; володіння методом профілювання при вивченні ґрунтів; визначення польової вологості ґрунту, об'ємної ваги, кислотності, величини РН водної суспензії, суми поглинених основ і т. ін. [9, 10].

Навчальна практика з ландшафтознавства, яка проводиться на ІІІ курсі, спираючись на знання, отримані студентами про окремі компоненти ландшафту, вчить проводити комплексні дослідження, спрямовані на виявлення існуючих природно-територіальних комплексів, вивчення зв'язків між компонентами, що входять до їх складу і між різними комплексами, на встановлення спрямованості природних процесів в їх природному перебігу і в зв'язку з господарською діяльністю людини [18].

Практика з ландшафознавства також сприяє формуванню еколого-евристичних умінь майбутнього вчителя географії. У період навчальної практики студенти навчаються методиці польових ландшафтних досліджень і оцінці виявлених природно-територіальних комплексів для практичних цілей, опановують методом ландшафтного профілювання, в результаті чого набувають безліч цінних екологічних умінь, таких як виявлення меж природно-територіальних комплексів; аналізу взаємозв'язку між окремими природними компонентами і виявлення тенденцій розвитку природно-територіальних комплексів і впливу на них господарської діяльності людини; оцінці природних умов для господарських цілей; складання тематичних карт природи і карт агроекологічного змісту; складання оціночних карт.

Оскільки практика з ландшафтознавства базується на вміннях і навичках, отриманих студентами під час навчальних практик по окремим дисциплінам, а також є завершальною в циклі фізико-географічних практик майбутнього вчителя географії, до даної практики необхідно пред'явити дві дуже важливі дидактичні вимоги.

По-перше, особливо ретельно вибирається місце проведення практики, що забезпечує можливість знайомства не тільки з різними природно-територіальними комплексами, а й з різними проявами антропогенного впливу на них.

По-друге, успішне проведення даної практики передбачає досить ґрунтовну підготовчу роботу зі збору літературного матеріалу, його осмисленню і обговоренню [2].

Вінцем навчальних практик є навчальна практика з економічної і соціальної географії України, яка проводиться на IV курсі. Дидактична задача полягає в з'ясуванні ступеня і характеру впливу людського суспільства на географічну оболонку та її основні компоненти

Однією з найважливіших цілей цієї практики є прищеплення студентам навичок господарської оцінки природних умов і ресурсів, виявлення їх впливу на господарську діяльність населення та оцінка можливостей більш раціонального використання природних умов і ресурсів, тобто раціонального природокористування. Особливо складно робити кількісну оцінку стану тієї чи іншої території, природного комплексу або його структурної одиниці. Ці завдання, особливо по компонентам забруднення, дуже складні, і за деякими аспектами значно ширше рамок екологічної підготовки майбутніх вчителів географії.

Однак, в деяких випадках, при проведенні економіко-географічних досліджень на навчальній практиці необхідно включати саме екологічно спрямовані завдання для студентів. Наприклад, при вивченні промислових районів і впливу окремих підприємств, таких як електростанції, на стан навколишнього середовища, необхідно отримати відомості про довжину димових труб, про хімічний склад палива і ККД, золоуловлювачів. За цими даними можна оцінити добовий викид попелу і газів (SO_2, NO) і зону їх розсіювання з урахуванням напрямку вітрів і їх швидкості. У більшості ж випадків основна увага приділяється якісній оцінці стану навколишнього середовища, яка включає визначення основних факторів, що впливають на її стан і вивчення процесу функціонування природних систем.

Організація економіко-географічної практики, її економічна спрямованість вимагає не тільки серйозної попередньої підготовки, але і збору матеріалів за чітко визначеним планом. Важливо організувати практику так, щоб по кожному із природних об'єктів спостереження – підприємств, населених пунктів студент міг дати висновок, оцінити екологічну ситуацію, намітити шляхи її оптимізації. Однією з умов досягнення цієї мети є детальна розробка індивідуальних завдань екологічного змісту та контроль за їх виконанням.

Індивідуальні завдання на навчальних практиках повинні складатися з урахуванням того, що самостійна робота студентів в цьому виді навчальної діяльності є переважаючою. Виділяються роботи, наступних типів при виконанні індивідуальних завдань:

– організаційно-технічного (оволодіння методикою, організацію і технікою самостійної пізнавальної діяльності);

– репродуктивного (знаючи результати, студенти самостійно складають план дій для вирішення навчально-пізнавального завдання);

– репродуктивно-дослідного (студентам відомі закономірності досліджуваних явищ, ніхто не знає результат роботи);

– дослідницького (ставиться лише проблема, а методику її рішення студенти визначають самі).

Всі перераховані типи робіт мають велике значення в формуванні екологічної культури майбутніх вчителів географії. Однак, ми вважаємо, що найбільш ефективні для формування екологічних умінь завдання репродуктивно-дослідного і дослідницького характеру.

Завдання дослідницького характеру можуть варіюватися від відносно не складних, як, наприклад, визначення ступеню витоптування берегової рослинності водойми, до дуже складних. До складних завдань, наприклад, відносяться завдання по комплексній оцінці екологічної ситуації певної території, природно-територіальних комплексів, населених пунктів, коли студентам необхідно вивчити десятки чинників впливу на довкілля. Такі завдання доцільно виконувати в ході практики з ландшафтознавства або економічної географії в складі групи або бригади студентів.

Таким чином, навчальні практики з географічних дисциплін є найбільш ефективною умовою формування у майбутніх учителів географії екологічної культури. В ході навчальних практик у студентів формується досить значний і різноманітний обсяг узагальнених екологічних умінь.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воровка В.П., Непша О.В. Відтворення краєзнавчого принципу дослідження при проведенні польових практик фізико-географічного циклу. *Соціально-економічна трансформація суспільства в умовах глобалізації: матеріали Міжнародної наук.-практ. конф*. [За ред. В.М.Огаренка]. Мелітополь: МІДМУ Гуманітарного університету «ЗІДМУ», 2005. С. 172–173.
2. Воровка В.П., Непша О.В. Польова комплексна фізико-географічна практика як форма професійної підготовки вчителя географії. *Збірник наукових праць міжрегіональної науково-практичної конференції за підсумками виробничої практики студентів, 28 листопада 2005.* Мелітополь: Таврійська державна агротехнічна академія., 2005. С. 39–42.
3. Гончарук В.В. Формування екологічної культури майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2018. Вип. 55. С. 54–58.
4. Гришко С.В., Непша О.В. Проблеми формування екологічної культури студентської молоді в сучасному суспільстві. *Екологія: зб. наук. пр. VII-го Всеукр. з'їзду екологів з міжнародною участю, (25-27 вересня, 2019).* Вінниця: ВНТУ, 2019. С. 190.
5. Донченко Л.М., Зав'ялова Т.В. Формування педагогічних умінь студентів природничо-географічних факультетів з екологічного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах. *Наукове сьогодення: теоретико-прикладні дослідження та перспективи. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*

17 травня 2019 року / [За ред. Л.М.Донченко, І.А.Арсененко, В.Д.Гапотія, С.І. Пачева, Л.А. Прохорової, О.М. Ситника]. Мелітополь: Вид-во МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2019. С. 8–14.

6. Донченко Л.М., Зав'ялова Т.В., Іванова В.М., Непша О.В. Формування екологічних знань і вмінь майбутніх вчителів географії під час вивчення курсу «Загальне землезнавство». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: *зб. наук. пр.* Вип. 63. Т. 2. С. 59–64.

7. Данильченко О., Корнус О., Корнус А., Сюткін С., Нешатаєв Б. Практична підготовка студентів: стан і проблеми. *Проблеми безперервної географічної освіти і картографії*. 2018. Вип. 27. С. 28–34.

8. Дудка І.Г., Носаченко В.М. Особливості практичної підготовки майбутнього вчителя географії до екологічної діяльності. *Вісник ХДУ. Серія: Географічні науки*. 2019. № 11. С. 130–136.

9. Зав'ялова Т. Практико-орієнтоване навчання студентів-географів під час проходження навчальної практики з географії ґрунтів. *Збірник тез ІІ Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «ІІ Шкловські читання «Проблеми сучасних природничо-математичних наук та методик їх викладання».* Глухів, 2020. С. 102.

10. Зав'ялова Т.В., Непша О.В. Екологічне виховання при вивченні дисципліни «Географія ґрунтів з основами ґрунтознавства». *Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи: зб. Матеріалів VI Міжнарод. наук. практ. інтернет-конф., 25 жовтня 2016 р.* Переяслав-Хмельницький, 2016. Вип. 6. С. 13–15.

11. Іванова В. Методичні підходи до виконання індивідуальних завдань на навчальній практиці з гідрології бакалаврів-географів. *Збірник тез ІІ Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «ІІ Шкловські читання «Проблеми сучасних природничо-математичних наук та методик їх викладання».* Глухів, 2020. С. 105.

12. Іванова В., Сугоняк Я. Шляхи формування екологічного світогляду та екологічної культури майбутніх вчителів географії. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Інтердисциплінарні виміри*; ред.: Я. Ґжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький. Конін-Ужгород-Херсон-Кривий Ріг: Посвіт, 2019. С. 223–225.

13. Іванова В.М., Шелудько О.М. Навчальна практика з геології як умова формування екологічної компетентності майбутніх вчителів географії. Наукове сьогодення: теоретико-прикладні дослідження та перспективи. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 17 травня 2019 року; [За ред. Л.М.Донченко, І.А. Арсененко, В.Д. Гапотія, С.І. Пачева, Л.А. Прохорової, О.М. Ситника]. Мелітополь: Вид-во МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2019. С. 20–22.

14. Іванова В.М., Тамбовцев Г.В. Формування екологічної культури майбутніх учителів географії в процесі вивчення дисциплін фізико-географічного циклу. *Актуальные научные исследования в современном мире* Переяслав, 2019. Вып. 11 (55). Ч. 6. С. 91–96.

15. Криловець М.Г. Фахова та методична підготовка майбутніх учителів географії: теорія і практика [монографія]. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2007. 301 с.

16. Мельниченко Р.К. Формування екологічної культури майбутніх вчителів природничих дисциплін. *Митець–культура–виміри часу. Міжнародні наукові читання 2018 в музеї Бориса Лятошинського в Житомирі: зб. статей*. Житомир: Вид. ОО Євенок, 2018. С. 157–158.

17. Науменко Г.Г. Освіта як системний чинник формування екологічної культури майбутніх вчителів: автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.10; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. К., 2009. 20 с.

18. Непша О.В. Роль комплексної польової практики з фізичної географії у формуванні в студентів навичок і вмінь екологічної освіти у їх подальшій професійній діяльності. *Екологія: наука, освіта, природоохоронна діяльність: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції*. К.: Науковий світ, 2007. С. 108.

19. Непша О.В., Гришко С.В., Блищик М.В., Передерій Д.М. Методичні підходи до вивчення природно-антропогенних комплексів міста в шкільному курсі географії. *Актуальные научные исследования в современном мире*. Переяслав, 2020. Вып. 11 (67). Ч. 8. С. 140–145.

20. Непша О.В., Гришко С.В. Роль навчальних практик у формуванні професійних компетенцій майбутніх вчителів географії. *Збірник тез за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції «Філософські обрії сьогодення» 19 листопада 2020 р*. Херсон: ХДАЕУ, 2020. С. 91–93.

21. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України: Наказ Міністерства освіти України від 8 квітня 1993 р. № 93. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93#Text [03.02.2021]

22. Прохорова Л. Основні положення проведення навчальної практики з геоморфології зі студентами-географами. *Збірник тез ІІ Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «ІІ Шкловські читання «Проблеми сучасних природничо-математичних наук та методик їх викладання»*. Глухів, 2020. С. 127.

23. Прохорова Л.А. Етичний аспект формування екологічної свідомості. *Соціальні та екологічні технології: актуальні проблеми теорії і практики: матеріали XI Міжнар. Інтернет-конф.(Мелітополь, 22-24 січня, 2019 року)*. Мелітополь: ТОВ «Колор Принт», 2019. С. 128–130.

24. Прохорова Л.А., Зав'ялова Т.В., Непша О.В. Формування екологічного світогляду молоді в системі загальноосвітня школа-заклад вищої освіти. *Екологія–філософія існування людства: зб. наук. пр.* Мелітополь: ТОВ «Колор Принт», 2019. С. 147–151.

25. Прохорова Л.А., Зав'ялова Т.В., Непша О.В. Екологічна освіта та виховання молоді як основа екологічної культури суспільства. *Дискурс в умовах мінливості соціокультурного простору: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (20–21 квітня 2018 р.)*. Мелітополь: Видавництво МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2018. С. 143–146.

26. Прохорова Л.А., Зав'ялова Т.В., Непша О.В. Екологічна освіта в міжпредметних зв'язках географії і біології. *Екологічна стратегія майбутнього: досвід і новації*: *матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (30–31 березня 2017 р., Умань).* Умань: Видавець «Сочинський М.М.», 2017. С. 136–138.

27. Прохорова Л.А., Зав'ялова Т.В., Непша О.В. Готовність майбутніх вчителів географії до екологічного виховання учнівської молоді у сучасній загальноосвітній школі. *Екологія – філософія існування людства: зб. наук. праць*. Мелітополь: ТОВ «Колор Принт», 2018. С. 96–100.

28. Розсоха А.П. Формування екологічної культури у майбутніх учителів географії. *Молодий учений.* 2016. № 9.1 (36.1). С. 138–142.

29. Стецишин М.М., Непша О.В., Кондратенко А.І. Вивчення фізико-геологічних та антропогенних процесів на навчальній практиці з геології в Північно-Західному Приазов'ї. *Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи: зб. Матеріалів V Міжнарод. наук. практ. інтернет-конф., 20 вересня 2016 р.* Переяслав-Хмельницький, 2016. Вип. 5. С. 14–18.

30. Тімець О.В. Теорія і практика формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії у процесі професійної підготовки: дис. доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Умань, 2011. 487 с.

Богдан НЕСТЕРОВИЧ,
Галина ТАРАСЕНКО
(Вінниця, Україна)

ДОСВІД ВИВЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО МУЗИЧНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ 1-го СТУПЕНЯ

The section presents theoretical aspects of structural-criterial analysis for professional readiness of primary school teacher for musical-educational work as an integrative formation. The results of experimental study of this professional and personal phenomenon are also presented. This phenomenon is realized through the teacher's awareness of educational potentional of musical art and his own artistic and educational potential based on understanding the goals and objectives of musical-educational work with children, through the ability of adequate transferring the value-educational meaning of musical images to students, through the formation of skills to design content and forms of extracurricular artistically directed work with the help of musical material.

Проблема готовності майбутніх учителів до виховної діяльності є предметом системного вивчення в царині філософії, соціології, психології, педагогіки. Чималий внесок у дослідження цього феномена належить професійній педагогіці, яка впродовж останніх десятиліть поглиблено вивчає суть, структуру, шляхи формування фахової готовності до певних видів діяльності. На думку дослідників, готовність є найважливішою умовою успішного виконання будь-якої професійної діяльності, є одночасно її складовою, формується і реалізується в ході фахової діяльності (А. Вербицький, С. Гончаренко, А. Маркова, В. Семиченко, С. Сисоєва та ін.).

У контексті нашого дослідження особливу цінність набувають ідеї науковців (В. Андрущенка, І. Зязюна, В. Моляки, В. Рибалки та ін.) щодо багатовимірності такого особистісного утворення, як готовність до праці та розмежування її компонентів – виконавського та творчого. Інтегральний характер цього освітньо-професійного феномена підкреслюють Г. Балл, О. Безпалько, Н. Гузій, В. Лозова, Г. Троцко та ін. Дослідники традиційно виокремлюють мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий компоненти готовності до професійної діяльності.

Особливу значущість для нашого дослідження мають наукові позиції О. Дубасенюк [1], в дослідженнях якої термін «підготовленість» трактується як сформованість у майбутнього вчителя готовності діяти в конкретних педагогічних обставинах, у процесі оперування конкретними виховними засобами, методами, прийомами. Характеризуючи багатокомпонентність готовності до організації педагогами виховної діяльності, О. Шестопалюк справедливо вбачав її у таких складових: системі знань, умінь і навичок з виховання школярів; мотиваційно-ціннісному ставленні до вихованця; постійному самовдосконаленні необхідних особистісних

якостей та виховних умінь; здатності самостійно будувати методику виховної роботи з учнями, використовуючи нові технології виховання; імпровізації у сфері виховання, самореалізації на основі внутрішньої професійної мотивації; рефлексії своєї особистісної поведінки [13, 75].

Якщо ж йдеться про педагогічну діяльність учителя початкових класів і його готовність до виховної роботи з дітьми, то вона, базуючись на загальних законах, виокремлюється з-поміж інших видів готовності притаманними лише їй особливостями. Вивченню цих особливостей присвячені фундаментальні дослідження Н. Бібік, В. Бондаря, Л. Гаврілової, Т. Дем'янюк, Н. Кічук, С. Литвиненко, Д. Пащенка, О. Савченко, Л. Хомич, І. Хижняк, І. Шапошникової та ін. Науковці дійшли спільного висновку, що готовність учителя початкових класів до професійної діяльності є надзвичайно ємким, певною мірою «синтетичним» утворенням, оскільки включає різні аспекти: філософсько-методологічну, психологічну, педагогічну, предметно-методичну підготовленість, адекватну сформованість особистісних якостей педагога.

У контексті нашого дослідження ми вивчаємо фахову готовність учителя початкових класів до музично-виховної роботи як складову готовності до виховної діяльності в цілому. В той же час основна увага закономірно приділена художньо-естетичній підготовці вчителя початкових класів у її зв'язках із формуванням виховних умінь. Даний аспект дотично вивчався в дисертаційних дослідженнях, виконаних протягом останніх десятиліть (О. Волошенко, Л. Кекух, І. Коновальчук, О. Острянська, А. Хоменко, М. Чобітько, О. Шевнюк та ін.), у яких учені різноаспектно вивчали структуру готовності вчителя до виховної діяльності.

Дослідники неодноразово пов'язували формування виховного потенціалу вчителя з духовно-ціннісним становленням його особистості (О. Безпалько, В. Вербець, С. Єрмакова, І. Казанжи, С. Литвиненко та ін.). Зокрема, І. Казанжи логічно трактує готовність учителя початкових класів до позаурочної виховної роботи як складне інтегроване поняття, що передбачає єдність теоретичної, практичної і морально-етичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до різнобічної виховної діяльності з учнями. Кінцевий результат готовності студентів до виховної роботи дослідниця абсолютно резонно вбачає у професійно-виховній компетентності, яка обіймає такі компетенції: когнітивно-виховну, конструктивно-виховну і регулятивно-оцінну [2, 17].

З іншого боку, проблема формування художньо-виховного потенціалу вчителя активно вивчається представниками мистецької педагогіки, і цьому аспекту педагогічних досліджень присвячені численні дисертації (Т. Агейкіна-Старченко, О. Біла, А. Зайцева, Л. Кожевнікова, Т. Колишева, С. Лавриненко, Н. Мар'євич, В. Мішедченко, С. Олійник, О. Отич, В. Орлов, В. Процюк, Н. Сегеда, З. Сирота, Ж. Сироткіна, О. Хрущ-Ріпська, В. Фрицюк та ін.).

Особливий інтерес для нашого дослідження становлять результати дослідження О. Хрущ-Ріпської, яка у своїй роботі довела, що успішне здійснення музично-педагогічної діяльності передбачає наявність у суб'єкта такого рівня сформованості загальнопедагогічних і спеціальномузичних властивостей, якісне-кількісне

поєднання яких обумовлює специфіку і своєрідність зазначеної діяльності. Дослідниця виокремила в структурі особистості вчителя такі необхідні властивості, як спостережливість, музикальність, креативність, експресивність, антиципацію, які утворюють певний симптомокомплекс, що є системоутворювальним фактором у структурі готовності суб'єкта до музично-педагогічної діяльності [11, 13].

Дослідники системно аналізують структурні компоненти професійних умінь майбутніх учителів початкових класів, необхідних для здійснення педагогічно-мистецької діяльності, виокремлюючи, як правило, мотиваційний, пізнавальний, діяльнісний. Відповідно до функцій педагогічно-мистецької діяльності, дослідники традиційно виокремлюють три групи професійних умінь учителя: гностичні, емоційно-почуттєві та праксеологічні. Зокрема, у дослідженні Н. Мар'євич готовність вчителя до організації музично-ігрової діяльності молодших школярів тлумачиться як цілісне емоційно-психологічне та змістово-методичне утворення, що об'єднує естетичну спрямованість педагогічної дії, когнітивно-мистецьку обізнаність, креативно-методичну вмілість та рефлексивно-регулятивну активність [3, 13].

Аналіз виконаних досліджень засвідчує значну активізацію інтересу вітчизняних дослідників, з одного боку, до проблем підготовки вчителя початкових класів як вихователя найвищих духовних цінностей, з іншого боку – до проблем різноаспектної музично-педагогічної підготовки вчителів початкових класів у системі професійної освіти. Однак доволі мало досліджень, у яких ці стратегічно важливі напрями підготовки вчителя початкових класів вивчались на межі перетину.

Співставлення результатів попередніх досліджень дає змогу виокремити спільні тенденції в просуванні наукової думки у визначеному нами напрямі. Зокрема, навіть за умов значного пожвавлення дослідницького інтересу до проблем фахової підготовки вчителя початкових класів, єдиного підходу до тлумачення його готовності до виховної діяльності допоки не вироблено, оскільки окремі її аспекти вивчені недостатньо. Втім спільними науковими зусиллями встановлено, що готовність до виховної діяльності не є одновимірним утворенням – це результат злиття багатьох професійних властивостей та особистісних якостей педагога, який уможливлює успішну реалізацію ним виховних функцій [10]. Майже всі дослідження позиціонують таку готовність як інтегральне багатовимірне утворення, яке функціонує на основі єдності мотиваційного та операційного його компонентів. Велику роль дослідники відводять аксіологічному забезпеченню готовності вчителя до виховної роботи з дітьми, резонно наполягають на необхідності оптимального розвитку творчого потенціалу (креативності) вчителя, його емоційної виразності (експресивності), особистісної та художньої інтуїції (антиципації).

Враховуючи проаналізовані вище дефінітивні підходи, ми визначаємо *професійну готовність учителя початкових класів до музично-виховної роботи* як складову загальної готовності до організації виховного процесу, як інтегративне професійно-особистісне утворення, що включає усвідомлення педагогом виховного потенціалу музичного мистецтва та власного художньо-виховного потенціалу на основі розуміння цілей і завдань музично-виховної роботи з дітьми (*цілепокладальний компонент*), здатність до адекватної передачі учням ціннісно-виховного

сенсу музичних образів (*трансляторно-ціннісний* компонент), сформованість умінь і навичок проектування змісту та форм позакласної художньо спрямованої виховної роботи на музичному матеріалі (*креативно-проектувальний компонент*) [4].

Система професійної освіти вчителя початкових класів у контексті історичного становлення традиційно приділяла належну увагу музично-педагогічній підготовці майбутніх фахівців для школи 1 ступеня. У педагогічних ЗВО України накопичено чималий досвід удосконалення аудиторної та позааудиторної роботи зі студентами в контексті посилення культурологічності їх фахової підготовки до освітньо-виховної діяльності в загальноосвітній школі.

Проаналізуємо для прикладу досвід створення естетико-педагогічного середовища в закладах педагогічної освіти Вінниччини [7]. Так, підготовка вчителя початкових класів у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, яка триває з 1956 року, історично міцно спиралась на естетико-виховні традиції, які у 60–70-х роках минулого століття започаткувала один з перших деканів факультету підготовки вчителів початкових класів А. Щербо. Відомий науковець і блискучий організатор освітянської справи, вона глибоко розуміла незамінність «мистецького щеплення» педагогічної свідомості майбутніх учителів початкових класів. У той час при факультеті було цілеспрямовано розширено перелік спеціалізацій (музика і образотворче мистецтво). Декан ініціювала і особисто впровадила креативні форми позааудиторної естетико-виховної роботи зі студентами (мистецькі вечори «Під зеленою лампою», танцювально-музичні вікторини «Подорож у класику», музичний клуб «Апасіоната»). Широко впроваджувались театралізовані форми студентської творчої діяльності (керівник – Д. Джола). Музика перетворилась у той час на універсальний «інструмент дотику» до педагогічних позицій майбутніх учителів. Результативність такої роботи була вражаючою. Поступово Вінницька область і Україна в цілому наповнювались високодуховними, естетично розвиненими і музично підготовленими випускниками факультету підготовки вчителів початкових класів. А. Щербо була нагороджена за свою педагогічно-організаторську роботу медаллю «За звитяжну працю».

У 80–90-х роках минулого століття естафету культурологічної, зокрема музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів підхопила талановита учениця колишнього декана – В. Волошина. Більше двох десятиліть її управлінської діяльності було присвячено накопиченню великого фонду змістовних форм організації естетично спрямованої освітньої роботи зі студентами факультету. Майбутні вчителі системно вивчали, крім нормативних, дисципліни за вибором, серед яких чільне місце посідали «Теорія і методика естетичного виховання», «Психолого-педагогічні основи формування художнього сприймання молодших школярів», «Методичні основи музичного виконавства», «Основи арт-педагогіки в початковій школі», «Організація культурно-дозвіллєвої діяльності школярів» та ін.). Було накопичено великий досвід позааудиторної професійно спрямованої роботи з майбутніми вчителями в аспекті нарощення їхнього музич-

но-творчого потенціалу. Це функціонування численних творчих колективів: факультетського хору, вокальних ансамблів, естрадно-джазових колективів, а також численних класичних інструментальних ансамблів (баяністів, скрипалів, сопілкарів, окарин, бандуристів). Традиційними стали огляди мистецької творчості студентів («Барви осені», «Свято Миколая – дітям», «Фестиваль Новорічної казки» та ін.). Широке суспільне визнання отримали студентські музичні колективи факультету підготовки вчителів початкових класів «Щедрик» (керівник – М. Вацьо). «Чотири бажання» (керівник – Ю. Поплавська) та ін.

Методично плідним є досвід музично-естетичної підготовки майбутніх учителів початкових класів, накопичений викладачами гуманітарно-педагогічних коледжів – Вінницького та Барського. У 80–90-х роках минулого століття посилену музичну підготовку отримували абсолютно всі майбутні вчителі початкових класів. На індивідуальних заняттях з музичного інструмента викладачі системно готували студентів до музично-виховної роботи з молодшими школярами (вивчали цикли пісень до шкільних свят, формували навички гри на музичних інструментах, вчили здійснювати аналіз художньо-виразних засобів тощо). Естетико-виховне середовище, створене в педагогічних коледжах того часу, вражало різноманіттям організаційних форм. Низка відомих педагогів-методистів і діячів мистецтв виховували хорові колективи (С. Уліцький, М. Базюк, Н. Ісаєва), створювали фольклорні та естрадні ансамблі (Б. Нужнов, М. Омелянчик, Н. Сошинська, В. Черевко), організовували оркестри та ансамблі народних інструментів (Н. Матвієнко, Г. Сизова, Н. Шелягова). Широко відомими стали такі студентські музичні колективи, як «Калинове намисто», «Голоси предків» (А. Бурса), «Ельдорадо» (Н. Скоріч) та ін. Все це якнайкраще впливало на загальну готовність випускників коледжів до виховної роботи в початковій школі.

Попри великий фонд історично накопиченого досвіду організації педагогічної освіти, загальна картина готовності майбутніх учителів початкових класів до музично-виховної роботи не підлягає ідеалізації. Численні дослідження (О. Дубасенюк, С. Литвиненко, Д. Пащенко, О. Пєхота, О. Рудницька, Г. Троцко, І. Цимбалюк та ін.) констатують, що сучасний рівень підготовки випускників закладів педагогічної освіти до виховної роботи на даний час не відповідає соціальним запитам суспільства. Майбутній учитель початкової школи не завжди готовий перейти до особистісно орієнтованої педагогіки у виховному процесі, до взаємодії з дітьми на основі співробітництва, до впровадження сучасних виховних технологій і педагогіки партнерства [6, 186–187]. О. Рудницька справедливо зазначала, що головною метою освітнього процесу в закладах вищої педагогічної освіти є виховання, якому підпорядковується засвоєння необхідних художньо-естетичних знань. Під час їх засвоєння нерідко відсутні такі важливі елементи освіти, як вправи на вироблення особистісного ставлення до того, що вивчається. Внаслідок цього не досягається ефект закріплення бажаних емоційних реакцій, а відтак вони не стають основою формування тих якостей, що спрямовують подальшу професійну поведінку вчителя [8, 25].

У період фахової підготовки в ЗВО студенти, як правило, жваво обговорюють проблеми гуманізації шкільного життя, налаштовуються будувати свою діяльність на демократичних засадах. Утім психологи відзначають велику відстань між планами та їх реальним втіленням. У практиці роботи молодих учителів нерідко можна спостерігати такий дисонанс колишніх устремлінь і теперішніх реалій шкільного життя. За спостереженнями І. Цимбалюка, стилем роботи багатьох випускників закладів педагогічної освіти стає авторитаризм, до того ж ще жорстокіший, ніж у тих учителів, яких студенти критикували. Їм починають заважати на уроці або дитяча уява, або нестандартне мислення, дратують спроби учнів висловити свою думку. Суть педагогічної взаємодії поступово звужується до прямого тиску, починається ламання «незручних» характерів, придушуються будь-які прояви самостійності учнів. Така зміна педагогічних позицій відбувається непомітно для самого вчителя, який і далі впевнений у прогресивності власної роботи [12, 7].

За даними дослідників (А. Хоменко), більшість варіантів побудови відносин учителів та учнів у виховному процесі школи 1 ступеня продовжують характеризуватися авторитарністю, що гальмує процеси гуманізації всіх типів навчально-виховних закладів і реформування освіти в цілому.

З метою вивчення дійсного стану підготовки вчителів початкових класів до музично-виховної роботи було проведено спеціальне дослідження, яким охоплено 280 майбутніх учителів початкових класів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу, а також 106 учителів початкових класів Вінницької області.

У результаті багаторічного включеного спостереження за освітнім процесом у педагогічних ЗВО можемо зазначити, що музичне мистецтво в перших десятиліттях нинішнього століття поступово втрачає свої позиції у професійній підготовці вчителя початкових класів. Про це свідчить, з одного боку, згортання системи індивідуальних занять з музичного інструмента для всіх студентів спеціальності «Початкова освіта» (незалежно від спеціалізації). З іншого боку, викладання наявних художньо-музичних дисциплін для студентів з додатковою спеціалізацією часто звужується до загального їх ознайомлення з мистецьким матеріалом. І хоча традиційно майбутній учитель початкових класів у процесі фахової підготовки так чи інакше отримує певну музичну підготовку, проте у практичній виховній роботі він вельми епізодично звертається до музики як до виховного інструмента.

Опитування студентів випускних курсів педагогічних університетів засвідчує, що в загальній масі (67% опитаних) випускники остерігаються включати музику до власного виховного арсеналу. Так, серед пропонованих засобів виховання найчастіше вони обирають слово, книгу, природу, гру тощо. Мистецьким засобам віддають перевагу лише ті студенти, які отримують освіту в умовах додаткової (мистецької) спеціалізації. Решта (наприклад, практичні психологи) обирають музику лише в контексті артпедагогіки (музикотерапія).

Опитування вчителів-практиків зі стажем педагогічної роботи не менше п’яти років, які проходять перепідготовку в системі післядипломної освіти, засвідчило, що музикою як засобом виховання молодших школярів вчителі початкових класів кори-

стуються переважно епізодично (78% опитаних). Якщо ж музику і обирають як надійний інструмент виховання дітей, то лише в позакласній роботі (57 % опитаних).

Ми запропонували дати визначення поняттю «музично-виховна робота з дітьми» студентам-випускникам і вчителям-практикам. Знаменно, що велика частка опитаних студентів (51%) розуміють означене поняття дещо аморфно (наприклад: «це виховання дітей на музичних творах»; «це ознайомлення учнів з новими музичними творами та композиторами»; «це ознайомлення з віковими культурними традиціями народу»). У визначеннях відчувалось сильне тяжіння до гносеологічного тлумачення ролі музики в освітній роботі з молодшими школярами. Менше уваги студенти приділяли емоційно-почуттєвому впливу музичного мистецтва на особистість вихованців, що свідчить про неглибоке розуміння суті поняття.

У той же час вчителі-практики, спираючись на набутий педагогічний досвід, прокоментували запропоновану дефініцію дещо конкретніше. Зокрема, 75% опитаних ототожнюють музично-виховну роботу з розвитком естетичних почуттів, смаків, ідеалів дітей і навіть вказують конкретні форми такої роботи (ігри, бесіди, свята тощо). Слід відзначити, що вчителі-практики майже одностайно (89%) віднесли музично-виховну роботу до позакласної роботи з учнями.

На запитання «Чи входить музично-виховна робота у функції вчителя початкових класів?» ми отримали досить суперечливі відповіді. Студенти-випускники в цілому погодились з такою функцією («Вчитель початкових класів повинен бути всебічно розвиненим»). Вчителі-практики у більшості делегували таку роботу вчителю музики (типові відповіді: «Музично-виховною роботою повинен займатися учитель-професіонал»; «Це пріоритет вчителів музики і музичних шкіл»).

Викликає занепокоєння той факт, що частина опитаних (18% студентів-випускників і 26% вчителів-практиків) виявили у відповідях яскраво виражений «виховний нігілізм». Вони категорично відкинули «нав'язаний ззовні» обов'язок організовувати в класі музично-виховну роботу з учнями (типові відповіді: «Вчитель початкових класів повинен вчити читати, писати, рахувати, малювати, співати… Чи не забагато для одного?»; «Вчитель початкових класів повинен розвинути розум дитини, а музичним вихованням нехай займаються вдома батьки»).

Подальший аналіз думок і позицій респондентів з'ясував причину такого (деколи агресивного) неприйняття необхідності виконувати означену виховну функцію. Оцінюючи власну готовність до музично-виховної роботи в школі, студенти-випускники в цілому поблажливо ставились до рівня розвитку спеціальних умінь і навичок (оцінюючи за п'ятибальною шкалою власні художні уміння, 65% опитаних вказали, що співають на «5» або «4»; втім майже одностайно низько оцінили підготовленість до інструментального музикування – оцінки коливались від 0 до 3-х балів.). Більшість опитаних вказали на педагогічну необхідність елементарного володіння вчителем початкових класів грою на музичному інструменті.

Вчителі-практики реальніше оцінили власну готовність до музично-виховної роботи, підкреслюючи її недосконалість («Поганий рівень»; «Ніякого рівня взагалі»; «Нижче середнього рівня» і т.п.). Серед резервів її поліпшення 32% опитаних

вказали на необхідність збільшення практичної підготовки з методики музично-виховної роботи в початковій школі.

З'ясовуючи мотиви майбутньої музично-виховної роботи студентів, які навчаються за спеціальністю «Початкова освіта», ми запропонували виконати вербально-творчі роботи на тему «Я обираю музику як надійного помічника, тому що…». Студенти випускових курсів (бакалаврату та магістратури) по-різному вмотивували своє ставлення до музики як до виховного засобу, що визначило різну проекцію майбутньої музично-виховної роботи. Зокрема, близько чверті респондентів виявили сталий негативізм щодо виконання такої роботи взагалі, наприклад:

«Я обираю інше – серйозні науки. Саме цього я збираюся навчати своїх учнів, а не розважати їх музикою. Мої вихованці будуть розумними, грамотними, сміливими і конкурентноздатними у майбутньому дорослому житті. А нав'язувати музичні смаки – не моя справа» (Олексій П., випускник бакалаврату).

Найбільш розповсюдженими виявились пізнавально-розвивальні мотиви ставлення до музики як до освітньо-виховного засобу. Майбутні вчителі (45% опитаних) у більшості схиляються до функціонально-прикладної оцінки ролі музики у навчально-виховній роботі вчителя початкових класів, як-от:

«Я обираю музику як надійного помічника, тому що вона здатна активізувати навіть мляву дитячу думку. Саме музика може підбадьорити і загальмувати темп роботи, коли це треба вчителю і учням. Я сама дуже люблю працювати під супровід музики. Планую навчити цього дітей. До того ж сьогодні престижно розумітись на музиці – знати класичні твори та їхніх авторів» (Оксана М., випускниця магістратури)

Лише третина опитаних у своїх міркуваннях щодо музики спиралась на культуротворчі мотиви. Такі студенти вбачають у музиці витончений інструмент «дотику до дитячої душі», який не замінити жодним іншим засобом виховання, наприклад:

«Я обираю музику як надійного помічника, тому що вона звертається прямо до серця дитини і допомагає вихователю пробудити в ньому найкращі почуття до природи, до «травинки і тваринки», до близьких і рідних людей. Музика додає виразності і вчителю, і уроку, і позакласному заходу. Для мене це незамінний інструмент виховання культури» (Олена В., випускниця магістратури).

Таким чином, музично-виховна робота майбутніх учителів початкових класів визначається кількома групами мотивів. Одну з них складають мотиви, що формуються в ході власної музичної діяльності студентів. До них відносяться мотиви, закладені в музичній діяльності: інтерес до пізнання музичних явищ, потреба в музично-естетичних переживаннях, прагнення до актуалізації певних спогадів, асоціацій, а також мотиви, які лежать поза музичною діяльністю (прагнення до відпочинку, розрядки, спілкування з іншими людьми, мотиви престижності та ін.). Другу групу складають мотиви, що формуються в процесі музично-педагогічної діяльності студентів з молодшими школярами. До них відносяться культуротворчі мотиви, які мають на меті реалізацію високої виховної місії мистецтва.

Результати спеціального опитування студентів випускних курсів [5] яскраво засвідчують, що майбутні вчителі початкових класів виявляють значний інтерес до

проблем педагогічної творчості, відчувають потребу в збагаченні палітри професійних умінь щодо керівництва процесом формування творчих якостей учнів. Більшість опитаних (77%) на запитання «Чи потрібно вчителю початкових класів бути творчою особистістю?» відповіли ствердно. Частина студентів (11%) висловили скептичний сумнів щодо творчих функцій педагога *(«Для читанки і букварика мені не треба бути народним артистом»*). Решта уникли відповіді взагалі.

Студенти передвипускного курсу, які вже мають досвід педагогічної практики в школі, більш стримано і прагматично мотивували необхідність педагогічної творчості в шкільному процесі музичного виховання дітей. Зокрема, вони ставили в залежність успішність уроку музики від творчого підходу до розробки його конспекту (наприклад: «*Якщо перепишеш чужий конспект уроку, то нічого путнього на уроці не зробиш, і дітям буде нудно»(Лариса П., випускниця бакалаврату).*

Цікаво мотивували нігілістичні відповіді ті студенти, що відкидають необхідність творчих функцій учителя початкових класів. На їхню думку, «*За творчий підхід до викладання навчального матеріалу потрібно доплачувати як за інноваційну діяльність» (Олександр Р., випускник бакалаврату).* Оскільки ж диференціації в оплаті учительської праці за ознакою творчості немає, то й потреба в розвитку здатності до педагогічної творчості, вважають студенти, відпадає автоматично. Не можна заперечити частку гіркої правди в таких міркуваннях майбутніх учителів. Утім більшість студентів (68%) переконані в протилежному і оптимістично налаштовані на соціальну затребуваність педагогічної творчості: «*З допомогою музики потрібно не лише нотну грамоту вчити – потрібно творити Людину. Без творчості тут ніяк не обійтись» (Ганна В., випускниця магістратури).*

Отже, аналіз емпіричного матеріалу і навіть конфлікт думок студентства з приводу виховного потенціалу музики і функцій педагога у його реалізації доводить неабиякий інтерес до цієї проблеми.

Крім того, у подальшому дослідженні ми проаналізували результати творчо-проективного осмислення студентами власної художньо-виховної місії («Моє музично-виховне кредо»). З'ясувалось, що способи метафоризації педагогами власних виховних позицій значно відрізняються. Майбутні вчителі за нашим проханням метафоризували власні виховні позиції вербально і графічно, втім, у більшості випадків ці спроби не відрізнялись оригінальністю і креативністю. Зокрема на малюнках найчастіше зустрічались логотипи, які характеризували не художньо-творчу взаємодію вчителя і вихованців, а карбували особливості музично-виконавської діяльності педагога (наприклад, нотний зошит з написаними нотами; троянда на клавішах роялю; скрипковий ключ на п'єдесталі тощо).

Аналіз вербальних робіт засвідчив недостатню вираженість естетико-виховних мотивів у програмуванні тієї музично-виховної роботи, яку студенти планують організовувати у практичній педагогічній діяльності. Для невеликої частини (38%) майбутніх учителів початкових класів, які брали участь в експерименті, характерна спрямованість на реалізацію особистісно орієнтованої моделі художньо-творчої взаємодії з дітьми з опорою на власні художні і загальнопедагогічні здібності. У більшості випадків (56%) майбутні педагоги схильні до використання організацій-

ного-регламентуючого стилю, спрямованого на реалізацію навчально-дисциплінарної моделі взаємодії дітей з мистецтвом. Для таких студентів характерні конформізм, формальне виконання творчих завдань, наприклад:

«Я вірю в те, що мої учні будуть слухняно виконувати домашні завдання. Адже музику так само треба вивчати, як і інші предмети. Нотний зошит повинен бути таким же показником учнівської роботи, як і зошит з письма. Моє педагогічне кредо полягає в тому, що я повинна сама добре знати музичний матеріал і вміти роз'яснити його важливість дітям» (Ольга Л., випускниця бакалаврату).

Вивчення музичних інтересів майбутніх учителів початкових класів [9] засвідчило позитивне ставлення більшості опитаних до музичного мистецтва. Зокрема, 96% люблять слухати музику, причім 67% віддають перевагу слуханню наодинці. Віддаючи перевагу тим чи іншим за характером музичним творам, студенти утруднюються вказати їх конкретні назви. Так, майже третина опитаних віддала перевагу гостро ритмічній музиці (що цілком адекватно для студентського віку), втім серед таких творів, в основному, названі танці. Більшість опитаних (58%) віддали перевагу естрадній музиці, лише 21% студентів обрали класичну музику. Серед улюблених музичних творів студенти називають, як правило, популярні естрадні пісні і музику кіно (опери, балети, симфонії вказані в поодиноких відповідях).

Опрацювання студентських відповідей засвідчило, що лише 43% студентів готові включити в майбутню музично-виховну роботу свої улюблені твори («Танок маленьких лебедів» П. Чайковського; «Пори року» А. Вівальді; вальс Е. Доги із кінофільму «Мій ласкавий і ніжний звір», українські народні пісні та ін.). Проте більшість опитаних зробити таку проекцію не наважилась, мотивуючи занадто великою складністю розуміння молодшими школярами їх улюбленої музики. Знаменно, що серед музичних творів, рекомендованих для виховної роботи з дітьми, студенти бачать, як правило, високохудожні класичні і народні зразки.

Аналізуючи відповідно до алгоритму художньо-виховної оцінки пропоновані нами музичні твори, студенти-випускники в основній масі (75%), на жаль, не змогли адекватно оцінити провідні художньо-виразні засоби музики, а їхні оцінки були зведені, в основному, до суб'єктивних переживань, викликаних музикою. Спроби художньо інтерпретувати музичні образи притаманні невеликій частині опитаних випускників (28%). У більшості випадків художні асоціації, спроби метафоризації отриманих слухових вражень були збідненими і тяжіли до відвертих запозичень та наслідувань.

Складання орієнтовних «виховних програм» ознайомлення молодших школярів з музичним твором засвідчило індиферентність переважної частини студентів (53%) до художньо-виховного потенціалу музичних образів. Неглибоко розуміючи їх виховний потенціал, студенти не могли знайти адекватні способи педагогічного транслювання художніх цінностей. Дуже часто студенти проводять надто прямолінійні аналогії між музичними образами і злободенними соціально-виховними проблемами. Ось фрагмент такої «виховної програми», складеної випускницею бакалаврату Тетяною Г.:

«П'єса Чайковського «Підсніжник» з циклу «Пори року» може здійснити серйозний виховний вплив на дітей. Я планую розповісти учням про весняні квіти, дібрати які-небудь віршики про первоцвіти і обов'язково провести аналогію з Червоною книгою України, куди занесений підсніжник. А вдома діти хай напишуть твори «Чому треба оберігати підсніжник».

Такі аналогії скоріше руйнують виховну програму, ніж допомагають її реалізувати. Аналіз студентських робіт продемонстрував загальну невпевненість випускників у власній художньо-педагогічній компетентності. Зокрема, студенти зробили спробу скласти виховні проекти (форми використання улюблених музичних творів у виховній роботі з учнями), в яких намагались змоделювати процес трансформації власних художніх уподобань у практичну виховну роботу з молодшими школярами.

Найперше, з чим зіткнулись випускники, – це важкість цілепокладання музично-виховної роботи та обмежений ресурс власного досвіду для формотворчості. Пропоновані випускниками комплекси цілей і завдань у половині випадків були відверто формалізованими та стереотипізованими. Лише поодинокі проекти містили алгоритмізовану методичну пропозицію. Натомість більшість зосереджено описувала власні художні переживання без конкретного виходу у практично-виховну площину. Характерною є думка студентки-випускниці:

«Про музику мені говорити дуже важко. Це ніби говорити про любов. Але я розумію, що діти чекають моєї компетентної думки. На жаль, я так і не навчилась інтерпретувати музичні образи доступно і яскраво, аби це стало цікаво для учнів. Це виявилось набагато складніше, ніж розповісти про композитора та історію написання твору» (Марія Л., випускниця магістратури).

Студентам пропонувалось індивідуально, потім у малих групах виконати серію завдань типу: пов'язати поняття «компетентний учитель» і «музичне виховання»; скласти педагогічний проект «Музика в моєму педагогічному арсеналі». Ці завдання утворювали для студентів певні труднощі, оскільки трактування пропонованих понять напряму не входить у програму вивчення педагогічних курсів. Проблемність завдань обумовила необхідність включення самостійного мислення студентів, опору на наявні знання і досвід, активізацію рефлексії. На відміну від традиційних способів трансляції знань, студентам було потрібно не пригадати відому, раніше засвоєну інформацію, а творчо сформулювати власну точку зору, оформити її вербально, узгодити з іншими позиціями, що передбачало включення механізмів як рефлексії, так і антиципації.

Аналіз результатів виконання завдань засвідчив, що студенти під час індивідуальної роботи з певним острахом формулювали і пов'язували пропоновані поняття. Так, 62% третьокурсників у палітру компетентності вчителя початкових класів культурно-мистецьку обізнаність не включили зовсім. Утім 59% студентів випускного курсу, маючи за плечима досвід декількох педагогічних практик, переконані в необхідності мистецької підготовки вчителя до роботи з дітьми. Уявлення про компетентність учителя початкових класів набуває потрібної чіткості у формулюванні більшості студентів, починаючи з четвертого курсу (після педагогічної практики), адже тут активно спрацьовує рефлексивний механізм педагогічної

свідомості. Студенти ж третього курсу у більшості розв'язували дані завдання на рівні антиципації.

Найбільші утруднення викликали педагогічні проекти, що мали не меті спонукати студентів до творчого передбачення власних музично-просвітницької та музично-виховної позицій. З'ясувалось, що студенти передвипускного курсу (87% опитаних) поки не можуть повно і креативно презентувати набір виховних можливостей музики в роботі з молодшими школярами. Студенти-випускники у більшості (74 %) схилялись до власної просвітницької місії (формування музичних смаків та уподобань дітей), але зовсім незначну увагу приділили духовно-ціннісним аспектам використання музики у вихованні морально-естетичної культури учнів.

Кількісний та якісний аналіз результатів експериментального дослідження дозволив з'ясувати рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з дітьми. При цьому ми спирались на такі критерії:

- характер мотивації музично-виховної роботи студентів з дітьми;
- ступінь особистої сприйнятливості до музичних видів діяльності;
- здатність до творчої інтерпретації музичного образу;
- глибина втілення художньо-виховної цінності музичного твору в цілепокладанні музично-виховної роботи;
- якість проектування музично-виховної діяльності у системі позакласної виховної роботи в початковій школі.

На основі зазначених критеріїв були виокремлені три рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до музично-виховної роботи з молодшими школярами.

✓ *Формально-номінальний рівень*, для якого характерні: схильність до виховного негативізму; відсутність позитивних мотивів музично-виховної роботи; елементарно-прикладний ступінь особистої сприйнятливості до музичних видів діяльності (принагідно до ситуації); відсутність здатності до будь-якої інтерпретації музичних образів; індиферентність до художньо-виховного потенціалу музичних творів; формальне цілепокладання музично-виховної роботи в контексті професійного самопримусу; відсутність культури педагогічного транслювання художніх цінностей; аморфність проектувальної діяльності в контексті пошуку змісту і форм позакласної музично-виховної роботи з учнями. Таких студентів виявилось 31,4%.

✓ *Інтуїтивно-продуктивний рівень*, про який свідчать: наявність пізнавально-розвивальних мотивів музично-виховної роботи з молодшими школярами; зацікавлено-емоційний ступінь особистої сприйнятливості до музичних видів діяльності; збіднено-наслідувальна реакція на музичний образ у намаганнях його інтерпретації; часткова продуктивність оцінки художньо-виховного потенціалу музичних творів; традиційно-стереотипне цілепокладання музично-виховної роботи; зацікавлений пошук інноваційних прийомів педагогічного транслювання художніх цінностей; проектування музично-виховної роботи з учнями здебільшого на рівні репродукції. Частка студентів цього рівня становила 44,4%.

✓ *Усвідомлено-креативний рівень*, який передбачає: наявність культуротворчих мотивів музично-виховної діяльності; особистісно-рефлексивний ступінь особистої сприйнятливості до музичних видів діяльності; виражена здатність до

інтерпретації музичного образу із застосуванням виразних засобів суміжних мистецтв; належна продуктивність усвідомлення художньо-виховної цінності музичних творів; системно-творче цілепокладання музично-виховної роботи; належна аксіологічна та технологічна культура педагогічного транслювання художніх цінностей; креативність проектувальної діяльності в контексті пошуку змісту і форм музично-виховної роботи з учнями. Студентів цього рівня виявилось 24,2%.

Аналіз практики музичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у ЗВО засвідчує допоки відсутність єдиної цілісної системи аудиторної та позааудиторної художньо-музичної роботи зі студентами, підпорядкованої освітньо-виховному спрямуванню майбутньої діяльності такого вчителя в школі 1 ступеня. Це спричиняє, як засвідчили результати спеціального вивчення, переважно формально-номінальний та інтуїтивно-продуктивний рівні студентів до музично-виховної роботи з молодшими школярами, що викликає закономірне занепокоєння і потребує вчасної корекції за рахунок посилення компетентнісного підходу до фахової підготовки вчителя початкових класів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дубасенюк О.А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога: автореф. дис... докт. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. К., 1996. 48 с.
2. Казанжи І.В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позаурочної виховної роботи: автореф. дис…канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. О., 2002. 20 с.
3. Мар'євич Н.К. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації музично-ігрової діяльності молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Вінниця, 2015. 20 с.
4. Нестерович Б.І. Педагогічні основи позакласної музично-виховної роботи *в* школі*:* навчальний посібник. Видання 2-ге доп. Вінниця: ФОП Рогальська І.О., 2015. 276 с.
5. Несторович Б.І. Методи фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів до музично-виховної роботи з молодшими школярами. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.* Сер.: Педагогіка. 2009. № 34. С. 146–153.
6. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посібник / О.М. Пєхота, В.Д. Будак, А.М. Старєва та ін.; за ред. І.А. Зязюна, О.М. Пєхоти. К.: А.С.К., 2003. 240 с.
7. Працюємо на розбудову початкової освіти (до 50-річчя кафедри педагогіки і методики початкового навчання та 100-річчя Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського) / [упоряд. Тарасенко Галина Сергіївна]. Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2011. 147 с.
8. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.

9. Тарасенко Г.С. Роль гносеологічної функції мистецтва в професійній підготовці вчителя початкових класів. *Сучасні інформаційні технології навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. К., Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2009. Вип. 21. С. 527–531.

10. Тарасенко Г.С. Формування виховного потенціалу вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: культурологічний підхід. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця: РВВ ДП «Державна картографічна фабрика», 2002. Вип. 6. С. 71–73.

11. Хрущ-Ріпська О.В. Психологічні засади формування у студентів педвузу готовності до майбутньої професійної діяльності (на матеріалі музвиховання): автореф. дис.… канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогічна і вікова психологія. К., 1998. 17 с.

12. Цимбалюк І.М. Підвищення професійної кваліфікації: психологія педагогічної праці: навчально-методичний посібник. 2-ге вид. К.: Професіонал, 2004. 150 с.

13. Шестопалюк О.В. Проблеми підготовки вчителя до організації виховної діяльності в умовах інформаційного суспільства. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін.; Київ-Вінниця: Вінниця, 2007. Вип. 14. С. 72–76.

Izabela PLIETH-KALINOWSKA
(Bydgoszcz, Polska)

KOMPETENCJE SPOŁECZNO-EMOCJONALNE TRZYLATKÓW PRZEDMIOTEM BADAŃ JAKOŚCIOWYCH

Socio-emotional competences play an important adaptive role. Three-year-olds show their high level, which means that the conditions offered to them by the kindergarten are conducive to strengthening this area of development. Therefore, it would be advisable to consider what actions should be taken in order for children to further develop the abovementioned predispositions, understand the experienced emotions and actively form further social life.

By adopting the concept of A. Matczak, according to which social competences are shaped during social training consisting in enabling human involvement in social and task-oriented situations, it is worth making all those who have an impact on the upbringing of a young person aware of this dependence.

Wstęp

Już w chwili narodzenia jednostka jest otoczona ludźmi. Jej rozwój jest zależny od środowiska, w którym funkcjonuje. Pierwotnie rodzina, a potem rówieśnicy i dorośli z jej dalszego otoczenia stanowią partnerów interakcji, w trakcie których doświadcza wsparcia lub odrzucenia i buduje więzi o różnym charakterze emocjonalnym. To one stanowią dla niej źródło stopniowego nabywania kompetencji warunkujących efektywne funkcjonowanie w społeczeństwie.

Ich poziom pokazuje, na ile jednostka przyswoiła umiejętności pozwalające jej na skuteczne radzenie sobie w różnych sytuacjach życia społecznego [5].

Posiadając wysokie kompetencje społeczne człowiek lepiej radzi sobie w sytuacjach problemowych, trudnych, potrafi porozumieć się z osobą z innego środowiska, wykazuje się tolerancją, wyraża i rozumie różny punkt widzenia, jest empatyczny, radzi sobie ze stresem i frustracją [15].

Kompetencje społeczne i emocjonalne stanowią przedmiot zainteresowań wielu przedstawicieli nauki. Obok filozofów, socjologów, psychologów problemy związane z funkcjonowaniem człowieka stały się inspiracją do empirycznych poszukiwań pedagogicznych.

Doznawanie przez dziecko sukcesów w sferze zadaniowej i społecznej, służy zapewnieniu mu prawidłowego rozwoju społeczno-emocjonalnego, a także stanowi jeden z najważniejszych kroków prowadzących do przystosowania społecznego [8].

Warto zatem sprawdzić, jakie umiejętności w tym zakresie przejawiają trzylatki, które spod rodzicielskiego nadzoru wkraczają w środowisko przedszkolne i podejmują pierwsze samodzielne decyzje związane z urządzaniem się w nowych warunkach opiekuńczo-wychowawczych.

Powszechna cyfryzacja współczesnego życia, a także ostatnie wydarzenia związane z zagrożeniem epidemicznym przenoszą relacje międzyludzkie do przestrze-

ni nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych. W obliczu zagrożenia wirusem Covid-19, osobiste kontakty zostały przeniesione z bezpośredniej bliskości do portali społecznościowych i świata e-maili oraz platform komunikacyjnych. To znacznie skomplikowało warunki nabywania umiejętności radzenia sobie z emocjami, kultury osobistej, współpracy oraz wzajemnego wsparcia i wielu innych.

Wyjaśnienia definicyjne

Kompetencje społeczne są konsekwencją: temperamentu, czyli fizjologicznego aspektu relacji jednostki, charakteru, czyli pozytywnych zachowań społecznych, oraz świadomości społecznej. Reprezentują je także dwie inne kategorie kompetencji człowieka: intelektualne oraz emocjonalne. Predyspozycje emocjonalne (temperament i charakter) oraz inteligencja społeczna (wchodząca w skład umiejętności intelektualnych) tworzą kompetencje społeczne [7].

Jest to złożone i trudne do określenia pojęcie. Często traktuje się je jako pewne predyspozycje osobowościowe. Można zauważyć również zestawianie i scalanie wcześniej sformułowanych definicji, a także ich alternatywne stosowanie [15].

Badacze zajmujący się tym zagadnieniem zastanawiają się, czy są one pewną ogólną umiejętnością społeczną, która ujawnia się w różnego rodzaju sytuacjach społecznych, czy też skupiają wiele reprezentacyjnych, wzajemnie nieprzystających umiejętności [1; 2; 10; 11].

Niezależnie od rezultatów tych dociekań, istnieje zgodność poglądów co do postrzegania kompetencji społeczno-emocjonalnych jako predyspozycji, od których zależy funkcjonowanie jednostki [1; 3; 4; 6; 8].

Dla rozważań dotyczących aktywności dziecka w środowisku przedszkolnym najtrafniejsza wydaje się definicja Matczak [14], która przez kompetencje społeczno-emocjonalne rozumie złożone umiejętności warunkujące efektywność regulacji emocjonalnej i radzenia sobie w różnego rodzaju sytuacjach społecznych.

Instrumentarium badawcze

Celem przeprowadzonych badań empirycznych było dokonanie diagnozy poszczególnych składowych kompetencji społecznych z perspektywy dziecka trzyletniego. W roku 2020 grupa 18 dzieci z Publicznego Przedszkola nr 58 w Bydgoszczy została poddana obserwacji pod kątem umiejętności komunikowania się, samoograniczania, okazywania troski, zainteresowania, współczucia (empatii), wspólnego działania, w tym podejmowania i wypełniania określonych ról dla realizacji wspólnego celu (współpraca). W pozyskaniu oceny posłużono się metodą obserwacji za pomocą autorskiego arkusza obserwacji (na podstawie pracy licencjackiej Patrycji Rekowskiej, Umiejętności społeczne dzieci w wieku przedszkolnym, UKW, Bydgoszcz 2020).

Komunikowanie się z rówieśnikami i dorosłymi

Komunikowanie się ludzi jest procesem służącym przekazywaniu myśli, poglądów i innych informacji polegającym na wymianie werbalnych i niewerbalnych komunikatów. Dzięki tej czynności zachodzi możliwość zaspokojenia własnych potrzeb i oczekiwań innych osób, inicjowania aktywności innych, wyznaczania sposobów podejmowania określonych działań i ich realizacji oraz osiągania w ten sposób zakładanych celów. Wymiana komunikatów sprzyja współpracy i budowaniu satysfakcjonujących relacji,

motywowaniu do działania, a także oddziaływaniu na innych. Z tego punktu widzenia komunikacja dziećmi ma szczególne znaczenie i jest warunkiem skuteczności podejmowanych działań dydaktycznych i wychowawczych.

Tabela 1. Komunikowanie się

Komunikowanie się	potrafi	%	nie potrafi	%
1. Dziecko reaguje na umowne znaki, sygnały, polecenia.	17	94,44%	1	5,56%
2. Dziecko nawiązuje kontakty w grupie.	18	100,00 %	0	0,00%
2a. Dziecko podejmuje wspólny temat w rozmowie z rówieśnikami.	18	100,00 %	0	0,00%
2b. Dziecko opowiada o swoich zainteresowaniach.	18	100,00 %	0	0,00%
2c. Dziecko proponuje zabawę.	18	100,00 %	0	0,00%
3. Dziecko prowadzi adekwatny dialog do sytuacji z dorosłymi i rówieśnikami używając odpowiedniego głosu (natężenie i intonacja).	14	77,78%	4	22,22 %
4. Dziecko posługuje się imionami rówieśnikóworaz zaimkami «moje», «twoje», «nasze», itp.	18	100,00 %	0	0,00%
5. Dziecko wyraża swoje myśli.	15	83,33%	3	16,67 %
5a. Dziecko mówi otwarcie o swoich uczuciach.	15	83,33%	3	16,67 %
5b. Dziecko mówi o swoich problemach.	17	94,44%	1	5,56%
6. Dziecko wyraża swoje potrzeby.	18	100,00 %	0	0,00%
6a. Dziecko mówi, gdy jest głodne.	18	100,00 %	0	0,00%
6b. Dziecko mówi, gdy chce skorzystać z toalety.	18	100,00 %	0	0,00%
7. Dziecko prosi o pomoc, przysługę.	16	88,89%	2	11,11%
8. Dziecko używa zwrotów grzecznościowych.	18	100,00 %	0	0,00%

Źródło: opracowanie własne

Wyniki obserwacji w tej grupie dzieci wykazują 94,8% pozytywnie zaznaczonych wskaźników umiejętności komunikowania się. Wszystkie (100%) nawiązują kontakty ze swoimi rówieśnikami, podejmują wspólny temat w rozmowie z koleżanką/kolegą, opowiadają o swoich zainteresowaniach, proponują zabawę. Zwracają się do siebie po imieniu. W trakcie zabaw i wspólnej pracy posługują się zaimkami: «moje», «twoje», «nasze». Dzieci używają zwrotów «proszę, dziękuję, przepraszam». Niektóre mają problem z werbalizowaniem swoich myśli. Każde wyraża swoje potrzeby, najczęściej te fizjologiczne. Dwoje w sytuacji problemowej nie zwraca się z

prośbą o pomoc do osoby dorosłej. Tylko jedno dziecko nie reaguje na polecenia nauczyciela oraz nie zgłasza swoich potrzeb.

Samokontrola zachowania

Wiele problemów behawioralnych u dzieci wynika z braku samokontroli. Większość maluchów uczy się tej umiejętności w wieku od 2 do 5 lat, ale czasami dużo starsze jednostki nadal zmagają się z impulsywnością. Dziecko kontroluje własne zachowanie wtedy, kiedy zaczyna odróżniać uczucia od zachowań.

Tabela 2. Samoograniczanie

Samoograniczanie	Potrafi	%	Nie potrafi	%
1. Dziecko reaguje na sukcesy.	18	100,00%	0	0,00%
1a. Dziecko jest radosne, uśmiechnięte,zadowolone, gdy wygra.	18	100,00%	0	0,00%
2. Dziecko reaguje na porażki.	16	88,89%	2	11,11%
2a. Dziecko zamyka się w sobie, gdy odniesie porażkę.	14	77,78%	4	22,22%
2b. Dziecko szuka pocieszenia u innych, gdycoś mu nie wyjdzie.	16	88,89%	2	11,11%
3. Dziecko nie denerwuje się, gdy rozpoczęte prace są kończone.	15	83,33%	3	16,67%
4. Dziecko respektuje cudzą własność.	15	83,33%	3	16,67%
5. Dziecko powstrzymuje się od zachowań agresywnych na rzecz negocjowania i perswadowania.	16	88,89%	2	11,11%
6. Dziecko radzi sobie z pominięciem, przegraną, odmową.	14	77,78%	4	22,22%
6a. Dziecko czeka na swoją kolej.	15	83,33%	3	16,67%
6b. Dziecko nie poddaje się kiedy przegra.	14	77,78%	4	22,22%
6c. Dziecko czeka na zmianę decyzji, bądźstara się, aby ktoś ją zmienił.	13	72,22%	5	27,78%

Źródło: Opracowanie własne

Na podstawie powyższych danych można powiedzieć, że badane przedszkolaki wykazują wysoki poziom samokontroli. Uzyskały 85,2 % pozytywnych wskazań tej umiejętności. Zachowaniem, które sprawia największy problem jest czekanie na czyjąś decyzję, bądź staranie się o jej zmianę (5 negatywów). Czworo dzieci nie potrafi pogodzić się z pominięciem, przegraną, odmową, zamykając się w sobie. Troje nie czeka na swoją kolej oraz denerwuje się, gdy rozpoczęte prace są kończone. Nie respektuje tez cudzej własności. Wszystkie dzieci reagują radośnie na odniesiony sukces.

Okazywanie troski, zainteresowania, współczucia

Umiejętność okazywania troski, zainteresowania, współczucia jest wyrazem rozwijającej się u dziecka empatii. Trzylatek jest zdolny do uogólniania swojego afektywnego stosunku do danego zjawiska (osoby) niezależnie od bieżącej sytuacji.

Tabela 3. Okazywanie troski, zainteresowania, współczucia

Okazywanie troski, zainteresowania,współczucia	Potrafi	%	Nie potrafi	%
1. Dziecko rozpoznaje i próbuje nazwać swojei cudze emocje.	16	88,89%	2	11,11%
2. Dziecko dostrzega potrzeby partnerówzabawy i reaguje na nie.	14	77,78%	4	22,22%
3. Dziecko dzieli się z innymi.	14	77,78%	4	22,22%
4. Dziecko nawiązuje bliższe relacje z wybranymi rówieśnikami.	15	83,33%	3	16,67%

Źródło: Opracowanie własne

Zaobserwowana umiejętność okazywania troski, współczucia, zainteresowania w badanej grupie 3 – latków została klasyfikowana w wysokim poziomie. Potwierdza go 78,12 % wskaźników. Jednak w zestawieniu z wcześniejszymi zmiennymi ta jest najsłabiej ukształtowana.

Współdziałanie w grupie rówieśniczej

Umiejętność współdziałania zajmuje miejsce centralne w strukturze kompetencji społecznych. Współpraca przynosi korzyści dla jednostki, dla grupy oraz dla społeczeństwa.

Tabela 4. Współpraca

Współpraca	Potrafi	%	Nie potrafi	%
1. Dziecko jest zainteresowane wspólną zabawą	18	100,00%	0	0,00%
2. Dziecko jest zgodne i aktywne we wspólnym działaniu.	15	83,33%	3	16,67%
3. Dziecko realizuje przyjętą w zabawie rolę.	17	94,44%	1	5,56%
4. Dziecko dba o wspólną własność.	17	94,44%	1	5,56%
5. Dziecko sprząta wspólne zabawki.	13	72,22%	5	27,78%
6. Dziecko oferuje pomoc i pomaganie innym.	15	83,33%	3	16,67%

Źródło: Opracowanie własne

Z danych wynika, że poziom współpracy w grupie badawczej jest także wysoki. Potwierdza go 87,96% wskaźników. Wszystkie dzieci są zainteresowane wspólną zabawą ze swoimi rówieśnikami. Tylko dwoje z nich nie realizuje roli w zabawie i nie dba o wspólną własność. 3-latki chętnie pomagają swojej pani w organizowaniu miejs-

ca do nowych aktywności. Niezbyt chętnie natomiast sprzątają przedmioty po skończonym działaniu. Podejmują czynności porządkowe dopiero zmotywowane przez wychowawcę.

Wnioski

Wyniki badań wskazują na wysoki poziom kompetencji emocjonalno – społecznych trzylatków we wszystkich określonych obszarach. Dzieci bez zakłóceń komunikują się z rówieśnikami i dorosłymi. Reagują na wspólne znaki, sygnały i polecenia. Nawiązują kontakt z rówieśnikami w grupie. Posługują się ich imionami oraz zaimkami: «moje», «twoje», «nasze», itp. Komunikują swoje potrzeby i myśli. Proszą o pomoc w pokonywaniu trudności. Stosują zwroty grzecznościowe: «proszę», «dziękuję», «przepraszam». Zachowania te są codziennością w życiu przedszkola. Maluchy reagują entuzjastycznie na odnoszone sukcesy, godzą się z porażką oraz odmową. Potrafią przerwać rozpoczętą pracę na prośbę wychowawcy. Respektują także cudzą własność i powstrzymują się od zachowań agresywnych na rzecz negocjowania i perswadowania.

Kompetencje społeczno-emocjonalne pełnią ważną rolę adaptacyjną. Trzylatki wykazują ich wysoki poziom, co oznacza, że warunki, jakie proponuje im przedszkole sprzyjają wzmocnieniu tej sfery rozwojowej. Należałoby zatem zastanowić się, jakie działania trzeba podjąć, by przez kolejne lata dalej rozwijały wyżej wymienione predyspozycje, zrozumiały doświadczane emocje i aktywnie kreowały dalsze życie społeczne.

Przyjmując koncepcję Matczak [11; 12; 13], według której kompetencje społeczne kształtują się podczas treningu społecznego, polegającego na umożliwieniu zaangażowania człowieka w sytuacjach społecznych i zadaniowych warto uświadomić tę zależność wszystkim, którzy mają wpływ na wychowanie młodego człowieka. Z możliwości treningu i edukacji w zakresie interakcji dorosły – dziecko powinni mieć możliwość skorzystać rodzice i nauczyciele. To oni są najbardziej znaczącymi osobami w jego życiu i maja największy wpływ na modelowanie jego zachowań. Proces ten realizowany jest w kontaktach społecznych na dwa sposoby. Pierwszy charakteryzuje się tym, że dorosły kieruje procesem uczenia się dziecka, a ono, ucząc się skutecznie z tego korzysta. Jedyną w swoim rodzaju i wciąż jeszcze niedocenianą okazję dla trwałego konstytuowania się kompetencji społeczno – emocjonalnych dziecka stanowi zabawa. Kiedy dziecko bawi się z osobą dorosłą ma poczucie, że jest traktowane w sposób szczególny. Drugi realizowany jest poprzez relacje zachodzące pomiędzy rówieśnikami, podczas których dzieci uczą się równie intensywnie. Przebywając jedno obok drugiego, obserwują się nawzajem, naśladują czynności, wspólnie realizują zadania i dzielą się spostrzeżeniami, przeżyciami, a także doświadczeniami. W tym zakresie najwięcej może zdziałać nauczyciel – wychowawca, który jest moderatorem życia młodych ludzi w każdej grupie wiekowej. To on na co dzień organizuje środowisko opiekuńcze, wychowawcze i edukacyjne swoich podopiecznych. Zatem od jego kompetencji zawodowych; doskonałości, poczucia odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrznej prawdziwości i moralnej odwagi zależy przebieg procesów socjaliza-

cyjnych wielu ludzi. By mógł to zrealizować w sposób dynamiczny, musi się ciągle rozwijać i doskonalić.

BIBLIOGRAFIA

1. Argyle M. (1998). *Zdolności społeczne*. [w:] S. Mosciovici (red.), Psychologia społeczna w relacji ja inni. Warszawa: WSiP.
2. Argyle, M. (2002). *Psychologia stosunków międzyludzkich.* Warszawa: PWN, s. 77–104.
3. Bobrowska-Jabłońska K. (2003). *Znaczenie inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych w kształceniu w SGH – raport z badań.* E-Mentor, 2, s. 22–27.
4. Borkowski J. (2003). *Podstawy psychologii społecznej*. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
5. Deptuła M. (2013). *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*. Warszawa:PWN.
6. Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning.* Aleksandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
7. Greenspan S. (1981). *Defining Childhood Social Competence a Proposed Working Model.* Advances in Special Education, vol. 3.
8. Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna.* Poznań: Media Rodzina of Poznań.
9. Hetmańczyk H. (2018). *Poczucie kompetencji społecznych uczniów w młodszym wieku szkolnym.* Chowanna. T. 1, s. 161–178.
10. Jakubowska U. (1996). *Wokół pojęcia «kompetencja społeczna» – ujęcie komunikacyjne*. Przegląd Psychologiczny, 39, s. 29–40.
11. Matczak A. (2001*). Różne oblicza inteligencji: funkcjonowanie intelektu a osobowość.* Studia Psychologica UKSW, 2, s. 157–174.
12. Matczak A. (2003). *Zarys psychologii rozwoju: podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa: «Żak».
13. Matczak A. (2004a). *Rola temperamentu w rozwoju człowieka.* Psychologia Rozwojowa, 9, s. 9–21.
14. Matczak A. (2004b). *Temperament a inteligencja emocjonalna*. Psychologia, Etologia, Genetyka, 10, s. 59–82.
15. Otrębski W., Rutkowska K. (2006). *Kompetencje społeczne instruktorów sportu.* [w:] P. Francuz, W. Otrębski (red.), (2006). Studia z Psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. T. 13, s. 84.
16. Uszyńska-Jarmoc J., Dudel B., Głoskowska-Sołdatow M. (red.), (2014). *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls», s. 144–145.

Ігор ПРОХНЕНКО, Тетяна РОСУЛ
(Ужгород, Україна)
Любомир ДОБРОВОЛЬСЬКИЙ
(Нур-Султан-Казахстан)

МІСТИФІКОВАНА ІСТОРІЯ СЕРЕДНЯНСЬКОГО ЗАМКУ: СПРОСТУВАННЯ ТА НАУКОВА ВЕРИФІКАЦІЯ

The article gives a result of the usage of a comprehensive method of comparative study of written sources and materials of archaeological research. There were obtained a theoretically significant conclusion about the time of construction of the Medieval Castle, as well as the characteristic features of its design, chronological sequence of castle owners and features of its operation. The falsity of the statements about the time of construction of the castle and the involvement of the Templars, debunking its historical mystification with reliable data was proved.

Вступ. На території сучасного Верхнього Потисся зафіксовано близько двадцяти фортифікаційних споруд періоду пізнього середньовіччя та ранньомодерної доби: Берегвар, Берег – Дийдо – Тоувар (Дідово – Озерний), Берег – Сент – Міклошвар (Чинадієво), Бодоловвар, Боршовавар, Бронька, Вишково, Гутівар, Долгойвар (Довжанський), Єсень, Канків (Виноградівський), Квасово, Мункач (Мукачівський), Невицький, Нялаб (Королівський), Середнянський, Унгвар (Ужгородський), Унгуйвар (Горянський), Хустський, Шашвар [2, 231]. Залучення їх до наукових історичних реконструкцій зіштовхується із низкою труднощів, починаючи із визначення терміну *замок*, до категорії якого дослідники часто відносять городища, палаци і сторожові пости. Внаслідок цього до наукового обігу було уведено низку недостовірних пам'яток, як-от палаци в Чинадієві, Довгому, Єсені та Горянах, не локалізовано точне місцезнаходження Берегвар, Гутівар і Шашвар (як і пунктів без кам'яних фортифікаційних споруд Берег-Дийдо-Тоувар, Боржава та Вишково). Після їх вилучення із загального списку до достовірних відносять пам'ятки Броньки (Царська гора), Виноградова (Канків), Квасова, Королева (Нялаб), Мукачева (Паланок), Невицького, Сільця (Бодулів), Середнього, Ужгорода і Хуста – загалом десять фортифікаційних споруд. У наукових виданнях нерідко без належної аргументації більшість із цих замків визначаються як городища IX–X ст., які начебто зі зведенням кам'яних стін у X–XI ст. стають замками. Це датування ключових пам'яток не узгоджується із часом створення тих кам'яних фортифікацій у північно-східній частині Карпато-Дунайського ареалу, ранній етап яких пов'язаний із кінцем XIII ст. – першою пол. XIV ст. [57, 203–250].

Актуальність з'ясування точного датування спорудження замків Закарпаття зумовила нагальну необхідність критичного аналізу свідчень письмових джерел і надання більшої уваги археологічним даним. Саме тому вченими Ужгородського національного університету було організовано науково-пошукову експедицію по замках Закарпаття (у тому числі замку в Середньому) з метою (на першому етапу

їх досліджень) створити стратиграфічні колонки і встановити на цій основі реальну хронологію пам'яток. Розкопки перших польових сезонів довели доцільність застосування методики критичного аналізу свідчень письмових джерел і надання більшої уваги археологічним даним, зокрема на початковому етапі дослідження замків [34].

Мета нашого дослідження – на підставі аналітичного вивчення даних археологічних досліджень 2008 р. і 2017 р. на території Середнянського замку і достовірних відомостей про нього в історіографічних джерелах визначити правомірність твердження щодо причетності Ордену тамплієрів до будівництва у XII ст. замку в Середньому.

Завдання дослідження:

1) вивчити матеріали археологічних експедицій Ужгородського національного університету в смт. Середнє Ужгородського р-ну Закарпатської обл.;

2) зіставити дані археологічних знахідок на території замку із достовірними відомостями історіографічних джерел;

3) визначити історичне підґрунтя і дату спорудження замку;

4) побудувати хронологію функціонування замку;

5) установити послідовність власників замку;

6) визначити типовість конструкції замку для Західної Європи доби середньовіччя;

7) спростувати унікальність конструкції замку для досліджуваного регіону;

8) установити історіографічне джерело відомостей про перебування на території Середнього лицарів Ордену тамплієрів;

9) виявити першоджерело та автора твердження про побудову тамплієрами замку в Середньому у XII ст.;

10) довести недостовірність тверджень історика П.П. Сови щодо часу зведення замку та причетності до цього тамплієрів, розвінчавши його історичну містифікацію достовірними даними.

Об'єкт нашого дослідження – матеріали археологічних експедицій 2008 р. і 2017 р. науковців УжНУ в смт. Середнє Ужгородського р-ну Закарпатської обл. України в їх зіставленні із даними вітчизняної і зарубіжної історіографії, а також відомостями із науково-популярних джерел.

Предмет дослідження – факти щодо Середнянського замку: хронологія його спорудження, характеристика конструкції, призначення і функціонування, а також імена і послідовність власників замку.

Методика дослідження – комплексний аналіз даних історіографії та результатів археологічних досліджень, у поєднанні з критичним аналізом науково-популярних, а також псевдонаукових і антинаукових джерел.

НАУКОВО ВЕРИФІКОВАНА ІСТОРІЯ СЕРЕДНЯНСЬКОГО ЗАМКУ

1.1. Історичне підґрунтя розбудови Середнянського замку

Середнянський замок був характерною для західної Європи XII ст. оборонною спорудою у вигляді *башти донжон* – башти останньої оборони та символу неприступності замку (такі башти були дозорними і не призначалися для тривалого проживання, хоча за необхідності могли стати потужними пунктами оборони,

надаючи добру зону огляду та можливість ведення кругового обстрілу). *Донжон* (французькою мовою '*володіння*'), або *головна башта* – основна і найкраще укріплена вежа замку, останній пункт його оборони: якщо ворог захопив замок, то донжон залишався останнім «володінням» (звідси і назва).

Проте застосування Середнянського замку саме з цією метою не має жодного документального чи наукового підтвердження, натомість існує численна необґрунтована інформація у широко розповсюдженій ненауковій літературі різного роду. Так, про Середнянський замок існує легенда, що замок був «заснований Орденом тамплієрів для захисту соляного шляху ще у XII ст. Вони використовували замок як митний пост, а деколи як місце стояння невеликих гарнізонів війська» та вигадане твердження про імовірне місце схову в ньому Святого Грааля [4, 238–239]. Очевидно, авторка книги переповідає цю легенду тому, що, як відомо, у донжоні замку Карштейн, збудованому між 1348 р. і 1367 р. Карлом IV, королем Чехії, який згодом став германським імператором, було сховище імператорської скарбниці [11, 109], – то чому б не припустити, що і Святий Грааль як головний скарб Ордену тамплієрів також було заховано у донжоні, зокрема в Середньому?

Середньовічний донжон був спорудою масивної циліндричної або призматичної форми із товстими і міцними стінами, прорізаними бійницями та амбразурами. Донжон містився всередині фортечних мурів і часто на підвищеному й важкодоступному місці, відкритому з усіх боків. Окрім господарських приміщень, житлових кімнат і лицарського залу тут зазвичай містилися зброярня, головний колодязь і харчові склади, а в підземеллі – тюрма. Численні середньовічні замки здебільшого були територією, обнесеною стінами з баштами і донжоном усередині, але багато з них по суті складалися лише із самих «центральних» башт без фортечних мурів (наприклад, відомий замок Вао XIV ст. в Естонії). Форми донжонів були вельми різноманітні. Так, у Великій Британії були популярні чотирикутні башти, але також зустрічалися круглі, восьмикутні, правильн і неправильні багатокутні донжони, а також комбінації з кількох форм [47, 472]. Прямокутні донжони були найпопулярнішими на заході Франції та в Англії.

Наприкінці XII століття архітектори короля Франції Філіпа II Августа почали будувати круглі башти. Кам'яні донжони в Лянжі і Дуе-ля-Фонтен (Франція) є найдавнішими. На зведення такої башти витрачалося менше матеріалів, вона краще витримувала удари облогових знарядь, і з неї було зручніше спостерігати за околицями. Донжон перестав бути житловим приміщенням; його тепер оточувала особлива огорожа – сорочка (так, у замку Провен (Франція) сорочку навколо донжона можна побачити і сьогодні). У буремні часи Сторічної війни знову виникають житлові донжони; у такому донжоні замку Венсен переховувався французький король [11, 106–107].

В Угорщині, до складу якої століттями входили землі Закарпаття, будівництво донжонів розпочалося дещо пізніше (XII–XIV ст.) і тривало до XVI ст. Донжони були круглої, чотирикутної і багатокутної форми. Часто донжони, зокрема пізньої розбудови, було оточено додатковими лініями оборони.

Тривалий час на підставі «архітектурних властивостей» замку його помилково датували XII ст., що суттєво зміцнило *історичний міф* про зведення замку тамплієрами. Наведемо низку вагомих доказів на спростування цього датування та унікальності самої споруди Середнянького замку.

По-перше, за такого хронологічного визначення важко пояснити потрапляння до внутрішнього заповнення стін центральної споруди замку численних уламків цегли, датування якої значно молодше від запропонованого.

По-друге, аналогічні замки на території Угорщини датовано більш пізнім часом. До прикладу, найближчу за аналогією до Середнянського замку башту в місті Нодьважонь датовано XV ст.

По-третє, замок не є унікальним у цьому регіоні: донжони є також в Квасівському і Невицькому замках (в останньому еколого-археологічна експедиція «Замки Закарпаття» під керівництвом О. Дзембаса з'ясувала, що найдавніші донжони цього регіони були круглими, а вже згодом виникли квадратні, як в Середньому» [5–10].

По-четверте, вказана дата побудови замку не відповідає даним письмових джерел, за якими можна встановити таку послідовність пов'язаних із цим замком подій.

Населений пункт Середнє вже у 1455 р. описано як містечко, що належало угорському роду Палоці. Стрімке піднесення цього роду почалось ще за правління короля Сигізмунда, з початку XV ст. його представники займали високі посади і за вірну службу отримали велику кількість земельних ділянок на північному-сході Угорського королівства, проте замки на їхніх землях відсутні. Дозвіл на будівництво замку Палоці отримали 1414 року, але ним не скористадися, оскільки 1429 року отримали в дарунок Шарошпотоцьку домінію із замком Уйгель (Шатораляульгель) [52, 55]. Наприкінці XV ст. разом із спорудженням винних підвалів розпочалось будівництво замку у Середньому. Його, на відміну від решти замків Закарпаття, було збудовано на рівнині (біля річки Велі). 1526 р. після закінчення битви під Могачем, в якій не залишивши по собі спадкоємця загинув останній представник роду Антал Палоці, Середнянську домінію завдяки підтримці Яноша Саполаї вдалося отримати братам Добо. У цей час розпочато спорудження оборонної системи навколо центральної замкової споруди, що підтверджує і табличка з текстом біля входу до винних підвалів: «*Викопані старанням братів Добо, Ференца, Іштвана та Домокоша, спадкоємців та власників Середнянського замку. Захисними стінами та ровом укріплено 1557 року Христового*».

Після смерті Ференца Добо молодшого – єдиного спадкоємця братів Добо – замок спершу переходить у власність Софії Перені, онучки Домокоша Добо, а після її смерті – до нащадків Анни, сестри братів Добо [61, 416–419]. Згодом Середнє опинилось у власності королівського роду Ракоці як придане Жужанни Лорантфі (онуки Анни Добо), що стала дружиною Дьордя Ракоці I. Пізніше фортеця стає спільною власністю родин Форгач і Ілошвай. За свідченням урбарія 1689 р., «*п'ять років назад замок був спалений повстанцями, але декілька приміщень як-небудь відремонтовані та перекриті соломою і досі у використанні*».

Під час національно-визвольної війни угорського народу 1703–1711 рр. Середнянським замком володіли родини Перені і Баркоці, але на утримання споруди майже не виділялося коштів. Занепад замку тривав і після війни. З XIX ст. і надалі джерела згадують вже тільки руїни Середнянського замку.

Отже, Середнянський замок є спорудою доби пізнього середньовіччя у вигляді оборонної башти донжон, характерної для західної Європи XII ст., що стало причиною тлумачення його історії лицарською легендою, традиційною для оповитого героїзмом європейського середньовіччя. Однак, історичні свідчення письмових пам'яток заперечують і саму легенду, і хибне датування зведення замку у XII ст., вказуючи натомість на початок його розбудови наприкінці XV ст. та спростовуючи винятковість форми цієї споруди для досліджуваного регіону.

1.2. Археологічні дані стосовно історії Середнянського замку

1.2.1. Опис замку за даними археологічних розкопок. Наукове дослідження замку в селищі міського типу Середнє Ужгородського району Закарпатської області України здійснювалося археологічною експедицією Ужгородського національного університету, зокрема у 2008 р. і 2017 р. [13, 23, 24, 25, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 58].

На сьогодні зі споруд замку збереглася житлова частина (розміри 18,6 х 16,5 м), яка становила основу архітектурного ансамблю. Її цокольний поверх поділено широкою стінною перегородкою на дві кімнати, увінчані напівсферичними стелями, з'єднаними між собою невеликим проходом. Зовні до кімнат вели автономні вузькі проходи в північній та східній частинах споруди, у часи функціонування замку оснащені дверима. Під цими приміщеннями було розташовано підвали, до яких можна було потрапити по гвинтових сходах, споруджених у північно-східному куті будівлі з ретельно відшліфованих плит каменю. Над цокольним поверхом функціонувала простора зала з високими вузькими вікнами, вхід до якої розташовано зі східного боку споруди. Будівлю покривав чотирьохскатний дах пірамідальної форми з усіченими кутами основи.

Навколо замку був оточений кам'яними стінами замковий дворик. Додаткова фортифікаційна система, за планом схожа до форми квадрату, представлена двома лініями помітно знівельованих валів і ровів. Зовнішній вал обмежує площу історичної пам'ятки (200 х 200 м), майже вся територія якої значно зруйнована місцевим населенням у ході будівельних і сільськогосподарських робіт.

Відчутного удару по конструкції замку нанесла діяльність реставраторів, які знищили більшу частину центральної ділянки і змінили зовнішній вигляд валів і ровів, що на сьогодні не дозволяє говорити про їх реальну початкову висоту та глибину. В окремих ділянках сучасна висота валів досягає 3,5 м. За свідченнями старожилів, під час реставраційних робіт було також зруйновано і штучну систему циркуляції (труби набору та зливу) води, що надходила з річки у рови із західного боку і витікала у напрямку до млина із східного. На цей час у результаті застою дощової води більша частина ровів заболочена.

Перші розкопки на території замкового дворика з метою дослідження стратиграфічної ситуації в Середнянсьокму замку було здійснено у 2008 році експедицією Ужгородського національного університету. Розкоп I (22 х 4 м) перерізав його від

центральної будівлі до рову. Археологи встановили, що потужність культурного шару, який складається як з білої, так і з чорної (в основі) глини, сягає 2,8 м. Побудову кам'яних стін у XVI ст. було підтверджено знахідкою фальшивої угорської монети Фердинанда I (1526–1564 рр.). Смуга наступного періоду (XVII–XVIII ст.) відзначається значним зростанням чисельності знайденого археологами матеріалу – керамічного посуду, кахлів та виробів із металу [23, 189–192].

Для отримання більшої інформації експедиція УжНУ продовжила роботу у 2017 р. Розкоп II (12 х 4 м.) було прорізано до бровки розкопу I. Стратиграфічна ситуація була ідентична до попередньої. Знайденні фундаменти вдалось віднести до двох хронологічних горизонтів. Дві масивні широкі стіни, датовані початком XVI ст., ідуть паралельно до східної стіни центральної башти, створюючи на краю замкового дворика галерею, а поза межами галереї бере свій початок рів. Не раніше 1588 р. між цією галереєю і донжоном було збудовано ще одну міцну стіну, біля неї простягається ряд щільно розташованих ям. У той самий час було зведено низку перемичок між старими і новими мурами, у результаті чого виник новий комплекс малих приміщень [23, 189–192].

1.2.2. Історичні артефакти Середнянського замку. Суттєвою за чисельністю та історичною значущістю результатів польових сезонів експедиції археологів УжНУ є колекція індивідуальних знахідок, як-от зброя, прикраси, монети, товарні пломби і речі побуту. Домінуючу частку знахідок датовано XVI–XVII ст. До ранніх знахідок XV ст., пов'язаних із дозамковим горизонтом, належать три угорські монети (Сигізмунда Люксембурзького 1430–1437 рр., Владислава I 1440–1444рр. і Матяша Корвіна 1489–1490 рр.) [54, 56–59].

Керамічні вироби, а саме посуд і кахлі, зазвичай відносять до фінального етапу укріплень у XVII ст. В асортименті посуду є різноманітні форми столової кераміки: кубки, миски, тарілки, глечики, горщики і кришки; більшість орнаментовано червоними прямими і хвилястими лініями, а також покрито зеленим або коричневим кольором. В окремих випадках помічено використання комбінації білої, жовтої, блакитної і чорної глазурі. Кахлі, окрім кількох екземплярів без покриття або з поліхромним розписом, покрито зеленим розписом.

Для оздоблення середнянських печей характерне використання різних сукупностей рослинного та геометричного орнаменту. В конструкції печей XVII ст. використовували плитки із зображенням русалок, є також екземпляри з жіночим обличчям і цифрами 1637, або образом ангела і цифрами 1632 і 1451, що прикрашали верхівку печей.

Реалістичністю зображень на кахлях відзначено два екземпляри XVI ст.: на одному з них відтворено аристократа, одягнутого за тодішнім стилем із нагрудною прикрасою, що підтверджує його походження і статус; на другому зображено страждальний образ Ісуса Христа, якого підтримує ангел (аналогії останньої знахідки є пам'ятки замку Нялаб, а також пам'ятки на теренах Румунії).

Серед артефактів Середнянського замку є предмети озброєння: кулі до рушниць діаметром до 1 см та гарматні ядра малого калібру – 4-5 см. У горизонті XVII ст. знайдено низку стрілок від настінних годинників, а також ковані складові

обкладинок книжок (які традиційно оздоблювали переважно геометричним декором): одну обкладинку із боків вкрито гравіюванням рослинними мотивами, а по центру зображено коронованого двоголового австрійського орла; одну мідну застібку зі слідами позолоти прикрашено лебединою головою.

Важливими для встановлення хронології Середнянського замку та життєдіяльності його мешканців є знахідки товарних пломб – загалом 9 екземплярів, унікальних за своєю численністю в Закарпатському регіоні та історичною значущістю як чітких індикаторів напрямків регіональної торгівлі наприкінці XVI ст. – на поч. XVII ст. Це дві великі пломби із Всхови (колишній Фрауштадт) та одна із Гданська, а також малі із так званим ґмерком (імовірне походження – Польща). Їх аналіз у сукупності з іншими знахідками свідчить про активізацію на цих землях польського торговельного напрямку [23, 189–192].

1.2.3. Нумізматичні матеріали в історії Середнянського замку. У численній та цікавій колекції монет, знайдених археологами УжНУ на території замку, відзначено кількісну перевагу угорських монет XVI ст., а також сілезьких, польських, литовських і шведських монет першої половини XVII ст. Знайдено також три фальшиві монети, дві з яких XVI ст., одна – першої пол. XVII ст. Значний відсоток підроблених монет не є унікальним для цього регіону: він характеризує регіональний грошовий обіг доби пізнього середньовіччя та раннього модерного часу, а також доводить активність тутешніх фальшивомонетників, діяльність яких підтверджено історичними джерелами [33].

В Угорському королівстві кінця XIV ст. діяльність фальшивомонетників велась під «патронатом» місцевих феодалів, що спричинило широке розповсюдження фальшивок. Як відзначив Калер Ф., вже за часів короля Сигізмунда Люксембурзького (1387–1437 рр.) на території королівства діяли мінімум три осередки виготовлення підробок. Ще гірше – фальшиві монети випускали і на королівських монетних дворах [54, 80-81].

Частина цих «цехів» продовжила свою діяльність і за часів правління короля Матяша (1458–1490 рр.). Одним із осередків стали землі регіону Фельвідек (Верхній край, північно-східна частина Угорського королівства). Часто ці «підпільні цехи» працювали за згодою місцевої влади. Для того, щоб задовольнити жагу феодалів до грошей та збільшити їх прибуток, що їм приносило карбування монет, король інколи видавав дозвіл на виготовлення монет. Тому в багатьох феодальних замках було збудовано легальні монетні майстерні [53, 30].

Відомо про кілька спроб законодавчого врегулювання випуску грошей. Так, зокрема, за наказом короля Сигізмунда від 1405 р. підробку монет вважали державною зрадою (тобто порушенням монополії короля); злочин мав такі складові: незаконне виготовлення монет, заниження їх ваги, імітація дорогоцінного або іншого металу [55, 104]. Дії стосовно фальшивомонетників було зафіксовано в законі міста Буди (перша третина XIV ст.): «Фальшивомонетник повинен виправдатися таким же чином, як і злодій: присягнутися спочатку сам, а потім семеро свідків. Якщо хто-небудь з них схибить, кара для фальшивомонетника – спалення» [51, 455]. За часів правління короля Сигізмунда домінувала інша форма фа-

льшування – обрізування монет по периметру і виготовлення з однієї монети двох, а також існувало покарання шляхом конфіскації майна, придбаного на фальшиві гроші [62, 45].

Після міжусобних війн XV ст. відносний порядок у грошовій системі навела реформа Матяша Гунаді 1467 р. Його номінали, названі «Монети з Мадонною», досить довго й стабільно підтримували свою вартість. Наступник Матяша Владислав II Ягеллон (1516–1526 рр.) також підтримував цю систему, а вже його наступник Людовик II (1516–1526 рр.) знизив відсоток срібла в динарі на половину, залишивши стару номінальну вартість. Це призвело до інфляції та економічної кризи. У 1526 р. Людовик II був змушений списати ці монети [60]. Грошова система короля Матяша проіснувала без суттєвих в ній змін до 1550-х роках. Загалом XVI ст. для фальшивомонетників було «золотим віком», коли в умовах громадянської війни було суттєво простіше незаконно збагачуватись.

Більшість майстрів із виготовлення ливарних форм були іноземці (італійці, поляки та німці). Вони довго не затримувалися на одному місці, видавали себе за ювелірів, слюсарів, каменотесів і подорожували від одного маєтку до іншого, де була потреба в їхніх «уміннях» [56, 656–657]. Примітною є життєдіяльність авантюриста, доля якого пов'язана із досліджуваним регіоном, – майстра Міклоша, – який став відомим завдяки протоколу слідства, виявлених в угорських архівах дослідником [56]. Майстер Міклош походив із трансільванських саксонців; в юності вивчав малювання в Шегешварі (сучасний Сігішоара, Румунія), продовжив навчання в Німеччині; окрім малювання оволодів ювелірним ремеслом і обробкою каменю. Ще до Могачської битви Міклош повернувся до Трансільванії, де завдяки протекції родичів став королівським каменярем, проте, не маючи навичок в галузі архітектури, змушений був відмовитись від хорошої роботи і податись у мандри.

Доля привела Міклоша до Угочанського комітату, де його найняв на роботу володар замку Нялаб, угочанський жупан Габор Перені. Після битви під Могачем, де загинув власник Нялабу, він переїхав до Хуста під покровительство мароморського жупана, капітана Кріштофа Каваші. Тут розпочалась його «кар'єра» фальшивомонетника. На протязі наступних десятиліть він перебував у Мукачівському замку в капітана Мігаля Бюді, у Середньому у Ференца Добо, у Гуменному в Дьордя Другета. Виготовляв майстер Міклош зазвичай польські гроші, оскільки їх легше було підробити, а також угорські номінали [56, 659–662]. На короткий період Міклош повернувся до Угорщини, де влаштувався на роботу до Яноша Перені, сина свого колишнього патрона [56, 665–666]. Оскільки Другети платили за підробку монет більше, він повернувся до їх маєтків у комітатах Унг та Земплін. На початку 1550 року Міклош поселяється в замку Другетів у Ясенові, але тут вдача відвертається і за доносом місцевого чиновника його було заарештовано. Хоч Дьордь Другет намагався звільнити майстра, проте своїми діями викликав гнів Фединанда, якому на той час вже вдалося утримати своє становище на престолі; від серйозних наслідків Другет «врятувався» передчасною смертю, а майстра Міклоша було засуджено та страчено.

Фальшиві монети, як і сліди, що вказують на їх виготовлення, знайдено у трьох Закарпатських замках: Королевському, Невицькому та Середньому. Найбільше знахідок підроблених монет – із Королева, що можна пояснити значним обсягом робіт експедиції УжНУ на території цієї пам'ятки. У Нялабі знайдено 36 екземплярів монет хронологічного діапазону від XIV ст. до XVII ст. більше 20 монет – фальшивки XV–XVI ст. [33].

Хоча незначна кількість знахідок не дозволяє зробити висновок про основні періоди активізації майстрів, але три з чотирьох монет належать до часів правління короля Фердинанда I – «золотої доби угорських фальшивомонетників», як її названо в Угорській історіографії (унікальною є перша в Закарпатті знахідка підробленої золотої монети, обіг яких у цьому регіоні за відсутності щільно зазелених земель і великих торгових центрів був обмежений). Серед виробів фальшивомонетників найчисленнішими є підробки кремницької продукції.

Дослідники наголошують, що всі знайдені на території Середнянського замку монети відповідають хронологічному діапазону функціонування пам'ятки та відображають діяльність фальшивомонетників Верхнього краю Угорщини [33].

Отже, археологічні знахідки носять важливий характер для встановлення хронології подій та життєдіяльності його мешканців, свідчать про розбудову і активну діяльність на території Середнянського замку в період XVI–XVIII ст. Їх аналіз у сукупності з іншими знахідками уточнює дані стосовно історії замку, характеризує регіональний грошовий обіг доби пізнього середньовіччя і ранньомодерного часу та підтверджує активізацію на землях Закарпаття польського торговельного напрямку.

Таким чином, комплексний аналіз знахідок польових робіт археологічних експедицій вчених Ужгородського національного університету (сезонів 2008 р. та 2017 р.) *свідчить* про належність Середнянського замку до типових середньовічних та ранньомодерних фортифікаційних споруд. Розбудову замку і зведення стін, *віднесено* на кінець XV – поч. XVI ст., що *підтверджено* артефактами, зокрема знахідкою фальшивої угорської монети 1543 р. випуску.

Численність колекції археологічних знахідок (керамічного посуду, кахлів, зброї, прикрас, побутових, речей, монет і торгових пломб) періоду XVI – поч. XVIII ст. *свідчать* про активне використання замкової споруди в цей період, зокрема про початок використання її в цілях оборони у XVI ст. Так, зокрема, знахідки керамічних виробів (посуду і кахлів) *віднесено* до заключного періоду використання фортеці у XVII столітті. Асортимент посуду включає різні форми столової кераміки – кубки, миски, тарілки, глечики та кришки. Використання споруди Середнянського замку в XVII ст. *підтверджено* знахідками кахлів із датами 1632 р. та 1637 р. Предмети озброєння – кулі та ядра – *свідчать* про перебування у цей період на території замку військового гарнізону.

Уся колекція археологічних знахідок із території Середнянського замку хронологічно співпадає з датами, зафіксованими в писемних джерелах. У комплексі вони дають змогу *визначити* зведення будівлі в Середньому біля річки Велі кін-

цем XV – поч. XVI ст. До середини XVI ст. споруда стала центром замкового комплексу, функціонування якого *засвідчено* до поч. XVIII ст.

МІСТИФІКОВАНА ІСТОРІЯ СЕРЕДНЯНСЬКОГО ЗАМКУ ТА ЇЇ СПРОСТУВАННЯ

У цьому розділі ми спростуємо основний історичний міф стосовно причетності лицарів середньовічного Ордену тамплієрів до побудови Середнянського замку, а також знайдемо його першоджерело. Для кращого розуміння *псевдонаукової гіпотези* щодо участі тамплієрів у спорудженні Середнянського замку пропонуємо більш детально розглянути історію тамплієрів.

Бідні брати Христа та Храму Соломонового, відомі нам як лицарський Орден тамплієрів, є одним із найвідоміших християнських військових Орденів, заснований після першого Хрестового походу 1096 року для гарантування безпеки великої кількості пілігримів з Європи, що йшли до Єрусалима після його завоювання. Вплив Ордену в 1119–1312 рр. поширювався по всій Європі, а його чисельність становила 15000–20000 чоловік, з яких близько 10% були професійними воїнами (лицарями).

Тамплієри у незвичний для того часу спосіб поєднували чернецтво з військовою справою і були першими воїнами-монахами у Західному світі. Члени цього Ордену відігравали провідну роль у багатьох Хрестових походах, а його фінансова інфраструктура вперше містила елементи, які використовуються в сучасній банківській справі.

Тамплієри були організовані як чернечий Орден за правилами, встановленими їхнім покровителем св. Бернардом Клервонським (ченцем Цистеріанського Ордену). У кожній країні був свій Магістр Ордену Тамплієрів, над ними стояв Великий Магістр, що призначався довічно. Великий Магістр керував як військовими справами на Сході, так і фінансовим станом на Заході.

За наказом Філіпа IV Красивого у п'ятницю 13 жовтня 1307 р. було заарештовано всіх французьких тамплієрів. Їх звинувачено в численних єресях та закатовано французькою владою (номінально інквізицією), доки вони не «зізналися». Це звільнило Філіпа від зобов'язання сплатити величезні кошти, які він позичав у Ордена, та виправдало розграбування Орденського майна. Більшість членів Ордену було закатовано та спалено. Згодом, під час В'єннського собору 1312 р. Климент V через суспільну думку та скандал, а також тиск із боку Філіпа, за допомогою якого Климент V став Папою, офіційно розформував Орден, незважаючи на бажання Собору зберегти його.

Філіпові вдалося заволодіти великою частиною земель Ордену у Франції, хоча всі землі тамплієрів мали перейти до Ордену госпітальєрів. Влада інших європейських країн також переслідувала Орден у судовому порядку, намагаючись зменшити кількість церковних володінь. 1314 р. трьох лідерів тамплієрів, включаючи Великого Магістра Жака де Молея, було спалено живцем французькою владою після того, як вони публічно відмовилися визнавати будь-яку свою провину.

Тамплієрів, які ще залишилися в Європі, було заарештовано, проте майже нікого не було засуджено. Члени Ордену після його розформування вступили до

інших військових Орденів, як-от Ордену Христа чи Лицарів Госпітальєрів, або до релігійно-філософських Бенедиктинських чи Августинських Орденів. Деякі поверталися до світського життя, а інші, можливо, тікали до країн, на які не поширювалася папська юрисдикція (наприклад, до Англії або відлученої від католицької церкви Шотландії).

У новітні часи римо-католицька церква визнала свої дії (зокрема, дії Папи, який у той час перебував під сильним тиском з боку Філіпа IV) несправедливими щодо Ордену тамплієрів –не було нічого, що б суперечило її вченню ні в діях Ордену, ні у його правилах.

Майже від самого початку свого заснування Орден тамплієрів був оточений таємничими та містичними легендами, зумовленими тим, що Орден займав Храмову Гору в Єрусалимі. Ходили чутки про реліквії, які члени Ордену могли там знайти (Святий Грааль, Ковчег Заповіту або фрагменти справжнього хреста, на якому було розіп'ято Ісуса Христа). Ще більше легенд ходило про багатства, сховані тамплієрами. В істориків досі без відповіді є низка питань: що ж сталося із тисячами тамплієрів по всій Європі? Куди подівся флот з Ла-Рошеля в п'ятницю 13 жовтня 1307 року? Де сховано велетенський архів тамплієрів, у якому містилися всі відомості про їхню фінансову діяльність? [1, 60; 17, 79; 18, 100–101; 48, 52; 50, 460].

Отже, історію Середнянського замку в легендах пов'язано з наймогутнішим і найзагадковішим церковним та лицарським Орденом. Відомо, що тамплієри, які мали сильний хист до підприємництва, отримали від Галицьких князів право на ведення торгівлі сіллю із Солотвина. Соляний шлях із Підкарпатських шахт до Європи проходив через Закарпаття. Тамплієри, які вміли не тільки добре торгувати, але й захищати свої торговельні шляхи, швидко зводять уздовж усього соляного шляху низку укріплень, використовуючи їх як митні пости, а за необхідності як пункти перебування невеликих військових гарнізонів, що оберігали соляний шлях. За легендою, одне з таких укріплень збереглося у Середньому, де у XII ст. (точніше 1146 р.) на тому місці, де згодом збудовано сучасний Середнянський замок, було нібито зведено замок тамплієрів за кошти Фруа де Барманьє (1088–1169 рр.); також, наводять нібито достовірні імена капеланів Закарпаття: Фруа де Барманьє (1146–1160 рр.), Роже дю Маар (1160–1169 рр.), Андреас Дотте (1170–1202 рр.), Пьєр Ла Фентєррі (1202–1228 рр.) та Карл Ведебургардт (1228–1234 рр.).

У пошуках першоджерел цієї історичної містифікації виявилось, що жодних автентичних писемних документів не існує (грамот, описів і т.ін.) про середнянських тамплієрів не існує. Відомо, що в Угорщині тамплієри з'явилися за часів правління короля Іштвана III (1162–1172 рр.). Їхні перші монастирі (але не замки) розташовано на землях сучасної Хорватії. На землях Угорського королівства до розпуску Ордену в 1312 році існувало тільки 7 монастирів Ордену тамплієрів (Середнянський замок до їх числа не входив).

Отже, відомості про середнянських тамплієрів повинні мати інше джерело. І дійсно, у довоєнній літературі неодноразово йшлося про перебування ченців Ордену тамплієрів у Середньому. Але автори цих розповідей ніколи не вказували

про причетність тамплієрів до побудови Середнянського замку (це було зроблено в радянський час); і писалося лише про окремий монастир, зведений у XII ст. Згодом ми наштовхнулися на праці Закарпатського краєзнавця П.П. Сови. Так, в книжці «Архитектурные памятники Закарпатья» [38, 13] читаємо: «*Замок построен в XII веке для воинствующего монашеского Ордена тамплиеров «храмовников».* Це твердження потрапило на сторінки «Історії міст і сіл Української РСР. Закарпатська область» [12], а звідти вже було переписано до інших джерел [3, 256–282; 12, 503–510; 14, 109–110; 15, 172–173; 16, 201; 19, 36–41; 20, 74–77; 38, 13–14; 49, 43] і використано в численній кількості телепередач, інтерв'ю, кінороликів, буклетів туристичних агентств, публікацій на web-сайтах, а також художньої літератури, тому на нинішній день стало аксіомою.

Зрештою, ми знайшли і першоджерело цього твердження П.П. Сови, а саме – опис (шематизм) Сатмарської католицької єпархії середини XIX ст. У ньому, зокрема, повідомляється, що *на західній околиці Середнього, на пагорбі (сучасне кладовище з каплицею), у XII столітті розташовувалася резиденція тамплієрів*, *на місце яких у 1400 році прийшли ченці Ордену св. Павла*. Очевидно, саме на підставі цього запису в історика і краєзнавця П.П. Сови виникла **хибна теза** про побудову Середнянського замку Орденом тамплієрів.

Якщо існування в Середньому монастиря ченців Ордену госпітальєрів є лише припущенням істориків, то перебування тут ченців Ордену св. Павла підтверджено численними писемними згадками XIV–XVII ст.

Пауліни, або Орден св. Павла Відлюдника, – католицький чернечий Орден, заснований у XIII ст. та названий на честь Павла Фівейського, святого IV ст., якого вважають першим християнським ченцем-самітником. Орден було засновано в Угорщині у XIII ст., офіційно затверджено у 1308 р. На територію України отці Пауліни прийшли 1658 року, коли Миколай і Уршуля Бєгановський запросили їх до Львова, побудувавши для них храм і монастир. 1772 року після входження Галичини до складу Габсбурзької монархії за «Йозефінським скасуванням» Пауліни змушені були покинути Львів. Духовним центром Ордену паулінів є Ясногорський монастир, відомий тим, що в ньому зберігається найбільша християнська святиня Центральної та Східної Європи – Ченстоховська ікона Божої Матері (1991 року отці Пауліни повернулись до України і з 1998 року ведуть душпастирську діяльність у Кам'янці- Подільському). На території Закарпаття павліканські монастирі виникають на початку XIV ст. (Нижні Ремети, Берегівський р-н); згодом вони розповсюджуються по всьому регіону (Ужгород, Мукачево, Берегово, Хуст та ін.), у т. ч. числі і в районі Середнього.

Таким чином, на підставі аналізу знахідок археологічних експедицій Ужгородського національного університету (у 2008 р. та 2017 р.) і виявлених фактах спеціальних історіографічних досліджень можна впевнено відхилити версію про збудування Середнянського замку у XII ст. Орденом тамплієрів, натомість вважати її як *псевдонаукову вигадку.*

Наводимо аргументи, що спростовують історичну містифікацію стосовно причетності Орден тамплієрів до спорудження Середнянського замку у XII ст.

Перший доказ. Якщо припустити, що першими власниками замку були тамплієри у XII ст., які використовували фортецю як митний пост чи як місце стояння невеликих гарнізонів, то цьому безумовно існували б численні документальні підтвердження, як наприклад плата за прохід по торговому шляху, перелік товарів, реєстр гарнізону, імена його командирів; окрім того, гарнізон, очевидно, отримував підкріплення, зброю і харчі, а власник замку платив своєму королю або феодалу, а також платив війську за службу – але такі записи *відсутні*.

Другий доказ. *Установлено* еколого-археологічною експедицією «Замки Закарпаття» у Невицькому замку під керівництвом Олександра Дзембаса, найдавніші донжони в досліджуваному регіоні були круглими, а згодом – квадратними. Також *виявлено*, що найближча аналогія Середнянського замку – це башта в місті Нодьважонь, датована XV ст., – отже форма і тип Середнянського замку не можуть бути підставою для його датування XII ст.

Третій доказ. Відомості про письмові згадки про Середнянський замок до XV ст. *відсутні*, однак із XVI ст. вже *виявлено* багато згадок про його спорудження.

Четвертий доказ: Численні знахідки археологічної експедиції УжНУ на території Середнянського замку датовано XVI–XVIII ст., що *відповідає* датам і подіям, згаданим у писемних джерелах.

П'ятий доказ. Археологічні знахідки дозамкового періоду (раніше XV ст.) *відсутні*.

Шостий доказ. *Установлено*, що в Середньому з 1400 р. перебували не тамплієри, а Орден Отців Паулінів.

За наявності цих доказів можна встановити уточнену хронологію Середнянського замку, починаючи з XV ст. Очевидно, будівництво у XII ст. замку в Середньому лицарями Ордену тамплієрів *не отримало документального підтвердження.* Натомість писемними джерелами XIV-XVII ст. *підтверджено* перебування в Середньому ченців Ордену св. Павла. Відомості, отримані з історіографічного джерела середини XIX ст., *свідчать* про у XII ст. розташування в Середньому на пагорбі, що є територією сучасного кладовища з каплицею, резиденції тамплієрів, у 1400 р. зайнятої ченцями Ордену св. Павла. *Припускаємо*, що саме ці відомості використав краєзнавець П.П. Сова у своїй містифікації історії Середнянського замку, – *стверджуємо*, що саме він є її творцем, – яку згодом підхопили і літературно розвинули інші автори у своїх численних творах.

Отже, завдяки фактам археології та історіографії нами *отримано надійну доказову базу* побудови Середнянського замку наприкінці XV – на поч. XVI ст.

Загальні висновки

У процесі дослідженні із застосуванням *методики* комплексного аналізу даних історіографії та результатів археологічних досліджень, у поєднанні з критичним аналізом науково-популярних, а також псевдонаукових і антинаукових джерел нами *вивчено* матеріали археологічних експедицій вчених Ужгородського національного університету в селищі міського типу Середнє Ужгородського р-ну Закарпатської обл.; *зіставлено* дані археологічних знахідок на території замку із достовірними відомостями історіографічних джерел; *визначено* історичне підґрунтя і

дату спорудження замку; *побудовано* хронологію функціонування замку; *установлено* послідовність власників замку; *визначено* типовість конструкції замку для Західної Європи доби середньовіччя; *спростовано* унікальність конструкції замку для досліджуваного регіону; *установлено* історіографічне джерело відомостей про перебування на території Середнього лицарів Ордену тамплієрів; *виявлено* першоджерело та автора твердження про побудову тамплієрами замку в Середньому у XII ст., а також *доведено* недостовірність тверджень історика П.П. Сови щодо часу зведення замку та причетності до цього тамплієрів, розвінчавши його історичну містифікацію достовірними даними.

Новизна дослідження: у роботі *вперше* було здійснено комплексне дослідження історії Середнянського замку на підставі поєднання результатів археологічних досліджень і достовірних історіографічних даних у їх зіставленні з історичним вимислом; *уперше* комплексно спростовано твердження про будівництво тамплієрами у XII ст. в Середньому фортифікаційної оборонної споруди; *уперше* науково доведено типовість конструкції Середнянського замку для Західної Європи середньовічної доби (пор. аналогію Середнянського замку – башту в місті Нодьважонь в Угорщині), зокрема для Закарпаття (пор. Невицький і Квасівський замки), що спростовує його винятковість та підставу для історичних містифікацій; *уперше* побудовано достовірну хронологію функціонування і послідовності власників Середнянського замку.

У результаті комплексної методики зіставного вивчення даних писемних джерел і матеріалів археологічних досліджень отримано *теоретично значущі висновки* щодо часу зведення Середнянського замку, характерних ознак його конструкції, хронологічної послідовності власників замку та особливостей його функціонування: 1) ченці Ордену тамплієрів не були причетні до спорудження у XII ст. замку в Середньому; 2) замок збудовано наприкінці XV ст. – поч. XVI ст., до сер. XVI ст. споруда стала центром замкового комплексу, функціонування якого засвідчено до початку XVIII ст.; 3) конструкція замку є типовою для Західної Європи середньовічної доби, зокрема не є унікальною для досліджуваного регіону; 4) будівництво замку у XII ст. тамплієрами є антинауковим твердженням історика і краєзнавця П.П. Сови, яке базується на відомостях про розташування в Середньому їх резиденції, зайнятої в 1400 р. ченцями Ордену Св. Павла; 5) антинаукове твердження П.П. Сови стосовно причетності тамплієрів до будівництва Середнянського замку послужило підставою для псевдонаукового повідомлення в книзі «Історія міст і сіл Української РСР. Закарпатська область», що призвело до подальшого поширення цієї історичної містифікації.

Безперечно, що після дослідження значних ділянок у різних частинах фортеці і поповнення колекції новими екземплярами, відомості про кількісно-якісний склад артефактів на території Середнянського замку набуде ще більш системного характеру.

Рекомендації щодо використання результатів роботи: популяризувати серед науковців, вчителів, екскурсоводів, студентів, і школярів результати аналізу археологічних знахідок як достовірні відомості про історію Середнянського замку,

що спростовують історичну містифікацію про будівництво замку у XII ст. тамплієрами, автором якої є історик П.П. Сова, а також аналогічні недостовірні дані в академічному виданні «Історія міст і сіл Української РСР. Закарпатська область».

ЛІТЕРАТУРА

1. Блоха Ю.В. Безстрашні воїни минулого. Харків, 2004. 192 с.
2. Гомоляк Е.М. Замки Закарпаття (бібліографія). *Carpatica – Карпатика*. Ужгород, 2006. Вип. 34. С. 229–240.
3. Гомоляк О.М. До питання про історію замків Закарпаття. *Carpatica – Карпатика.* Ужгород, 2007. Вип. 36. С. 256–282.
4. Гук О.М. 100 Великих таємниць і загадок України. Київ: Арій, 2010. 448 с.
5. Дзембас О.В. Хронологічні горизонти та етапи забудови Невицького замку. *Carpatica – Карпатика*. *Давня історія України і суміжних регіонів*. Ужгород, 2001. Вип. 13. С. 249–257.
6. Дзембас О.В. Хронологічні горизонти пам'ятки Невицький замок. *Науковий збірник Закарпатського краєзнавчого музею*. Ужгород, 2004. Вип. 6. С. 180–190.
7. Дзембас О.В. Роботи на Невицькому замку у 2003 р. *Археологічні відкриття в Україні 2002 – 2003 рр*. Київ, 2004. С. 119–120.
8. Дзембас О.В.Дослідження Невицького замку у 2004 р. Археологічні дослідження в Україні 2003–2004 рр. Запоріжжя, 2005. С. 21–123.
9. Дзембас О.В. Деякі наслідки робіт Невицької археологічної експедиції в 2004 році. *Науковий збірник Закарпатського краєзнавчого музею*. Ужгород, 2005. Вип. VII. С. 240–254.
10. Дзембас О., Кобаль Й. Невицький замок: історичний нарис. Ужгород, 2005. 80 с.
11. Жолі Д. Середні віки: енциклопедія. Київ: Махаон-Україна, 2007. 192 с.
12. Історія міст і сіл Української РСР. Закарпатська область / Гол. редкол. акад. Тронько П.Т. Київ: Головна редакція УРЕ АН УРСР, 1969. 810 с.
13. Котигорошко В.Г., Прохненко И.А. Исследование памятников Закарпатья в 2008 г. (Отчёт археологической экспедиции УжНУ). Ужгород, 2009. 135 с.
14. Лагунова Т.І., Кашуба Ю.В. 500 чарівних куточків України, які варто відвідати. Харків, 2007. 416 с.
15. Мацюк О.Я. Замки і фортеці Західної України. Львів, 2005. 200 с.
16. Памятники градосторительства и архитектуры Украинской ССР (Ил. справ.– каталог). В 4-ч т. Киев, 1983–1986. Т. 2.
17. Подаляк Н.Г. Історія Середніх віків: Підруч. для 7-го кл. загальноосв. навч. закладів. Київ, 2007. 240 с.
18. Пометун О.І., Малієнко Ю.Б. Всесвітня історія: підруч. для 7 кл. загальноосв. навч. закладів. Київ, 2015. 224 с.
19. Поп Д.И., Поп И.И. Замки Подкарпатской Руси. Ужгород, 2004.
20. Поп Д., Поп И. Путешествие по архитектурным памятникам Подкарпатской Руси: Путеводитель. Карпато-русский этнолог. Исслед. центр США. Ужгород, 2007. 184 с.

21. Поп И. Энциклопедия Подкарпатской Руси. Ужгород, 2006. 412 с.

22. Прохненко И.А., Гомоляк Е.М., Мойжес В.В. Результаты исследования Виноградовского и Королёвского замков в 2007 году. *Carpatica – Карпатика*. Ужгород, 2007. Вип. 36. С. 219–256.

23. Прохненко И.А., Гомоляк Е.М., Зомбор И.Т. Середнянський замок. *Carpatica – Карпатика*. Ужгород, 2008. Вип. 37. С. 189–192.

24. Прохненко І., Гомоляк О. До історії замків Закарпаття. *Військово-історичний альманах*. Київ, 2009. 1 (18). С. 71–97.

25. Прохненко И.А., Гомоляк Е.М., Зомбор И.Т. Исследование замков Закарпатья. *Карпатика*. Ужгород, 2009. Вип. 38. С. 239–260.

26. Прохненко И.А., Мойжес В.В., Гомоляк Е.М. Результаты исследования Королёвского замка в 2011 году. *Карпатика*. Ужгород, 2011. Вип. 40. С. 213–232.

27. Прохненко И.А, Мойжес В.В., Жиленко М.А. Результаты исследования Королевського замка Нялаб в 2012 г. *Карпатика*. Ужгород, 2012. Вип. 41. С. 204–251.

28. Прохненко І.А., Жиленко М.А. Розвиток фальшивомонетництва на землях Північно-Східної Угорщини. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Історія*. Ужгород, 2016. Вип. 1 (34). С. 7–20.

29. Прохненко І.А., Жиленко М.А., Мойжес В.В. Королівський замок Нялаб. *Вісник Інституту археології*. Львів, 2016. Вип. 11. С. 123–154.

30. Прохненко І. Замки гірського Потисся. *Питання всесвітньої історії*: мат. II Міжнар. наук.-практ. конф. Дрогобич, 2017. С. 36–41.

31. Прохненко І. Питання хронології Середнянського замку. *«Археологія & Фортифікація України»*. Зб. мат. VII Всеукр. наук.-практ. конф. Кам'янець-Подільський, 2017. С. 131–136.

32. Прохненко І., Мордовін М. Товарні текстильні пломби Середнянського замку. *Військово-політичний та соціально-економічний розвиток Середнього Подністров'я у середні віки та новий час*: мат. наук.-практ.конф. (м. Хотин, 29 вересня 2017 р.). Хотин, 2017. С. 89–101.

33. Прохненко І., Жиленко М. Фальшиві монети Середнянського замку. *Український нумізматичний щорічник*. Київ – Переяслав-Хмельницький – Кропивницький, 2017. Вип. 1. С. 86–97.

34. Прохненко І.А., Жиленко М.А. Дослідження замків Закарпаття археологічною експедицією Ужгородського національного університету. *Археологія*. Київ, 2018. № 3. С. 107–125.

35. Прохненко І.А., Жиленко М.А. Дослідження Середнянського, Королівського замків, Малокопанського городища у 2017 році (Звіт археологічної експедиції УжНУ). Ужгород, 2018. 118 с.

36. Пьянчак П., Прохненко И.А. Анализ остеологического материала замков северо-восточной части Верхнего Потисья. *Carpatica – Карпатика*. Ужгород, 2008. Вип. 37. С. 166–177.

37. Сімс Л. Замки. Повна ілюстрована енциклопедія. Київ, 2008. 104 с.

38. Сова П.П. Архитектурные памятники Закарпатья. 1961. 48 с.

39. Сова П.П. Невицкое. Путеводитель. Ужгород, 1969.

40. Сова П.П. Мукачівський замок. Ужгород, 1971.
41. Сова П.П. Ужгородський замок. Ужгород, 1972.
42. Сова П.П. Архітектура Закарпаття. Ужгород, 1977.
43. Троян М.В. Хустський замок. Історико-краєзнавчий нарис. Ужгород, 1980.
44. Троян М.В. Мукачевский замок. Ужгород, 1982.
45. Федака П. Пам'ять рідної землі. Ужгород, 1996.
46. Федака П. Пам'ятки замкової гори. Ужгород, 1999.
47. Тимофієнко В.І. Архітектура і монументальне мистецтво: Терміни та поняття. Академія мистецтв України, Інститут проблем сучасного мистецтва. Київ, 2002. 472 с.
48. Фірс Р. Лицарі та зброя. Повна ілюстрована енциклопедія. Київ, 2008. 96 с.
49. Хланта І.В. Закарпатські замки в легендах, переказах та літературних творах. Ужгород, 2017. Вид. 2. 184 с.
50. Христианство: Словарь / Под общ. ред. Л.Н. Митрохина и др. Москва, 1994. 559 с.
51. Blazovich L., Schmidt J. Buda város jogkönyve II. Szeged: Szegedi kötépkorász műhely, 2001. 640 old.
52. Engel P. A nemesi társadalom a középkori Ung megyében. Budapest: MTA Történettudományi intézet, 1998. 179 old.
53. Gyöngyössy M. Középkori és kora újkori hamispénzverés Nyugat-Magyarországon. *Az Érem*. LXXII évfolyam. 2016/1. Old. 30–34.
54. Kahler F. Középkori pénzhamisításunk kérdéséhez (3 rész). Numizmatikai közlöny. 1981–1982. № 80–81. Old. 79–83.
55. Kahler F. A pénzhamisítás bűncselekményének alakulása Magyarországon. *Jogtörténeti tanulmányok V*. Budapest, 1983. Old. 97–113.
56. Komáromy A. Egy hamis pénzverö a XVI. században. *Századok*. 1993. Old. 647–667.
57. Prohnenko I., Mojzsesz V., Zhilenko M. Kárpátalja középkori és kora újkori várrainak kutatása. *A nyiregyházi Jósa András Múzeum Évkönyve*. Nyiregyháza, 2013. LV. Old. 203–250.
58. Prohnenko I., Zhylenko M. A szerednyei vár kutatása. *Várak kastélyok templomok. Évkönyv 2017*. Kökény: ZIMédia Kiadó, 2017. Old. 56–59.
59. Prochnenko I., Hunka J., Žilenko M. Falšovanie mincí v severovýchodných oblastiah Uhorska v 15. – 16. storočí na základe nálezov z hradov v Zakarpatskej oblasti (Ukrajina). *Numizmatika*. Bratislava, 2017. 27. S. 52-63.
60. Szatmári T. A pénzhamisító Bebekek. URL: http: Szadvar.hu. 2013, november 1.
61. Takáts S. Régi Magyar kapitányok és generálisok. Budapest: Genius Kiadás, 1928.
62. Tóth D. A pénzhamisítás joghistóriája/ Interdiszciplináris Doktorantusz Konferencia konferenciakötete. Pécs, 2015. Old. 41–58.

Андрій ПРОЦЕНКО, Олена КОТОВА, Віктор УШАКОВ
(Мелітополь, Україна)

ҐЕНЕЗА ПОНЯТЬ «КОМПЕТЕНЦІЯ» ТА «КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У СВІТЛІ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

Analysis and generalization of modern psychological and pedagogical literature shows that there is no comprehensive coverage of the concept of competence, the transformation of the European experience to Ukrainian realities. It should be noted that there is still no generally accepted definition of the concept of competence, some authors identify the concept of «competency» and «competence». Such inaccuracies are a problem in the scientific and pedagogical aspect. Therefore, the purpose of our study is to determine the essential features of the concepts of «competence» and «competence» based on the analysis of scientific research of leading domestic and foreign scientists in the field of education.

In the domestic higher school, the normative approach for the modern international education system is acceptable. The central categories of the competency approach are the concepts of «competency» and «competence», which are often used interchangeably. Although the semantic content of these concepts intersects somewhat, the concept of «competency» is correlated with the properties of the individual and his powers (individual subject), and «competence» – with the powers of both collective and individual and has a normative, prescriptive nature.

Швидке входження України в європейський та світовий простір характеризується співставленням із світовими та європейськими стандартами. Сьогодні формування освітніх цілей відбувається не на рівні держав, а на міждержавному, міжнаціональному рівнях, при цьому основні пріоритети й цілі проголошуються в міжнародних конвенціях та документах і є стратегічними орієнтирами міжнародної спільноти [21]. Будь-яка держава, що опікується подальшим розвитком усієї соціальної системи, формує свою освітню політику, спрямовану на інтеграцію у міжнародне співтовариство. Це спричинює необхідність перегляду й реформування системи освіти, оскільки вона не відповідає вимогам сучасного суспільства [23].

Ринок праці дедалі більше потребує висококваліфікованих фахівців, які прагнуть до вдосконалення свого професійного досвіду, здатних налагоджувати взаємовигідні стосунки та співпрацю з вітчизняними та зарубіжними фахівцями, подолання комунікативних бар'єрів. Модель сучасного фахівця вказує на необхідність пошуку нових підходів до його професійної підготовки для забезпечення конкурентоспроможності на ринку праці та ефективного виконання своїх професійних функцій [26].

Ідеї компетентнісного підходу знайшли відображення у роботах Н.Кузьміної, Л. Петровської, А. Маркової, Л. Мітіної, Л. Олексєєвої та ін. Питання формування компетентності розглядалися такими науковцями, як: В. Байденко, І. Зимня, У. Каннінг, Б. Креме, В. Куніцина, Г. Рот, Б. Рунде, В. Сейд, Б. Шпінат, Г. Шот-

мейер. Сутнісні, змістовні, структурні характеристики компетентності стали предметом вивчення учених: С. Гончарова, В. Куніцина, В. Первутинського. Аналіз сутності компетентності, характеристику його складових знаходимо у дослідженнях вітчизняних науковців – О. Локшиної, О. Пометун, В. Свистун, В. Ягупова; сучасні тенденції розвитку змісту освіти у зарубіжних країнах аналізувалися О. Овчарук, Я. Кодлюк, К. Корсаком.

Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно-орієнтованим і діяльнісним підходами до навчально-виховного процесу, оскільки стосується особистості студента й може бути реалізованим і перевіреним тільки в процесі виконання конкретним студентом певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення цього процесу з моделі, яка існує об'єктивно, для всіх студентів, на суб'єктивні надбання одного студента, що їх можна виміряти [17, 19].

Сьогодні у міжнародній системі освіти нормативним підходом до результатів професійної підготовки є компетентнісний підхід [2, 297–299; 9, 47–50;10, 63–64; 34, 37]. Проблемами компетентнісно-орієнтованої освіти займаються такі міжнародні організації, як ЮНІСЕФ, ЮНЕСКО, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів тощо. В Україні, що інтегрується із європейським освітнім і науковим простором, відбувається динамічний розвиток та впровадження компетентнісного підходу як сучасної освітньої парадигми. Це зазначено у державних документах з питань освіти, зокрема у Законі України «Про вищу освіту» (2014), Законі України «Про освіту» (2017), «Національній рамці кваліфікацій» (2011), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.) тощо [11, 12, 18].

Інтеграція компетентнісного підходу у систему професійної підготовки є об'єктивною потребою, що сформувалася у вищій освіті як відповідь на соціально-економічні, політико-освітні та педагогічні виклики ринкової економіки в умовах глобалізації. Сучасному фахівцеві пред'являються вимоги, до яких його неможливо підготувати лише через розширення предметного змісту професійної підготовки, адже вони мають надпредметний характер і відрізняються певною універсальністю. Підготовленість до професійної діяльності, таким чином, не обмежується системною сукупність знань, вмінь та навичок – вона потребує певних соціально та професійно значущих якостей, сформованих мотивів та усвідомленої потреби в професійному зростанні та саморозвитку [14, 32, 20, 22].

Центральними категоріями компетентнісного підходу є поняття «competency» и «competence», які у англомовних джерелах часто використовуються як синоніми. Так, загальне визначення для обох понять наводить Оксфордський словник англійської мови [37], як синоніми радить їх використовувати Словник термінів навчального плану Міжнародного бюро освіти ЮНЕСКО. Разом з тим, більшість дослідників розрізняє ці поняття. Так, J. Spector визначає «competence» як стан наявності достатньої кваліфікації для виконання діяльності, завдання або функції, що може бути визнаним і підтвердженим спільнотою практиків. «Competency» свідчить про довершений стан «competence». За визначенням Міжнародного бюро стандартів для навчання, досягнень та освіти, «competency» включає в себе

пов'язану сукупність знань, навичок і відносин, які дозволяють людині ефективно діяти або виконувати функції на рівні, що відповідає або перевершує стандарти професії або певного роду діяльності [38, 2].

Отже, є відмінності у використанні цих понять в англомовних джерелах. Дослідники І. Басинська, О. Радюк, M. Kalz, R. Nadolski, E. Overby, F. Delamare Le Deist, J. Winterton та інші вказують на існування британської та американської традицій дослідження «competency» / «competence» [25, 34, 36]. В американській освітній практиці та дослідній традиції частіше вживається категорія «competency», що визначає якості, моделі поведінки, якими має володіти людина для компетентного виконання праці. За таким підходом аналізуютьлюдину, що здійснює діяльність, та досліджують її діяльність. За британською традицією частіше використовується категорія «competence», що відображає вимоги до фахівця, які виокремлюються шляхом аналізу функцій професійної діяльності. Моделі компетенцій аналізуються через професійні стандарти, що містять набір ролей для кожної посади. Це дозволяє визначити окремі компетенції та поведінкові індикатори для кожної з них. У Західній Європі, де відчувався суттєвий вплив британської моделі, згодом сформувався інтегрований підхід, який об'єднав поведінкові, особистісні, когнітивні та функціональні складники моделі фахівця.

Саме інтегрований підхід відобразився в уже згадуваному визначенні Словника термінів навчального плану Міжнародного бюро освіти ЮНЕСКО, згідно з яким в межах зони Європейського союзу «competence» визначається як сукупність знань, умінь і відносин, відповідних контексту. «Competence» вказує на можливість застосування результатів навчання в певних умовах (навчання, роботи, особистого або професійного розвитку). «Competences» не обмежується пізнавальними елементами (із застосуванням теорій, концепцій або неявних знань), а включає в себе функціональні аспекти (й технічні навички, включно), міжособистісні атрибути (наприклад, соціальні або організаційні навички) та моральні цінності [35, 12]. Оскільки в європейських мовах мають місце незначні відмінності між поняттями «competence» і «competency», то на українську мову кожне з цих понять перекладається як «компетенція», так і словом «компетентність», що призводить до певної термінологічної плутанини.

На основі дефініцій, що використовуються, В. Луговий [15] виокремив чотири групи підходів до співвідношення зазначених понять:

– компетентність та компетенція розглядаються як тотожні поняття та вживаються як синоніми, за законами випадковості;

– компетентність (компетентності) та компетенція (компетенції) використовуються для позначення різних груп особистісних якостей за цільовими критеріями (знання, уміння);

– компетентність розглядається як певна загальна характеристика особи, яка складається з окремих компетенцій (компетентність – загальна, компетенції – частини, які є складовими цілого – компетентності);

– компетентність – інтегральна характеристика особистості, яка розкладається на диференціальні компетентності (загальна компетентність складається з окремих частинних компетентностей).

Поняття «компетенція» (компетенції) набуває значення юридичного характеру як певних повноважень, наданих особі для виконання покладених на неї функцій [15]. Спробуємо визначитися із підходом, якого ми будемо дотримуватися у своєму дослідженні.

Деякі україно- та російськомовні дослідники ототожнюють обидва поняття. Так, авторський колектив глосарію з термінології Болонського процесу під керівництвом В. Байденко надав переклад категорії «competence / competency» одним словом – «компетенція», та визначав її як динамічну комбінацію характеристик, що відносяться до знання та його застосування, умінь, навичок, здібностей, цінностей та особистісних якостей, які описують результати навчання за освітньою програмою. Мова йде про те, що необхідно випускнику ЗВО для ефективної професійної діяльності, соціальної активності та особистісного розвитку, що він зобов'язаний засвоїти і продемонструвати. При цьому, автори уточнюють, що компетенції виступають як: характеристика здатності особистості реалізувати свої пізнання і досвід в успішній діяльності з високим ступенем саморегулювання, самооцінки, швидкої, гнучкої та адаптивної реакції на динаміку обставин і середовища; одна з відмінних рис кваліфікацій (ступенів, рівнів); відповідність кваліфікаційним вимогам з урахуванням регіональних потреб та запитів ринків праці; вміння виконувати особливі види діяльності і робіт, залежно від поставлених завдань, проблемних ситуацій тощо [3, 53].

Довідник з Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи перекладає поняття «competence», що вживане у визначенні Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя, як «компетентність» – це «здатність використовувати знання, навички та особисті, соціальні та/або методологічні здатності в роботі або навчанні, а також у професійному та особистісному розвитку. У контексті ЄРК компетентність визначається в термінах відповідальності та автономності». Поняття «competency» у довіднику не згадується взагалі [8, 69].

«Національний освітній глосарій: вища освіта» хоча й перекладає обидва поняття «competence / competency» як словом «компетентність», так і словом «компетенція» не ототожнює ці поняття: компетентність – це реалізаційні здатності особи, а компетенція – надані особі повноваження [16, 28–29]. Отже, оскільки у сучасному україномовному дискурсі не існує однозначного перекладу категорій «competency» й «competence», то під час використання англомовних джерел необхідно виходити з контексту їх використання. Ми вважаємо, що у вітчизняній педагогіці використання понять «компетенція» і «компетентність» як синонімів, суперечить нормам української та російської мови, які ці категорії розрізняють, та вітчизняній науковій традиції, що склалась.

У довідкових та енциклопедичних виданнях співвідношення між компетентністю і компетенцією розкриваються таким чином:

– компетенція – це «добра обізнаність із чим-небудь; низка повноважень якої-небудь організації, установи або особи», а компетентність «властивість за значенням компетентний», тобто такий, що «має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий… Який ґрунтується на знанні; кваліфікований… Який має певні повноваження; повноправний, повновладний» [31, 250];

– компетенція – це низка питань, у яких будь-хто є обізнаним, а компетентність – 1) наявність компетенції, 2) наявність знань, що дозволяють судити про щонебудь [30, 402];

– компетенція – це відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат; компетентність у навчанні – це інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері [7, 408–410].

Намагаючись розкрити специфіку кожного з понять у контексті педагогічного дослідження, науковці акцентують, що: компетенція є сферою відносин, які існують між знанням і дією в людській практиці, а компетентність передбачає наявність мінімального досвіду застосування компетенції [33, 112];

– компетенція є еталоном досвіду дій, знань, умінь, навичок, творчості, емоційно ціннісної діяльності, а компетентність передбачає рівень досягнення особистістю вказаних компетенцій [24, 7];

– компетенцію слід розуміти як задану вимогу, норму освітньої підготовки учня, а компетентність – як його реально сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності [1, 5].

– компетентність – це «особистісно-інтегрований результат діяльності, готовність діяти в сфері власної компетенції, це індивідуальна якість, що визначається особистими успіхами та старанністю в будь-якому виді діяльності, сприяє виконанню своїх обов'язків або сфери компетенції на високому рівні. Актуальним проявом і результатом набуття компетенції є компетентність» [5, 75];

– компетенція – це сукупність знань, умінь, навичок, набутого досвіду, розвинутих здібностей і сформованих ціннісних орієнтацій. А компетентність – це набуті (засвоєні, розвинуті, сформовані) особистістю компетенції [29, 10]

– компетенція – це визначена норма стосовно неперервної освіти, яка задається освітніми стандартами і використовується для формування вимог до результатів навчання. Компетентність – це інтегрована особистісна якість людини (її капітал), що формується на етапі навчання, остаточно оформлюється розвивається у процесі практичної діяльності та забезпечує компетентний підхід до вирішення професійних завдань. Компетентність є оцінною характеристикою особи. Компетентності особи є її особистісним капіталом і результатом навчання у різних формах формальної, неформальної та інформальної освіти [28, 11].

Виключно повно розкрита різниця між розглядуваними поняттями у розвідках М. Голованя, який наголошує: компетенція – це об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія. А компетентність – інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності. Поняття «компетенція» пов'язане із змістом сфери діяльності, а «компетентність» – з особистістю, із здатністю особи ефективно діяти у різних ситуаціях. Компетентність відображає внутрішній бік діяльності суб'єкта з реалізації тих цілей, які задані в понятті компетенції. Принципова відмінність компетенції від компетентності полягає в тому, що компетенція є інституційним поняттям, що визначає статус якої-небудь особи, а компетентність є поняттям функціональним. Якщо компетенція є відчуженою, наперед заданою соціальною вимогою (нормою) до освітньої підготовки особи, необхідної для ефективного здійснення продуктивної діяльності, то компетентність – уже досягнута особистісна якість [4, 233].

Отже, як влучно зазначив М. Елькін, кожен дослідник намагається розташувати категорії «компетентність» та «компетенція» у «прокрустовому ложі» своїх наукових інтересів [6, 18–19]. Хоча смислове наповнення обох розглядуваних понять дещо перетинається, однак, на нашу думку, поняття «компетентність» співвідноситься із властивостями особистості та її повноваженнями (індивідуальним суб'єктом), а «компетенція» – із повноваженнями як колективного, так і індивідуального та має нормативний, прескриптивний характер. Саме тому ми розглядаємо формування компетентності, а не діяльність із засвоєння компетенцій.

Незважаючи на множинність підходів до визначення поняття «компетентність», загальновизнаними є такі її характеристики:

– розуміння суті завдання, яке виконують;
– знання, досвід у певній галузі й активне його впровадження;
– вміння обирати засоби, адекватні конкретним обставинам;
– почуття відповідальності за досягнуті результати;
– здатність оцінювати власні помилки й коригувати їх [27, 75].

Важливе значення для розуміння сутності компетентності має думка І. Зязюна про те, що компетентність, як екзистенціальна властивість людини, є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти. Іншими словами, – це власний досвід людини, набутий при підтримці педагога [13, 318]. Компетентність як властивість індивіда, вважає вчений, може існувати у різних формах: як високий рівень умінь; як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєздатності, захоплення); як підсумок саморозвитку індивіда; як форма прояву індивідуальних здібностей тощо. Вона не прямо витікає з навчання як його продукт, а є, скоріше, наслідком саморозвитку індивіда, його особистісного зростання, цілісної самоорганізації і синтезу діяльнісного особистісного досвіду. Це форма існування знань, умінь, освіченості в цілому, які зумовлюють особистісну самореалізацію, знаходження вихованцем свого місця в світі [13, 332].

Отже, у вітчизняній вищій школі є прийнятним нормативний для сучасної міжнародної системи освіти компетентнісний підхід. Центральними категоріями компетентнісного підходу є поняття «компетенція» і «компетентність», які часто використовуються як синоніми. Хоча смислове наповнення цих понять дещо перетинається, однак поняття «компетентність» співвідноситься із властивостями особистості та її повноваженнями (індивідуальним суб'єктом), а «компетенція» – із повноваженнями як колективного, так і індивідуального та має нормативний, прескриптивний характер [21].

ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко О.В.. Лутченко Л.І., Шлянчак С.О. Формування компетентностей особистості в сучасній школі: [Методичний посібник]. Кіровоград: КОД, 2010. 80 с.
2. Байденко В.И., Дж. ван Зантвоорт. Модернизация профессионального образования: современный етап. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. 674 с.
3. Болонский процесс: Глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / [науч. ред. В.И. Байденко, Н.А. Селезнева]. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 148 с.
4. Головань М.С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Науковий журнал.* 2011. № 8 (18). С. 224–234.
5. Гриньова В.М. Про співвідношення понять «професіоналізм», «професійна культура», «професійна компетентність», «професійна підготовка». *Педагогіка та психологія: зб. наук. пр*. Харків: Щедра садиба плюс, 2014. Вип. 45. С. 74–84.
6. Елькін М.В. Формування професійної компетентності. Х.: Вид. група «Основа», 2013. 112 с.
7. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Кремень]. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
8. Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система: довідник користувача / [за ред.. Ю.М. Рашкевича, Ж.В. Таланової]. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2015. 106 с.
9. Жук О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход. Минск: Республиканский институт высшей школы, 2009. 336 с.
10. Заблоцька О.С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2008. Вип. 40. С. 63–68.
11. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII, поточна редакція від 30.11.2016, підстава 1731-19. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 [10.03.2021]
12. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [10.03.2021]
13. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: [монографія]. Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.

14. Куликовський С. Ґенеза поняття «компетентність» у європейській та українській педагогічній науці. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2014. Вип. 29. С. 92–103.

15. Луговий В.І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*. К., 2009. С. 8–13.

16. Національний освітній глосарій: вища освіта: Довідкове видання / [За ред. В.Г.Кременя]. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с.

17. Непша О.В., Гришко С.В. Роль навчальних практик у формуванні професійних компетеностей майбутніх вчителів географії. *Збірник тез за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції «Філософські обрії сьогодення» 19 листопада 2020 р.* Херсон: ХДАЕУ, 2020. С. 91–93.

18. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341: поточна редакція. URL: http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF [10.03.2021]

19. П'янковська І.В. Компетенція та компетентність як провідні поняття компетентнісного підходу. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія: Психологія і педагогіка.* 2010. № 15. С. 202–211.

20. Проценко А.А. Особливості формування професійної компетентності майбутніх вчителів фізичної культури. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету Серія: Педагогіка*. 2017. Вип. XVIII / 1 (18). С. 183–190.

21. Проценко А.А. Щодо смислу понять «компетентність» та «компетенція» у дослідженнях професійних умінь майбутніх фахівців. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».* Додаток 1 до Вип. 37, Том 1 (69): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». К.: Гнозис, 2016. С. 325–333.

22. Проценко А.А. Формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі педагогічної практики: дис. … канд. пед. наук, спец.: 13.00.04. Кропивницький, 2018. 332 с.

23. Проценко А.А., Котова О.В., Суханова Г.П. Роль педагогічної практики у формуванні професійних компетентностей майбутніх учителів. *Збірник тез за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції «Філософські обрії сьогодення» 19 листопада 2020 р*. Херсон: ХДАЕУ, 2020. С. 100–103.

24. Раков С.А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ: [монографія]. Харків: Факт, 2005. 360 с.

25. Радюк О.М., Басинская И.В. Компетентностный подход в управлении человеческими ресурсами. *Гуманітарна-эканамічны веснік: навукова-тэарэтычны часопіс.* Мн: Міжн. гуман.-эканам. інст, 2013. № 3. С. 81–87.

26. Рудніцька К.В. Сутність понять «компетентністний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота».* 2016. Вип. 1 (38). С. 241–244.

27. Рудь М. Компетентнісний підхід в освіті. *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічна*. 2006. Вип. 21. Ч. 1. С. 73–82.

28. Сисоєва С.О. Дискусійні аспекти наукового тезаурусу нового закону України «Про вищу освіту». *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. № 1–2 (42–43). С. 7–14.

29. Сікорський П.І. До проблеми формулювання понять «компетентність» і «компетенція». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. № 6. С. 7–15.

30. Словник іншомовних слів / [за ред. О.С. Мельничука]. Київ: Гол. ред. УРЕ, 1977. 779 с.

31. Словник української мови: В 11 т. / [За ред. І.К. Білодіда].Т. 4: І–М. К.: Наук. думка, 1973. 840 с.

32. Ткачов А.С. Теоретичний аналіз понять «компетентність» та «компетенція». *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія».* Харків, 2016. Вип. 55. С. 36–42.

33. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд во МГУ, 2003. 416 с.

34. Delamare Le Deist F., Winterton J. What Is Competence? *Human Resource Development International.* Vol. 8. No. 1. March 2005. P. 27–46.

35. Glossary of Curriculum Terminology. Geneva: UNESCO International Bureau of Education 2013. 65 p.

36. Kalz M., Nadolski R. Overby E., Börner D., Pawlowski J., Stergioulas L. «D2.1 Analysis report on competence services». *OpenScout project deliverable, 31 May 2010.* 54 p.

37. Oxford Dictionary of English / [ed. By Angus Stevenson]. Oxford University Press, 2010. 2112 p.

38. Spector J. M. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. *ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY*. 2001-12-00. 11 p.

Наталя РОМАНОВА
(Херсон, Україна)

ФУНКЦІЇ ЧАСТКИ *JA* В ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ (на матеріалі електронних версій промов Анґели Меркель за 2020 рік)

The article is devoted to the functioning of the share of ja in German-speaking political discourse. It is established that the definition of political discourse depends on the methodological basis of the study and the dominant linguistic paradigm. The leading scientific schools of discourse analysis are systematized, a shift in the communication tactics of the German Chancellor A. Merkel towards emotionality and emotional evaluation is revealed. The polyfunctionality of the analyzed phenomenon and its dependence on the functional style are confirmed. The positive, negative, neutral value of the particle ja is singled out, its usual and new status is proved, which goes far beyond the theoretical one.

У сучасній лінгвістиці поняття дискурсу загалом і політичного зокрема є неусталеним і дискусійним [10, 43]. До прикладу, представники американської, англійської, німецької та російської шкіл прирівнюють дискурс до тексту, української та французької шкіл – до мовленнєвої діяльності [11, 259–266]. Текст і мовленнєву діяльність розглядають у широкому й вузькому розумінні, що призводить до узагальненого моделювання аналізу дискурсу [там само] (див. табл. 1), де: 2К – двокомпонентна модель, 3К – трикомпонентна, відповідно:

Таблиця 1

Класифікація узагальнених лінгвістичних моделей основних національних шкіл аналізу дискурсу

Країна	**Основні представники**	**Структура моделі**		**Модель дискурсу**
		2К	**3К**	
Америка	Дж. Браун, Дж. Гамперц, Д. Камерон, К. Пайк, З. Харріс та ін.	+		КУЛЬТУРА + СОЦІУМ
Великобританія	М. Голлідей, Р. Водак, Г. Кресс, Д. Кристал, Г. Кук, Дж. Сінклер, М. Стаббс, Р. Фаулер, Н. Ферклау та ін.	+		КОМУНІКАТИ-ВНА ПОДІЯ + СОЦІАЛЬНА ПРАКТИКА
Німеччина	А. Буркгардт, Д. Буссе, П. Вундерліх, Ю. Габер-мас, Ф. Германс, Ю. Лінк, У. Маас, Р. Філер, В. Шмідт, М. Юнг та ін.		+	ПОВЕДІНКА + МЕНТАЛЬ-НІСТЬ + СОЦІУМ
Росія	Н. Арутюнова, В. Борботько, В. Звєгінцев, В. Карасик, В. Красних, О. Кубрякова та ін.	+		МЕНТАЛЬ-НІСТЬ + КОНТЕКСТ
Україна	Ф. Бацевич, А. Загнітко, Г. Поцепцов, О. Селіванова, К. Серажим, І. Шевченко та ін.		+	МИСЛЕННЯ + КОНТЕКСТ + СОЦІУМ

Франція	Е. Бенвеніст, А. Греймас, Ж. Гійо-му, Ж. Курте, Д. Манжено, М. Пеше, П. Серіо та ін.		+	ІДЕОЛОГІЯ + СОЦІУМ + ВЛАДА

Із табл. 1 видно, що дискурс можна інтерпретувати відносно стисло або розлого. Так званий «стислий аналіз» передбачає наявність щонайменше двох компонентів, а «розлогий» – трьох, відповідно. В основу двокомпонентних моделей покладено культуру й соціум (американська школа), комунікативну подію й соціальну практику (англійська школа), ментальність і контекст (російська школа), в свою чергу, трикомпонентні моделі інтегрують поведінку, ментальність і соціум (німецька школа), мислення, контекст і соціум (українська школа), ідеологію, соціум і владу (французька школа).

Простежуємо дві основні тенденції: тенденцію до вживання спільних компонентів та тенденцію до вживання національнозабарвлених компонентів. Спільні компоненти кваліфікуємо за кількісними показниками на два підтипи: типові й перехідні. Типовими компонентами є соціум (американська, німецька, українська та французька школи), перехідними – ментальність (німецька та російська школи) та контекст (російська та українська школи). Оскільки національнозабарвлені компоненти є окремішними, наприклад: культура (американська школа), комунікативна подія і соціальна практика (англійська школа), поведінка (німецька школа), мислення (українська школа), ідеологія і влада (французька школа), їх можна віднести умовно до нетипових. Отже, принципово важливими характеристиками аналізу дискурсу є динамічність (здатність змінюватися), адекватність цілям і завданням процесу комунікації, його необхідність у реалізації за будь-яких проявів: від культури до ідеології і влади через комунікативну подію і соціальну практику, поведінку й мислення.

На тлі сказаного німецькомовний політичний дискурс визначаємо як різновид комунікативного акту писемної форми (електронна версія), що ґрунтується на поведінці політикині – носія типових рис національного характеру та адресований лінгвоспільноті.

Доведено, що політичні промови А. Меркель у 2013 році були більшою мірою раціональні, ніж емоційні [12]. Наші спостереження над мовою політикині впродовж 2020 року показують, що канцлерка дещо змінила тактику спілкування й стала поєднувати раціональний і емоційний аспекти та використовувати емотивні частки. Емотивні частки належать до службових (незмінних) частин мови, що не впливають суттєво на значення речення. Вони є засобом вираження емоцій мовця, його емоційно-оцінного ставлення до сказаного й водночас до співрозмовника. Деякі дослідники ототожнюють емотивні частки з модальними [9, 52], що пояснюємо напрямом і способом потрактування категорії модальності.

В німецькій мові виокремлюють і інші різновиди часток: градуальні, підсилювальні, частки-відповіді, частки-заперечення, інфінітивні частки [13, 29]. В розмовному мовленні частки сигналізують про цілі й наміри мовця, його сподівання й припущення. Їхньою важливою ознакою є відсутність еквівалентів у іншій лінгво-

культурі [9]. В публіцистичному дискурсі частки тлумачать як індикатори дискримінації [1, 89]. Отже, функції часток зумовлені функціональним стилем.

Існує думка, що німецькі частки можуть бути поліфункціональними, монофункціональними та факультативними за змістом [14, 102].

Адекватне висвітлення функцій часток потребує виходу за межі контексту [16, 18]. Тут на передній план виходить уже контекстуальна зумовленість, щоправда, цитований автор не уточнює різновид контексту: Мовиться про лінгвістичний (мовний) чи екстралінгвістичний (ситуативний) [6, 243]. Контексти класифікують і за обсягом у тому числі мікро-, макро- і тематичний [15]. Наше тлумачення контексту апелює до прагматики, оскільки прагматичний контекст інформує не лише про умови сприймання висловлювання, а й про потенційні мовленнєві акти в даній ситуації [2, 31].

Зауважимо, що узусне вживання частки *ja* асоціюють із позитивною відповіддю на питання або позитивним спонуканням до дії, зі згодою та амбівалентним судженням [37, 526].

У корпусі експериментальної картотеки, укладеної методом суцільного вибирання, частка *ja* оцінює безпеку життя дітей на планеті Землі *Euer Puzzle zeigt, in wie vielen Teilen der Welt Gewalt herrscht. Und das ist **ja** längst noch nicht alles. Wir müssen leider feststellen, dass 2017 fast jedes fünfte Kind auf der Welt in einem Kriegs- oder Konfliktgebiet lebte* [17], обсяг території країни *Der Libanon ist **ja** ein sehr kleines Land* [там само], окреслює параметри простору когнітивних процесів *Aber wenn man wie im Libanon 25 Prozent hat, die Flüchtlinge sind, dann können wir uns **ja** vorstellen, dass das eine riesige Herausforderung ist* [там само], маніфестує впевненість щодо участі в міжнародних проєктах *Ich sage «unsere» Projekte, weil sie letztlich auch Projekte der Menschen in Deutschland sind, da wir **ja** Steuergelder ausgeben* [там само] і водночас невпевненість щодо тривалості перемир'я на Сході України *Es gibt im Augenblick einen Waffenstillstand, der zwar nicht ganz hält, aber der ein bisschen hält - wenigstens über die Tage des orthodoxen Weihnachtsfestes, das **ja** später gefeiert wird* [там само].

З другого боку, частка *ja* вказує на зсув у емоційному стані мовця у бік соматики *Liebe Gäste, ich habe **ja** verfolgt, wie sich auch Bürgerinnen und Bürger darum bewerben konnten, heute hier dabei zu sein* [18], зміну емоційного стану – емоція радості трансформується у варіант емоції страху – тривогу *Millionen, **ja,** Milliarden von Menschen müssen sich Sorgen machen* [там само] чи поширення емоційного стану *Frieden muss sicherlich auch im nächsten Jahrzehnt immer wieder erkämpft werden; dafür muss immer wieder gearbeitet werden. Und das tun wir **ja** auf den verschiedensten Ebenen* [там само], а також реалізує множинність або невизначену кількість осіб – ***Ja,** es gibt viele, die das staatliche System und die Tatsache, dass auch darin privates Leben möglich war, schwer zusammenbekommen* [там само].

Через частку *ja* визнають зв'язок між майбутнім, теперішнім і колективним психічним (позитивний сенс) *Nicht nur in Mecklenburg-Vorpommern müssen wir über die Zukunft diskutieren und fragen, wohin wir wollen, sondern wir alle in Deutschland erleben **ja,** dass die Welt nicht schläft* [там само], між потребами людини й діями

влади (негативний сенс) *denn ihr wollt **ja** zum Beispiel regionale Produkte essen, aber wenn es um die Genehmigung von Schweine- und Kuhställen geht, dann rümpft ihr schon die Nase, bevor ihr überhaupt welche gesehen habt* [там само].

За допомогою частки *ja* можна також підтвердити належність до політичної сили з духовним підґрунтям *Ich komme **ja** aus einer Partei, die das «C» im Namen hat* [там само], вказати на захоплення моральною і матеріальною сторонами буття *es ist natürlich eine große Ehre, aus den Händen der American Academy diesen Preis zu bekommen, der **ja** erst einmal Ausdruck der außenpolitischen Kraft seines Namensgebers, Henry Kissinger, ist* [19], позначити єдність генетики етносу і його прагнення до свободи й демократії *Nun haben sich die Dinge in den letzten 30 Jahren sehr gewandelt. Damals gab es **ja** ein gemeinsames transatlantisches Verständnis, dass die Deutsche Einheit nur deshalb stattfinden konnte* <…> [там само].

Поєднуючи в собі нейтральне й негативне значення, частка *ja* виражає обсяг знань і негативний досвід *Wir wissen **ja,** was es bedeutet, wenn viele Menschen arbeitslos sind* [22], інформує про впевненість у майбутніх зустрічах і співпраці щодо розв'язання кліматичних проблем *Die nächste UN-Klimakonferenz – die COP 26 – wird **ja** unter britischer Präsidentschaft stattfinden* [23], м'яко підсилює політичні ідеї і дії *Diese Einordnung, der Sie sich mit der heutigen Veranstaltung widmen, ist auch deshalb so wichtig, weil wir **ja** in widerstrebenden Anforderungen politisch denken und handeln müssen* [25], категорично підкреслює емоційний стан адресанта й адресата ***Ja,** meine Damen und Herren, wir dürfen uns über ein blühendes jüdisches Leben freuen* [30], обмежує неординарність стану в історії Євроспільноти *Die Lage ist außergewöhnlich, **ja,** einmalig in der Geschichte der Europäischen Union* [29], маркує згоду на інвестицію нових технологій ***Ja**, Investitionen kosten Geld* [32].

Цікаво, що частка *ja* є маркером гендерної диференціації зокрема для позначення продовження ініціатив жінок *Es geht **ja** in diesem Jahr um Initiativen für Mädchen und Frauen* [31] та плідної співпраці жінок і чоловіків *Herr Weise hat **ja** in langjähriger Arbeit – ich erwähne ihn stellvertretend für viele andere; ich will die Arbeit anderer jetzt nicht unter den Teppich kehren – auch viel dafür geleistet* [там само].

Очевидною є і функція оператора раціональної оцінки: Частка *ja* відмежовує відоме від невідомого *Wir wissen **ja**, wie umkämpft der Gedanke der Integration ist, weil die Frage «Wie lange muss ich mich integrieren, bis ich einmal dazugehöre?» eine ist, die wir jetzt, Gott sei Dank, auch öfters miteinander besprechen* [там само], доведене від недоведеного *Wir haben **ja** festgestellt, dass der Digitalunterricht noch nicht so funktioniert, wie wir uns das aber für die Zukunft vorstellen würden* [там само], обов'язкове від факультативного *«To leave no one behind» – dazu haben wir uns **ja** mit der Agenda 2030 verpflichtet* [33].

Частка *ja* зі значенням інтенсивності має синонім. Останній збігається формально зі словосполученням – частка *ja* + прислівник міри й ступеня *sehr* зі значенняи активної дії в минулому: *Die Afrikanische Union als solche hat sich **ja sehr** viel vorgenommen* [21].

Невпевненість або припущення щодо спільності цінностей американського й німецького народів реалізують через поєднання модального слова *Vielleicht* і частки *ja*. При цьому модальне слово ініціює висловлення, частка *ja* продовжує його ***Vielleicht*** *ist* ***ja*** *eines der Dinge, die wir heute am allermeisten brauchen, der Erhalt der Gesprächsfähigkeit* [19].

Загалом, валентний потенціал частки *ja* тотожний модифікації (підсиленню) у тому числі 1) схвалення дії *Dass dieses Jahr im Mittelpunkt eurer Aktion das Thema Friede steht, hat sich* ***ja schon*** *in eurem Puzzle der Stätten auf der Welt gezeigt, an denen eben kein Friede herrscht* [17], 2) якість пам'яті (негативний сенс) *Dass ihr in den letzten Jahren Rekordspenden eingesammelt habt – über 50 Millionen Euro –, ist* ***ja wirklich*** *Wahnsinn* [там само], 3) членування життя (негативний сенс) *Wenn wir älter sind – deutlich älter als 30 Jahre –, wissen wir und erinnern wir uns, dass es in der DDR* ***ja doch*** *ein gespaltenes Leben gab* [18], 4) протиставлення у фізичному просторі й фізичному часі *Die Bürgerinnen und Bürger Stralsunds, aber auch die Landesregierung haben sich hierfür* ***ja immer wieder*** *eingesetzt* [там само], 5) безсилля людини перед збудником інфекційної хвороби – коронавірусом *Das heißt aber in keiner Weise, dass alles, was wir in allen Ländern dieser Erde, auch in Deutschland, zur Unterbrechung der Infektionsketten mit Quarantänemaßnahmen bislang gemacht haben, in irgendeiner Weise vergebens gewesen wäre oder dass es sogar egal wäre, was wir unternehmen, weil das Virus* ***ja sowieso nicht mehr*** *gestoppt werden kann* [22], 6) намір і бажання допомогти молоді в часи економічної кризи та коронавірусної пандемії *300 Millionen – das ist* ***ja nicht*** *nur einfach eine Zahl* [26], 7) обмеження повноважень бундесканцлерки *Aber ich bin natürlich besonders traurig, dass ich den Integrationspreis der Bundeskanzlerin heute nicht selbst verleihen kann, sondern nur sagen kann, wie Sie* ***ja schon*** *wissen, dass er an Frau Bjeen Alhassan geht* [31], 8) допуск кризи в процесі стійкого розвитку щодо перетворення світу *Denn es sind* ***ja nie*** *Krisen auszuschließen, die uns eben auch auf dem Weg in Richtung der Nachhaltigkeitsziele weit zurückwerfen können, wenn wir nicht ausreichend vorbereitet sind* [33], 9) виправдання статики та тривалості дії в обмеженому обжитому присвоєному просторі *Wir stehen morgens* ***ja nicht*** *alle auf – das passiert* ***ja nicht*** *einmal in der Familie – und sagen: Jetzt haben wir den gleichen Plan für den Tag* [там само], 10) емотивно-утилітарної оцінки *Diese Herausforderung ist in Zeiten der Pandemie* ***ja nicht*** *unbedingt leichter geworden* [там само].

Частка *ja* в препозиції до частки *auch* виражає новий аспект, а саме: підтверджує гуманність міграційної політики країни *Wir haben hierzulande* ***ja auch*** *Flüchtlinge aufgenommen; und auch bei uns ist die Diskussion darüber sehr schwierig* [17], акцентує бажання майбутніх дій та збільшення кількості майбутніх мешканців Німеччини *Deshalb freue ich mich – ich möchte dann* ***ja auch*** *noch etwas dazutun –, dass ich mit euch zusammen Kinder in Beirut unterstützen kann und dass etwa hundert Kinder bei den Hausaufgaben, bei der Nachhilfe, in der Schule besser zurechtkommen werden – und das werden* ***ja auch*** *zu einem großen Teil Menschen aus Syrien sein* [там само], колективний успіх *30 Jahre lang immer wieder wahnsinniger Stress – ob es um Eigentumsfragen ging, ob es um Zukunftshoffnungen ging. Das macht vielleicht*

manchmal auch die Art der Diskussionen aus, die wir heute führen. // Aber wir haben ***ja auch*** *vieles erreicht und geschafft* [18].

Готовність інституцій брати активну участь у соціальних змінах простежуємо у висловленні *Der Bund nimmt sich dieser Aufgabe* ***ja auch*** *an* [там само]. При цьому частка *ja* орієнтує адресата на нову невідому раніше важливу інформацію щодо співучасті. Такі міркування пов'язані із сильною позицією частки в структурі повідомлення [4, 130–132].

Інтенсифікацію пасивної дії у межах формули «тут і тепер» висвітлено у висловленні *Das zeigt sich auch an der anwesenden Wirtschaftsdelegation, die mit mir mitgekommen ist und die* ***ja auch*** *gleich im Anschluss einige Verträge unterzeichnen wird* [21].

Комбінація часток *ja* і *auch* демонструє також протяглість ідеї часу *Dass dieses Wirtschaftsforum bereits zum achten Mal stattfindet, zeigt* ***ja auch,*** *dass wir zu einer Kontinuität gekommen sind* [там само], змодельований локус а) вербально *Dann verstehen wir, dass illegale Migration darüber hinaus auch durch legale Migrationsmöglichkeiten ersetzt werden muss, wie es* ***ja auch*** *schon im EU-Türkei-Abkommen vorgesehen ist* <….> [22], б) невербально *Wir werden dieses Gesetz zusammen mit einem Gesetz zur strukturellen Frage des Kurzarbeitergeldes, wie wir sie* ***ja auch*** *noch in der Automobilindustrie und im Maschinenbau angesichts der durch die Digitalisierung notwendig gewordenen Umstellung haben, am Mittwoch im Kabinett behandeln* [там само].

Важливість і пріоритетність проблем людства репрезентовано у висловленні *Meine Damen und Herren, die 17 Ziele der Agenda 2030 – darunter* ***ja auch*** *Gesundheit und Klimaschutz – machen deutlich, dass es nachhaltige Entwicklung nicht zulasten einzelner Ziele geben kann, sondern dass wir immer alle Ziele insgesamt im Blick haben müssen* [23]. Тут номінативні функції часток *ja* і *auch* нашаровуються і посилюють не стільки одна одну, скільки доповнюють семантику іменників *Gesundheit* і *Klimaschutz*.

Аналогічні функції трапляються у висловленнях про соціально-ідеологічні ініціативи *Sie engagieren sich vor allem ehrenamtlich für Integration, wie* ***ja auch*** *die nominierten Projekte hier zeigen, aber glücklicherweise auch hauptamtlich und politisch* [31], про отримання нового досвіду *Mit neuen Erfahrungen lernen wir* ***ja auch*** *immer Neues hinzu* [32], про готовність людського організму до кардинальних змін *Unser aller Bereitschaft zu Veränderungen wird* ***ja auch*** *durch die Covid-19-Pandemie auf die Probe gestellt – wenn auch auf andere Weise* [там само], про необхідність подолання труднощів *Die Aufgabe war nicht einfach, weil* ***ja auch*** *hohe verfassungsrechtliche Hürden zu überwinden waren* [35], про підтвердження причин запізнення на зустріч *Das ist* ***ja auch*** *der Grund dafür, dass ich heute etwas später gekommen bin, weil ich noch im Deutschen Bundestag war* [там само] та підтвердження позиції Єврокомісії щодо тісної співпраці в рамках ЄС *Die Europäische Kommission arbeitet* ***ja auch*** *in diese Richtung* [36].

Увагу до частки *ja* в політичному дискурсі кваліфікуємо в річищі психології на три основні різновиди: 1) мимовільну, 2) довільну, 3) післядовільну [7, 578]. Мимо-

вільна увага є реакцією мовця на певну ситуацію або її контекст, довільна увага пов'язана з метою мовлення, післядовільна увага «виникає на основі уваги довільної і полягає в зосередженні на об'єкті через його цінність чи значущість інтересу для особистості» [там само, 579].

Для нашої студії прийнятною є лише довільна увага, оскільки вона передбачає наявність комунікативного акту й надає лінгвістові найширші можливості щодо пояснення функціонування мовних знаків у цьому акті.

Для зручності наведемо частоту вживання частки *ja* в політичному дискурсі в таблиці 2:

Таблиця 2

Частка *ja* в політичному дискурсі: кількісний аналіз

Форма, статус, автор, політичний захід, термін, [місце]	**Кількість**	
	Словоформа	**Частка *ja***
Rede von Bundeskanzlerin Merkel beim Empfang der Sternsinger am 7. Januar 2020 in Berlin [17]	1209	10
Rede von Bundeskanzlerin Merkel beim Neujahrsempfang von Ministerpräsidentin Manuela Schwesig am 13. Januar 2020 in Stralsund [18]	1783	13
Rede von Bundeskanzlerin Merkel bei der Verleihung des Henry A. Kissinger Preises am 21. Januar 2020 in Berlin [19]	1595	3
Rede von Bundeskanzlerin Merkel beim Gedenkkonzert zum 75. Jahrestag der Befreiung des KZ Auschwitz am 27. Januar 2020 in Berlin [20]	521	-
Rede von Bundeskanzlerin Angela Merkel anlässlich des 8. Deutsch-Angolanischen Wirtschaftsforums am 7. Februar 2020 in Luanda [21]	820	3
Rede von Bundeskanzlerin Merkel im Rahmen der deutsch-griechischen Wirtschaftskonferenz am 9. März 2020 in Berlin [22]	2564	5
Rede von Bundeskanzlerin Merkel im Rahmen des XI. Petersberger Klimadialogs am 28. April 2020 (Videokonferenz) [23]	1057	2
Rede von Bundeskanzlerin Merkel im Rahmen der COVID-19-Geberkonferenz am 4. Mai 2020 in Berlin (Videokonferenz) [24]	391	-
im Rahmen der Veranstaltung «Außen- und Sicherheitspolitik in der deutschen EU-Ratspräsidentschaft» der Konrad-Adenauer-Stiftung am 27. Mai 2020 in Berlin [25]	2194	1
Rede von Bundeskanzlerin Merkel anlässlich der Wiederauffüllungskonferenz der Impfallianz GAVI am 4. Juni 2020 (Videokonferenz) [26]	402	1

Videogrußwort von Bundeskanzlerin Angela Merkel anlässlich des AJC Virtual Global Forum am 14. Juni 2020 [27]	448	-
Videogrußwort von Bundeskanzlerin Merkel anlässlich des ILO Global Leaders Day am 8. Juli 2020 [28]	340	-
Rede von Bundeskanzlerin Merkel zur deutschen EU-Ratspräsidentschaft 2020 vor dem Europäischen Parlament am 8. Juli 2020 in Brüssel [29]	2986	1
Rede von Bundeskanzlerin Merkel anlässlich des Festakts zum 70. Jubiläum des Zentralrats der Juden in Deutschland am 15. September 2020 in Berlin [30]	1489	1
Rede von Bundeskanzlerin Merkel anlässlich der Übergabe des Nationalen Integrationspreises am 5. Oktober 2020 in Berlin [31]	1137	5
Rede von Bundeskanzlerin Merkel anlässlich der Vollversammlung des Zentralverbands des Deutschen Handwerks am 8. Oktober 2020 in Berlin [32]	1901	3
Rede von Bundeskanzlerin Merkel zur Jahreskonferenz des Europäischen Netzwerks für nachhaltige Entwicklung (ESDN) am 13. Oktober 2020 in Berlin [33]	1465	3
Rede von Bundeskanzlerin Merkel bei der Verleihung des Deutschen Sozialpreises 2020 durch die Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege am 26. Oktober 2020 in Berlin [34]	1706	-
Rede von Bundeskanzlerin Merkel anlässlich der BDA-Mitgliederversammlung am 26. November 2020 in Berlin [35]	1628	2
Rede von Bundeskanzlerin Merkel zum Startschuss für das «AI Breakthrough Hub» am 17. Dezember 2020 (Videokonferenz) [36]	753	1
Разом	**26389**	**51**

Дані таблиці 2 дають змогу стверджувати, що кількість словоформ політичного дискурсу як письмового тексту не впливає на частоту вживання частки. Максимальна активність останньої датується 13 січням 2020 року (13 випадків), мінімальна – 27 травням, 4 червням, 8 липням, 15 вересням, 17 грудням 2020 року (по 1 випадку).

Є промови, де часткою нехтують. Це – 27 січня, 4 травня, 14 червня, 8 липня, 26 жовтня 2020 року.

З урахуванням корпусів словоформ і частки доля феномену становить 1,93%, тобто близько 2х одиниць на 1000 словоформ. Доходимо висновку, що частка *ja* в політичному дискурсі є відносно рідкісним, спонтанним і змінним явищем, зумовленим радше емоційно-ментальним станом мовця і його аудиторії, ніж предметом мовлення.

Функції аналізованої частки, як уже зазначалось вище, детерміновані, з одного боку, позамовними, з другого – мовними чинниками. Позамовні чинники охоплюють ментальний й емоційний стани адресанта й адресата, раціональну оцінку адресанта щодо місця знаходження, форми реалізації мовлення – віртуальне або «живе» спілкування. Віртуальне спілкування, як відомо, немає зворотного зв'язку. Якщо він і є, то суттєво послаблений у часі й просторі – дистанція між «віртуальним адресантом» і «живим адресатом». Тут уже відкриваються нові перспективи дослідження – уточнення функцій частки *ja* в ході «віртуального політичного дискурсу», який, на думку У. Лешко, синтезує в собі жанрові форми, опосередковані комп'ютером і спеціальними мережами [5, 246–247]. Стосовно мовних чинників, то вони ґрунтуються на специфіці й призначенні публіцистичного стилю, жанрах останнього, культурі мовлення політика, змісті й смислу політичного дискурсу тощо.

Таким чином, функції частки *ja* в політичному дискурсі збігаються з теоретично можливими – емоційне, модально-вольове, логіко-смислове ставлення мовця до висловленого – та виходять за їх межі – оцінно-емоційне відповідно.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безугла Л.Р., Романченко І.О. Лінгвопрагматика дискримінації у публіцистичному дискурсі. Харків: ФОП Лисенко І. Б., 2013. 182 с.
2. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация (пер. с англ. [М.А. Дмитровской]). Москва: БГК им. И.А.Бодуэна де Куртенэ, 2000. 308 с.
3. Зубков М.Г. Українська мова: Універсальний довідник. Харків: Видавничий дім «ШКОЛА», 2009. 496 с.
4. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. Москва: Просвещение, 1988. 192 с.
5. Лешко У. Типологія жанрів інтернет-журналістики: теоретичні аспекти. *Вісник Львівського університету. Серія Журналістика*. 2018. № 44. С. 246–253.
6. Приходько Г.І. Способи вираження оцінки в сучасній англійській мові. Запоріжжя: ЗДУ, 2001. 362 с.
7. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / під кер. В. Б.Шапаря. Харків: Прапор, 2009. 672 с.
8. Солдатова С.М. Від фразотворення до дискурсу. Херсон: Тімекс, 2017. 154 с.
9. Солдатова С.М., Корнієнко А.М. Модальні частки як підсилювальний засіб у процесі комунікації. *Печатное слово.* 2006. № 2/19. С. 52–54.
10. Стоцький В.В. Комунікативні технології у політичному дискурсі ЗМІ в Україні: дис. … канд. політ. наук: 23.00.02 «політичні інститути та процеси». Одеса:

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, 2010. 203 с.

11. Федишин М. Лінгвістичні моделі репрезентації національних шкіл дискурсу. Том IX: Синергія в розвитку науки та освіти / [Ред.: Я. Ґжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін–Ужгород–Херсон: Посвіт, 2020. С. 259–268.

12. Цветкова Е.Б. Языкоывая специфика текстов политических речей Ангелы Меркель. *Вестник Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта.* 2013. № 2. С. 153–160.

13. Helbig G. Lexikon deutscher Partikeln. Leipzig: Langenscheidt, 1994. 258 S.

14. Kutschma O. Partikeln oder immer noch «dubiose Kandidaten»? *Germanistik in der Ukraine*. 2011. Nr. 6. S. 102–104.

15. Lyons J. Language. Meaning and Context. London: Fontana Press, 1981. 256 p.

16. Rathmayer R. Die russischen Partikeln als Pragmalexeme. München: Otto Sagner Verlag, 1985. 356 S.

17. Rede von Bundeskanzlerin Merkel beim Empfang der Sternsinger am 7. Januar 2020 in Berlin. URL: https://www.bundeskanzlerin.de/bkin-de/aktuelles/rede-von-bundeskanzlerin-merkel-beim-empfang-der-sternsinger-am-7-januar-2020-in-berlin-1710474 (дата звернення: 06.02.2021).

18. Rede von Bundeskanzlerin Merkel beim Neujahrsempfang von Ministerpräsidentin Manuela Schwesig am 13. Januar 2020 in Stralsund. URL: https://www.bundeskanzlerin.de/bkin-de/aktuelles/rede-von-bundeskanzlerin-merkel-beim-neujahrsempfang-von-ministerpraesidentin-manuela-schwesig-am-13-januar-2020-in-stralsund-1712216 (дата звернення: 06.02.2021).

19. Rede von Bundeskanzlerin Merkel bei der Verleihung des Henry A. Kissinger Preises am 21. Januar 2020 in Berlin. URL: https://www.bundeskanzlerin.de/bkin-de/aktuelles/rede-von-bundeskanzlerin-merkel-bei-der-verleihung-des-henry-a-kissinger-preises-am-21-januar-2020-in-berlin-1714694 (дата звернення: 06.02.2021).

20. Rede von Bundeskanzlerin Merkel beim Gedenkkonzert zum 75. Jahrestag der Befreiung des KZ Auschwitz am 27. Januar 2020 in Berlin. URL: https://www.bundeskanzlerin.de/bkin-de/aktuelles/rede-von-bundeskanzlerin-merkel-beim-gedenkkonzert-zum-75-jahrestag-der-befreiung-des-kz-auschwitz-am-27-januar-2020-in-berlin-1716408 (дата звернення: 06.02.2021).

21. Rede von Bundeskanzlerin Angela Merkel anlässlich des 8. Deutsch-Angolanischen Wirtschaftsforums am 7. Februar 2020 in Luanda. URL: https://www.bundeskanzlerin.de/bkin-de/aktuelles/rede-von-bundeskanzlerin-angela-merkel-anlaesslich-des-8-deutsch-angolanischen-wirtschaftsforums-am-7-februar-2020-in-luanda-1720156 (дата звернення: 06.02.2021).

22. Rede von Bundeskanzlerin Merkel im Rahmen der deutsch-griechischen Wirtschaftskonferenz am 9. März 2020 in Berlin. URL: https://www.bundeskanzlerin.de/bkin-de/aktuelles/rede-von-bundeskanzlerin-merkel-im-rahmen-der-deutsch-griechischen-wirtschaftskonferenz-am-9-maerz-2020-in-berlin-1729382 (дата звернення: 06.02.2021).

23. Rede von Bundeskanzlerin Merkel im Rahmen des XI. Petersberger Klimadialogs am 28. April 2020 (Videokonferenz). URL: https://www.bundeskanzlerin.de/bkin-de/aktuelles/rede-von-bundeskanzlerin-merkel-im-rahmen-des-xi-petersberger-klimadialogs-am-28-april-2020-videokonferenz--1748018 (дата звернення: 06.02.2021).

24. Rede von Bundeskanzlerin Merkel im Rahmen der COVID-19-Geberkonferenz am 4. Mai 2020 in Berlin (Videokonferenz). URL: https://www.bundeskanzlerin.de/bkin-de/aktuelles/rede-von-bundeskanzlerin-merkel-im-rahmen-der-covid-19-geberkonferenz-am-4-mai-2020-in-berlin-videokonferenz--1750234 (дата звернення: 06.02.2021).

25. Rede von Bundeskanzlerin Merkel im Rahmen der Veranstaltung «Außen- und Sicherheitspolitik in der deutschen EU-Ratspräsidentschaft» der Konrad-Adenauer-Stiftung am 27. Mai 2020 in Berlin. URL: https://www.bundeskanzlerin.de/bkin-de/aktuelles/rede-von-bundeskanzlerin-merkel-im-rahmen-der-veranstaltung-aussen-und-sicherheitspolitik-in-der-deutschen-eu-ratspraesidentschaft-der-konrad-adenauer-stiftung-am-27-mai-2020-1755884 (дата звернення: 06.02.2021).

26. Rede von Bundeskanzlerin Merkel anlässlich der Wiederauffüllungskonferenz der Impfallianz GAVI am 4. Juni 2020 (Videokonferenz). URL: https://www.bundeskanzlerin.de/bkin-de/aktuelles/rede-von-bundeskanzlerin-merkel-anlaesslich-der-wiederauffuellungskonferenz-der-impfallianz-gavi-am-4-juni-2020-videokonferenz--1757954 (дата звернення: 06.02.2021).

27. Videogrußwort von Bundeskanzlerin Angela Merkel anlässlich des AJC Virtual Global Forum am 14. Juni 2020. URL: https://www.bundeskanzlerin.de/bkin-de/aktuelles/videogrusswort-von-bundeskanzlerin-angela-merkel-anlaesslich-des-ajc-virtual-global-forum-am-14-juni-2020-1760502 (дата звернення: 06.02.2021).

28. Videogrußwort von Bundeskanzlerin Merkel anlässlich des ILO Global Leaders Day am 8. Juli 2020. URL: https://www.bundeskanzlerin.de/bkin-de/aktuelles/videogrusswort-von-bundeskanzlerin-merkel-anlaesslich-des-ilo-global-leaders-day-am-8-juli-2020-1767230 (дата звернення: 06.02.2021).

29. Rede von Bundeskanzlerin Merkel zur deutschen EU-Ratspräsidentschaft 2020 vor dem Europäischen Parlament am 8. Juli 2020 in Brüssel. URL: https://www.bundeskanzlerin.de/bkin-de/aktuelles/rede-von-bundeskanzlerin-merkel-zur-deutschen-eu-ratspraesidentschaft-2020-vor-dem-europaeischen-parlament-am-8-juli-2020-in-bruessel-1767368 (дата звернення: 06.02.2021).

30. Rede von Bundeskanzlerin Merkel anlässlich des Festakts zum 70. Jubiläum des Zentralrats der Juden in Deutschland am 15. September 2020 in Berlin. URL: https://www.bundeskanzlerin.de/bkin-de/aktuelles/rede-von-bundeskanzlerin-merkel-anlaesslich-des-festakts-zum-70-jubilaeum-des-zentralrats-der-juden-in-deutschland-am-15-september-2020-1786986 (дата звернення: 06.02.2021).

31. Rede von Bundeskanzlerin Merkel anlässlich der Übergabe des Nationalen Integrationspreises am 5. Oktober 2020 in Berlin. URL: https://www.bundeskanzlerin.de/bkin-de/aktuelles/rede-von-bundeskanzlerin-merkel-

anlaesslich-der-uebergabe-des-nationalen-integrationspreises-am-5-oktober-2020-1796026 (дата звернення: 06.02.2021).

32. Rede von Bundeskanzlerin Merkel anlässlich der Vollversammlung des Zentralverbands des Deutschen Handwerks am 8. Oktober 2020 in Berlin. URL: https://www.bundeskanzlerin.de/bkin-de/aktuelles/rede-von-bundeskanzlerin-merkel-anlaesslich-der-vollversammlung-des-zentralverbands-des-deutschen-handwerks-am-8-oktober-2020-1797314 (дата звернення: 06.02.2021).

33. Rede von Bundeskanzlerin Merkel zur Jahreskonferenz des Europäischen Netzwerks für nachhaltige Entwicklung (ESDN) am 13. Oktober 2020 in Berlin. URL: https://www.bundeskanzlerin.de/bkin-de/aktuelles/rede-von-bundeskanzlerin-merkel-zur-jahreskonferenz-des-europaeischen-netzwerks-fuer-nachhaltige-entwicklung-esdn--1798182 (дата звернення: 06.02.2021).

34. Rede von Bundeskanzlerin Merkel bei der Verleihung des Deutschen Sozialpreises 2020 durch die Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege am 26. Oktober 2020 in Berlin. URL: https://www.bundeskanzlerin.de/bkin-de/aktuelles/rede-von-bundeskanzlerin-merkel-bei-der-verleihung-des-deutschen-sozialpreises-2020-durch-die-bundesarbeitsgemeinschaft-der-freien-wohlfahrtspflege-am-26-oktober-2020-1804634 (дата звернення: 06.02.2021).

35. Rede von Bundeskanzlerin Merkel anlässlich der BDA-Mitgliederversammlung am 26. November 2020 in Berlin. URL: https://www.bundeskanzlerin.de/bkin-de/aktuelles/rede-von-bundeskanzlerin-merkel-anlaesslich-der-bda-mitgliederversammlung-1820468 (дата звернення: 06.02.2021).

36. Rede von Bundeskanzlerin Merkel zum Startschuss für das «AI Breakthrough Hub» am 17. Dezember 2020 (Videokonferenz). URL: https://www.bundeskanzlerin.de/bkin-de/aktuelles/rede-von-bundeskanzlerin-merkel-zum-startschuss-fuer-das-ai-breakthrough-hub-am-17-dezember-2020-videokonferenz--1829778 (дата звернення: 06.02.2021).

37. WAHRIG. Wörterbuch der deutschen Sprache. München: dtv, 2012. 1161 S.

Ганна СУХАНОВА, Максим КУПРЄЄНКО, Володимир ІВАНЕНКО
(Мелітополь, Україна)

ФОРМИ ФІЗИЧНОЇ РЕКРЕАЦІЇ ЯК ПІДҐРУНТЯ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СТИЛЮ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Of all types of physical culture, the most accessible and effective for the population is physical recreation, which includes various forms of physical activity that meet the need for active recreation. Such forms should include – exercise, games, entertainment, elements of physical labor, sports and health activities, tourism, etc.

It is a meaningful basis for physical culture and recreational activities aimed at restoring efficiency, the organization of active and useful leisure, meeting the needs of student youth in physical improvement and the formation of a healthy lifestyle.

Вільна форма занять фізичними вправами в процесі фізичної рекреації (ФР) дозволяє вирішувати переважно оздоровчі завдання. Цьому сприяють різноманітні форми її проведення, які допускають зміни характеру і змісту фізичних вправ в залежності від мотивів, інтересів і потреб людини. Однак, незважаючи на свободу вибору змісту, характеру і форм занять фізичними вправами, позитивний ефект можна отримати лише завдяки їх грамотній і вмілій організації, знання їх впливу на організм людини. При використанні різноманітних форм і засобів фізичної рекреації у людини виховується почуття природного бажання регулярно використовувати їх з метою свого духовного і фізичного розвитку [12, 16].

Крім того, слід зазначити, що фізична рекреація сприяє у боротьбі з шкідливими звичками (захоплення курінням, алкоголем і ін.), що проявляються особливо гостро в студентському періоді життєдіяльності, і перешкоджають процесу самоствердження молодої людини як особистості, розвитку його культури фізичної. Вона являє значний теоретичний і практичний інтерес в якості важливого елемента спортивного стилю життя не тільки студентської молоді, а й дорослого населення, що, безсумнівно, сприяє формуванню здорового способу життя [11, 21, 23].

Аналіз літератури [5, 6, 9, 17, 24] показав, що всі форми використання фізичних вправ, спрямовані на емоційно-активний відпочинок, розвагу, отримання задоволення від рухової діяльності, відновлення психічних і фізичних сил, входять в зміст фізичної рекреації. Коротко зупинимося на тих, які, по нашому думку, більш доцільні та цікаві.

До структурних компонентів (видів і форм) ФР можна віднести: спорт для всіх, активний відпочинок, рекреаційно-оздоровчі системи, спортивно-масові та оздоровчі заходи, туризм [3, 12, 20].

Спорт для всіх – тренування за видами спорту з рекреаційно-оздоровчою спрямованістю. Їх метою є поліпшення фізичного, функціонального стану, зміцнення здоров'я, розвиток і вдосконалення фізичних і психічних якостей студентської молоді. До циклічних видів спорту, що використовуються у ФР, відносяться: легка атлетика, плавання, лижний спорт, велоспорт, веслування та ін. До ациклічних

– спортивні ігри (футбол, волейбол, баскетбол, теніс, настільний теніс, городки, армрестлінг, більярд), східні єдиноборства і ін.

Методичними особливостями таких тренувань (на відміну від тренувань спортивної спрямованості) є:

– помірність фізичної навантаження у відповідності до соціально демографічних та біологічних особливостей студента;

– можливість проведення змагань рекреаційно-оздоровчої спрямованості (спартакіад, першостей, матчів, кубків, турнірів, меморіалів і ін.);

– індивідуалізація застосування тренувальних і змагальних форм;

– спрощеність правил тренувальних і змагальних форм занять (допустимість зміни числа учасників, розмірів ігрових майданчиків і ін.).

Активний відпочинок , суть якого полягає у:

– відновленні фізичних і духовних сил, витрачених студентом в період навчальної діяльності, зміцненні здоров'я і в подальшому фізичному розвитку;

– розвитку тих задатків і здібностей студента, які пов'язані з майбутньою професійною діяльністю;

– поглибленні і розширенні соціальної активності особистості в цілях гармонізації фізичного і духовного її розвитку [19].

При організації активного відпочинку студентської молоді найбільш затребувані такі форми: рухливі ігри, змагання, розваги.

Рекреаційно-оздоровчі системи – науково-обґрунтований набір фізичних вправ і природно-гігієнічних факторів, різних за своєю функціональною, фізіологічною і психічною спрямованістю, роду рухової діяльності, предметним формам застосування, впливу на організм у відповідності з його анатомо-фізіологічною будовою, по умові здійснення. Сюди включаються системи К. Бутейко, К. Купера, П. Іванова, Л. Теля, Г. Малахова, А. Стрельникової, М. Аюрведа, Г. Ситіна і ін. [12].

Специфікою методики їх застосування є спрямоване формування основного фізичного якості людини – загальної та спеціальної витривалості, вплив на певні функціональні системи організму, активізацію його резервних можливостей; різні енерговитрати для оптимізації рухового режиму людини; робота в аеробному і анаеробному режимах; поєднання рухових, гартуючих і ідеально-образних дій [10].

Спортивно-масові та оздоровчі заходи – змагальна і ігрова діяльність, учасники якої з урахуванням статі, віку та підготовленості мають приблизно рівні можливості для активного відпочинку, емоційної розрядки, рухові навантаження і досягнення рухового результату в доступних їм вправах. До них відносяться: Дні спорту, спортивні свята, фестивалі, вечори, Спортландія, потяги здоров'я і ін. Методичними особливостями організації і проведення масових рекреаційно-оздоровчих і спортивних заходів є спеціальний набір змагальних вправ, складність і довжина дистанції, вага використовуваних снарядів, тривалість і інтенсивність виконання вправ [13].

Туризм є одним з ефективних видів активного відпочинку, найбільш затребуваних різними контингентами населення. За формою і змістом туристична діяль-

ність дуже різноманітна – це турпоходи, туристичні змагання, спортивне орієнтування, екскурсії, тури.

Розглянуті форми фізичної рекреації взаємодоповнюють одна одну і являють собою різні сторони єдиного оздоровчо-рекреативного процесу, оптимізації життєво-важливих властивостей і якостей людини.

Ранкова гігієнічна гімнастика. До числа різноманітних форм, що сприяють формуванню здорового способу життя, відноситься ранкова гігієнічна гімнастика (РГГ). Вона найменш складна, але досить ефективна для прискореного включення в навчальний день. Наприклад: у студентів, що регулярно виконують РГГ, період впрацьовування на першій навчальній парі в 2,7 рази менше, ніж у тих хто не виконують її. Це ж в повній мірі відноситься і до психоемоційного стану – настрій підвищується на 50%, самопочуття – на 44%, активність – на 36,7% [18].

Систематичне виконання РГГ покращує кровообіг, зміцнює серцево-судинну, нервову і дихальну системи, покращує діяльність травних органів, сприяє більш продуктивній діяльності кори головного мозку. Регулярні ранкові заняття фізичними вправами зміцнюють руховий апарат, сприяють розвитку фізичних якостей, особливо таких, як сила, гнучкість, спритність. Крім того, РГГ дозволяє подолати гіподинамію, властиву сучасному людині, зміцнити здоров'я, підвищити фізичну і розумову працездатність.

При проведенні РГГ слід дотримуватися певних гігієнічних правил: по можливості рекомендується проводити її круглий рік на відкритому повітрі, що дає найбільший ефект. Ефективність РГГ залежить від підбору і інтенсивності виконуваних вправ, а також від дозування навантажень.

Комплекс РГГ повинен відповідати стану здоров'я і фізичної підготовленості. У комплекси слід включати вправи (12–16) для всіх груп м'язів, вправи на гнучкість і рухливість, дихальні вправи. Не рекомендується виконувати вправи статичного характеру, зі значними обтяженнями, на витривалість. Обсяг навантаження і її інтенсивність повинні обмежуватися і бути значно менше, ніж на денних тренуваннях. Вправи, як і вся РГГ, не повинні викликати стомлення.

При виконанні РГГ рекомендується дотримуватися певної послідовності виконання вправ: повільний біг; ходьба (2–3 хвилини); вправу типу «потягування» з глибоким диханням; вправи на гнучкість і рухливість для рук, шиї, тулуба і ніг; силові вправи без обтяжень або з невеликими обтяженнями для рук, тулуба і ніг (згинання та розгинання рук в упорі лежачи, вправи з легкими гантелями – для жінок 1,5–2 кг, для чоловіків 2–3 кг, з еспандерами і гумовими амортизаторами і ін.); різні нахили і випрямлення в положенні стоячи, сидячи, лежачи; присідання на одній і двох ногах і т. ін .; легкі стрибки або підскоки (наприклад, зі скакалкою) – 20–36 секунд; повільний біг і ходьба (2–3 хвилини); вправи на розслаблення з глибоким диханням.

При складанні комплексів РГГ і при їх виконанні рекомендується навантаження на організм підвищувати поступово, вона повинна бути найбільшою в середині і в другій половині комплексу. До кінця виконання комплексу вправ навантаження

знижується, і організм наводиться в порівняно спокійне стан. Комплекс слід періодично оновлювати, так як звичність вправ знижує ефективність занять.

Під час виконання комплексу вправ РГГ велике значення надається правильному диханню. Вдих і видих рекомендується поєднувати з рухами. Вдих проводиться при розведенні рук в сторони або з підніманням їх вгору, з потягуванням, з випрямленням тулуба після нахилів, поворотів і присідань. Видих проводиться при опусканні рук вниз, під час нахилів, поворотів тулуба, при присіданнях, почерговому підніманні ніг вперед маховими рухами.

Фізкультурна пауза. Дієвою і доступною формою ФР є фізкультурна пауза. Вона виконується в навчальний час і вирішує завдання забезпечення зниження стомлюваності і підвищення працездатності. Зміст і методика виконання вправ фізкультурної паузи подібні з вправами РГГ. Крім звичайних вправ, що входять в комплекс РГГ (таких, як нахили і повороти тулуба, рухи руками, обертання тазу і ін.), В фізкультурну паузу доцільно включати дихальні вправи і вправи для очей. Вони сприяють активізації нервової системи і підвищення тонусу. Ефективно так зване діафрагмальне дихання (вдих починається з випинання живота за рахунок скорочення діафрагми), що складається з частих, але неглибоких вдихів і видихів з випинанням і втягуванням живота.

Вправи для очей складаються в основному з рухів очима вліво-вправо, вгору-вниз і кругових рухів.

З метою поліпшення мозкового кровообігу застосовуються вправи, що складаються з нахилів і поворотів голови.

У тих випадках, коли умови не дозволяють виконувати вправи в положенні стоячи, це можна робити, не встаючи з-за столу. При цьому вправи виконуються в ізометричному режимі – виробляється напруга і розслаблення різних м'язових груп без змін пози. Наприклад, випрямивши ноги, поперемінно або одночасно напружують і розслаблюють м'язи ніг, потім рук, тулуба.

Турпоходи вихідного дня. Туризм – невід'ємна частина способу життя студентської молоді. Серед усіх видів спорту туризм по масовості займає одне з перших місць.

У будь-якій подорожі, навіть в такій невеликій, як туристський похід вихідного дня, самим головним є вибір маршруту. Він розробляється завчасно і настільки детально, наскільки це можливо. Спочатку встановлюються терміни походу і, отже, визначаються погодні умови, від яких залежить вибір одягу, взуття, спорядження.

Маршрут будь-якої подорожі, відповідний обраному способу пересування, цілям і завданням проведеного туристського заходу (незалежно від того, чи є воно оздоровчим або спортивним походом, навіть просто туристської прогулянкою, екскурсійної поїздкою або подорожжю), – це основна ознака туризму як специфічного виду рекреаційно-оздоровчої, спортивно-прикладної, навчально-пізнавальної діяльності.

Вибір району походу – справа творча, а рішення задачі вибору пов'язане з аналізом мети походу, його завдань (навчальних, спортивних, пізнавальних, оздо-

ровчих), можливостей – фінансових, матеріальних (в сенсі забезпеченості відповідним спорядженням), рівня підготовленості групи (не тільки фізичної і технічної, але і психологічної, і адаптованої до природно-кліматичних умов регіону).

На першому етапі занять туризмом відбувається кілька походів вихідного дня, причому одноденних, не пов'язаних з необхідністю організації ночівлі в польових умовах, сезон істотного значення не має. Погоду, тим не менш, слід «обирати», так як в похід, нехай навіть одноденний, відправляються новачки. Район же походу за інших рівних умов (тобто за наявності в цьому районі цікавих маршрутів) визначається близькістю під'їзду до початку маршруту і зручністю зворотного повернення.

Незрівнянно важливіше як з оздоровчої, так і з педагогічної точки зору здійснювати походи протягом усього навчального року не у віддалені райони, а переважно в своєму регіоні або в суміжному. Важливо, щоб маршрути походів відповідали насиченості і різноманітності їх програм.

Близькість району походу значно спрощує організаційні завдання, але не методичні: маршрут і план походу, зазвичай, продумується скрупульозно і докладно.

Перед походом вся туристська група вивчає особливості маршруту по карті: рельєф місцевості, природні перешкоди, ліс, річки, найближчі населені пункти, пам'ятки, історичні пам'ятки, музеї, будівництва. Розподіляються обов'язки між учасниками походу, призначаються: завгосп, санітар, шеф-кухар, фотограф, кореспондент, спрямовуючий і замикаючий.

Одяг туриста повинний бути легким, міцним, що стискує рухів. Найбільш зручний тренувальний або лижний костюм (по погоді); жінки повинні обов'язково мати штани. Взуття рекомендується розношене (кеди, лижні або туристські черевики), яка узувається на бавовняний і вовняний носок.

Необхідною умовою підготовки до походу є фізична і спеціальна туристська підготовка, систематичні заняття фізичними вправами і спортом.

Перед походом учасникам повідомляється час збору і виходу на маршрут, режим дня і графік руху, час малих і великих привалів.

Основна форма похідного ладу – ланцюжок. Попереду йдуть менш підготовлені туристи, позаду – більш досвідчені. Очолює лад направляючий, який вибирає найбільш зручні і безпечні для пересування місця. Замикаючий не залишає нікого позаду себе; допомагає відстаючим товаришам; контролює рух, передаючи направляючої команди про зміну його темпу. Дистанція між учасниками походу 2-3 м, по чагарнику – 3-5 м. Починати похід рекомендується о 7-8 годині ранку. Напрямок руху визначається за допомогою карти і компаса.

Одноденний похід розрахований на 6–7 годин ходу. Перший привал робиться через 15–20 хвилин після початку руху для підгонки спорядження; в подальшому через кожні 45 хвилин ходу робляться 10–15-хвилинні малі привали. Об 10–11 годині – сніданок (сухий пайок: бутерброди з сиром, ковбасою). Об 13–14 годині робиться великий привал, обладнується бівак, туристи обідають і відпочивають. За розсуд керівника відповідно до плану походу великий привал може бути розрахований на 3–4 години.

У турпохід під час привалу керівнику слід використовувати засоби фізичної культури. За допомогою фізичних вправ, по-перше, підвищується тонус організму; по-друге, посилюється функціональна активність фізіологічних систем, відповідальних за виведення радіонуклідів з організму.

При організації та проведенні занять фізичними вправами в турпохід слід дотримуватися наступних принципів: принцип безпеки – така організація і методика проведення занять, при якій максимально знижується загроза додаткового проникнення шкідливих речовин в організм учасника походу; принцип максимального оздоровчого ефекту – використання таких вправ, які забезпечують максимальне збільшення стійкості організму до шкідливих впливів навколишнього середовища; принцип індивідуалізації – використання суворо індивідуальних навантажень відповідно до статі, віку, стану здоров'я, фізичної підготовленістю учасника походу, а також з умовами екологічної обстановки.

Заняття туризмом не сумісні з курінням, розпиванням спиртних напоїв, вживанням наркотиків.

Самостійні заняття фізичними вправами. Управління самостійними тренувальними заняттями полягає у визначенні стану здоров'я, рівня фізичної, спортивної підготовленості студента на кожному відрізку часу занять і відповідно до результатів цього визначення в коригуванні різних сторін занять з метою досягнення їх максимальної ефективності [25].

Для здійснення управління процесом самостійних занять фізичними вправами необхідно визначення мети занять. Метою можуть бути: зміцнення здоров'я, загартовування організму і поліпшення загального самопочуття, підвищення рівня фізичної підготовленості та ін.

Самостійні заняття фізичними вправами можна проводити індивідуально або в групі з 2–5 чоловік і більше. Групове тренування більш ефективне, ніж індивідуальна. Займатися рекомендується 3–4 рази на тиждень по 1–1,5 години. Найкращим часом для тренувань є друга половина дня, через 2–3 години після обіду.

Можна тренуватися і в інший час, але не раніше, ніж через 2 години після прийому їжі, і не пізніше, ніж за годину до прийому їжі, або до відходу до сну. Не рекомендується тренуватися вранці, відразу після сну, натщесерце. Тренувальні заняття повинні носити комплексний характер, тобто сприяти розвитку всього комплексу фізичних якостей, а також зміцненню здоров'я і підвищенню загальної працездатності організму.

Кожне самостійне тренувальне заняття складається з трьох частин: підготовча частина (розминка) – поділяється на дві частини – загально-розвиваючу і спеціальну.

Загально-розвиваюча частину складається з ходьби (2–3 хвилини), повільного бігу (жінки – 6–8 хвилин, чоловіки – 8–12 хвилин), загально-розвиваючих гімнастичних вправ на всі групи м'язів.

Вправи рекомендується починати з дрібних груп м'язів рук і плечового пояса, потім переходити на більш великі м'язи тулуба і закінчувати вправами для ніг. Після вправ силового характеру і розтягування слід виконувати вправи на розслаблення. Спеціальна частина розминки переслідує мету підготовки до основної

частини заняття ті чи інші м'язові групи і кістково-зв'язковий апарат, а також забезпечити нервово-координаційне та психологічне налаштування організму на майбутнє в основній частини заняття виконання вправ. У спеціальній частині розминки виконуються окремі елементи основних вправ, імітація, спеціально-підготовчі вправи, основні вправи по частинах і в цілому. при цьому враховується темп і ритм майбутньої роботи.

В основний частини вивчається спортивна техніка і тактика, здійснюється тренування, розвиток фізичних і вольових якостей (швидкість, сила, витривалість).

У заключній частині виконуються повільний біг (3–8 хвилин), що переходить в ходьбу (2–6 хвилин), і вправи на розслаблення в поєднанні з глибоким диханням, які забезпечують поступове зниження тренувального навантаження і приведення організму в порівняно спокійне стан.

При тренувальних заняттях (тривалість 60 або 90 хвилин) можна орієнтуватися на наступний розподіл часу по частинах занять: підготовча 15–20 (25–30) хвилин, основна 30–40 (45–55) хвилин, заключна 5–10 (5–15) хвилин.

У практиці проведення самостійних тренувань найбільшого поширення набули заняття спортивними іграми, атлетичною гімнастикою, оздоровчим бігом, лижними прогулянками. Останнім часом серед дівчат і жінок зростає популярність аеробіки та шейпінгу.

Нетрадиційні види рухової активності. Далі розглянемо види і форми рухової активності, які представляють інтерес для студентської молоді, і будуть культивуватися в найближчі роки більш широко.

Армрестлінг – це боротьба руками на столі. Розмір столу: висота – 104,14 см, довжина – 92,71 см, ширина – 64,77 см. На столах на однаковій відстані від країв і перпендикулярно до них розташовуються «Контейнери» для ліктьового суглоба борців. Змагання з армрестлінгу проводяться в різних вагових категоріях: чоловіки: до 61 кг, до 68 кг, до 75 кг, до 84 кг, до 90 кг, до 100 кг, до 110 кг, понад 110 кг; жінки: до 54,5 кг, до 63,5 кг, понад 63,5 кг.

Боулінг (від англ. *To bowl* – котити) – спортивна гра. Гра на влучання важкою кулею у кеглі. Існує багато різновидів боулінгу: 5-кегельний боулінг відрізняється від 10-кегельного не тільки кількістю кеглів, але і, наприклад, кількістю кидків в кожному фреймі, а також різною ігровою цінністю кеглів, кендлпін-боулінг відрізняється перш за все, формою кеглів, які нагадують свічки (тобто є циліндрами і не мають вираженого верху і низу). Найпоширеніший в світі варіант – це 10-кегельний боулінг, в якому кеглі встановлені у вигляді трикутника.

Віндсерфінг – пересування по воді на дошці під вітрилом без керма і без приміщення для екіпажу. На дошці масою 25 кг встановлено вітрило, яке вільно обертається навколо своєї осі, що надає споруді велику маневреність при управлінні однією людиною.

Гольф (англ. Golf) – спортивна гра, в якій окремі учасники або команди змагаються, заганяючи маленький м'яч в спеціальні лунки ударами ключок, намагаючись пройти відведену дистанцію за мінімальне кількість ударів. Різновидом гольфу є міні-гольф, порівняно нова різновид старовинної гри.

Майданчик для міні-гольфу являє собою грін, на якому шлях м'яча до лунки утруднений численними перешкодами в вигляді каменів, піщаних пасток, штучних лабіринтів і так далі. Завдання гравця – як і в звичайному гольфі – провести м'яч в лунку за мінімальну кількість ударів. Гра ведеться ключкою «паттер». Незважаючи на загальний рекреаційний стиль гри, з міні гольфу проводяться змагання, в тому числі і міжнародні.

Гідроаеробіка – виконання фізичних вправ у воді, є ефективним засобом підвищення рівня фізичної підготовленості для осіб з різним фізичним розвитком і практично будь-якого віку. Структура занять, дозування фізичного навантаження, музичний супровід можуть бути такими ж, як і на заняттях аеробікою. Однак опір води ускладнює руху, і його подолання призводить до більш швидкого, ніж на суші, розвитку сили різних м'язових груп. Систематичне виконання фізичних вправ в воді нормалізує діяльність нервової і серцево-судинної систем, знімає зайву збудливість, поліпшує сон.

Крім того, привабливість гідроаеробіки полягає в наступному:

– по-перше, похід в басейн як такий – відмінний спосіб підняти настрій;

– по-друге, Гідроаеробіка – це спортивно-розважальне заняття, де менше одноманітних нудних рухів і безліч розважальних;

– по-третє, Гідроаеробіка також відмінно допомагає поліпшити своє становище тим, хто соромиться недоліків в своїй фігурі. Адже від сторонніх поглядів тіло людини, що займається заховано в товщі води, що, звичайно, є великою перевагою перед іншими фітнес-заняттями;

– по-четверте, водне середовище забезпечує відмінне лікування, так як виводить шкідливі речовини через численні пори шкіри.

Йога – від санскритського кореня Йоджі або йудж, що має багато значень: «упряжка», «вправу», «приборкання», «з'єднання», «єднання», «зв'язок», «гармонія», «союз» і т. ін. Вперше зустрічається в «Ріг-веде» – найдавнішому з збережених пам'яток індійської літератури. Вправи, засновані на розумінні не тільки фізичних, але і духовних, моральних правил удосконалення особистості, – це і є система йоги. Відомо безліч її різновидів, розділів, вправ – хатха-йога, раджа-йога, бхагті- йога, тантра-йога [4,22].

Найбільш важливим на початковому етапі освоєння йоги має бути розуміння того, що це не просто прийняття різних хитромудрих поз і розслаблення, а справжня складна техніка контролю над тілом і концентрація уваги на ньому.

Асана, згідно Патанджалі, «це положення тіла, в якому зручно і приємно». Так, в практиці хатха-йоги наводиться перелік з 11 асан для зміцнення тіла і 4 медитативних асани.

Така обмежена кількість вправ була не наслідком нерозвиненості системи, а чітким розумінням, що йога – це не техніка для гіпертрофованого розвитку фізичного тіла, асани не самоціль, а лише проміжний інструмент, пропонований йогою для духовного розвитку людини. Для нормальної практики йоги, спрямованої як на підтримку фізичного здоров'я, так і на внутрішню роботу, може бути досить десят-

ка асан, хоча сам список цих асан буде різним для різних людей і залежати від їх фізичних і психологічних особливостей [4].

Пранаяма – спеціальні дихальні вправи, які впливають на фізіологічну складову людини за допомогою зміни концентрації кисню і вуглекислого газу, а також на емоційну складову, впливаючи на неї через систему психосоматичних відповідностей з допомогою специфічних типів дихання. Механізми дії дихальних вправ включають:

– зміна співвідношень концентрації кисню і вуглекислого газу в організмі;
– включення в роботу в процесі дихання різних груп дихальних м'язів;
– рефлекторний вплив на мозок за допомогою впливу на нюхові і інші рецептори;
– масаж внутрішніх органів;
– рефлекторний вплив на симпатичну і парасимпатичну нервові системи.

За допомогою практики пранаями, в особливості тривалих затримок дихання і енергетичних прокачувань, розширюються адаптативні функції організму, свідомість стає стійкою до переживання різних змінених станів [4].

Карате – найдавніше бойове мистецтво Сходу. В даний час відомо кілька десятків стилів і шкіл карате. Найбільшу популярність і широке поширення отримали такі стилі, як сьотокан, сито-рю, Вадо-рю, годзю-рю і кьокусінкай.

Підготовка в кожному з описаних стилів має свої особливості, але її основу складають вивчення і відпрацювання спеціальних комплексів формальних вправ – ката. Ката – традиційні, канонізовані комплекси комбінацій, які представляють собою якусь «хореографічну» побудову бою з «тінями» кількох супротивників (тобто з умовними супротивниками). З іншого боку, це своєрідні рухові жести і одночасно носії інформації.

Керлінг (англ. Curling, від Скотс. Curr) – командна спортивна гра на крижаному майданчику. Учасники двох команд по черзі пускають на лід спеціальні важкі гранітні снаряди («камені») в сторону розміченої на льоду мішені («будинок»). Від кожної команди виступають чотири гравця. Кожен гравець кидає по два камені в кожному турі (гра складається з 8–12 турів). Команда отримує очко за кожен камінь, який зупинився в «будинку» на меншій відстані від центру, ніж камінь супротивника. Після того як зроблений кидок, партнери мають право спеціальної щіткою розчищати лід в шестиметровій зоні від центру «будинку».

Майданчик для керлінгу представляє собою прямокутне поле довжиною 44,5 м і шириною 4,32 м. Температура льоду – близько – 5 °С. Мішень, званий «будинок», має діаметр 3,66 м. Камінь вагою 19,96 кг виготовляється з певного виду граніту. Він має циліндричну форму (з деяким переходом в тор) і кільцеподібну ковзаючу нижню поверхню. Зверху у каменю є ручка.

Пауерліфтинг (від англ. Powerlifting: power – сила, і lift – піднімати) – це триборство, що складається з присідання зі штангою, жиму штанги лежачи та тяги штанги. У пауерліфтингу, в відміну від бодібілдингу, важливі силові показники, а не краса тіла. Оцінка йде по сумарному, максимально взятій вазі у всіх трьох вправах. При однакових показниках перемога присуджується спортсмену, що

володіє меншим вагою. Останнім часом все частіше проводяться змагання по одному окремо взятому руху: жиму штанги лежачи.

Перетягування канату як організований вид дозвілля виник в 70-х рр. минулого століття в Англії.

По вісім учасників кожної з команд, загальна вага яких не повинна перевищувати максимальну для даної вагової категорії, розташовуються у різних кінців каната, окружність якого – від 10 см до 12,5 см, а довжина – не менш 33,5 м. Посередині каната робиться «центральна відмітка» і на відстані 4 метрів від неї – дві бічних позначки. Перед початком змагання команди встають так, щоб центральна відмітка знаходилась над проведеною на землі рискою. За сигналом судді кожна команда починає тягнути канат, намагаючись, щоб відмітка, найближча до суперників, перетнула межу на землі (тобто, намагаючись перетягнути канат на 4 метри), або щоб протилежна команда заробила фол, який зараховується якщо хто-небудь з команди сяде або впаде.

Роллер-спорт дозволяє розвивати гнучкість, координацію рухів і в той же час не дає ударного навантаження на суглоби і сухожилля, як при бігу підтюпцем.

Сепактакроу – волейбол без гри руками. У перекладі з малайської означає «гра ногою в м'яч». У грі беруть участь дві команди по п'ять чоловік, що розташовуються на майданчику, що дорівнює по розміру корту для бадмінтону, з сіткою. М'яч рукою накидається на ногу гравця своєї команди, а суперники приймають м'яч ногою або головою (руками можна тільки подавати). Далі діють волейбольні правила рахунку і трьох передач м'яча на своїй площадці.

Скейтбординг (англ. Skateboarding) – екстремальний вид спорту, що полягає в катанні, а також в виконанні різних трюків на скейтборді.

В даний час більшість скейтерів катаються в стилі стріт-стиль, в якому трюки виконуються на вулиці. У ньому використовуються такі перешкоди, як сходи, бордюри, карнизи, поручні, тому скейти зазнали змін. Їх довжина становить від 30 (76,2 см) до 32 дюймів (81,28 см), ширина – від 7 до 8,25 дюймів. Але бувають і виключення як в меншу сторону, так і в більшу. Наприклад, бувають скейтборд шириною в 6 дюймів, призначені для дітей, або дошки шириною 9 і навіть 9,5 дюймів, так звані круйзерні дошки. Але вони виготовляються в традиційному виконанні, тобто у формі «рибки». Скейтборд симетричний, відносно вузький, з округленими краями. Ця форма з'явилася на основі скейтів для фрістайлу і стала стандартом з середини 1990-х років.

Стретчинг – розтягування, включає в себе комплекс поз, що сприяють підвищенню еластичності різних м'язових груп. Для правильного виконання вправ стретчинга дотримуються наступні вимоги: перш ніж виконати вправу, треба знати, яку конкретну групу м'язів вона допомагає розтягувати; при виконанні вправ не слід намагатися скопіювати рух більш гнучкого товариша, всі рухи повинні виконуватися в межах індивідуального діапазону рухливості суглобів: спочатку слід застосовувати «легкий стрейчинг» при положенні суглоба вкрай розігнутому, зігнутому, відведеному або наведеному положенні; не хитаючись, розтягувати зв'язки і м'язи тільки за рахунок статичного тиску, перебуваючи в нерухомому

стані; в процесі виконання вправ дихати спокійно і ритмічно; при появі гострих больових відчуттів припиняти виконання вправ. Цей вид гімнастики широко використовується як допоміжний засіб у різних видах спорту [15].

Калланетика – це повільна, спокійна за формою гімнастика зі статичним навантаженням. Вона високоефективна і сприяє розвитку м'язів і швидкого зменшення ваги і обсягів тіла, активізує імунну систему організму. Калланетика ідеально підходить тим, хто віддає перевагу розміркованим, спокійним заняттям, на відміну активним і складним в координаційному відношенні танцювальним видам фітнесу. Ця напрочуд ефективна програма тренувань допомагає створити гармонійний баланс між тілом і розумом, дозволяє отримати відмінну фізіологічну форму, розвинути концентрацію уваги і уникнути травм [7, 15].

Пілатес – це унікальна система вправ, спрямована на узгоджену роботу м'язів, правильний природне рух і володіння своїм тілом. Пілатес розвиває гнучкість суглобів, еластичність зв'язок, силу, м'язову і внутрішню координацію, силову витривалість і психічні якості, але головна відмінність пілатесу від всіх інших видів фітнесу – відсутність можливості отримання травм і негативних реакцій [14, 15].

Спортивно-масові заходи. Періодична участь в багатоетапних (різні спартакіади, етапні змагання і т. ін.) і разових (Дні спорту і здоров'я, спортивні свята, спортивні фестивалі, масові пробіги і т. ін.), в спортивно-масових і рекреаційно-оздоровчих заходах надає стимулюючу дію на ведення здорового способу життя [1, 2, 8].

Однак, слід підкреслити, що організовувати і проводити ці заходи потрібно методично правильно, так як в них чільним є змагальний метод, який, в свою чергу, вимагає від людини прояви максимальних зусиль. Недотримання методичних вимог може завдати шкоди. Найчастіше це трапляється, коли до таких заходів залучаються непідготовлені люди. Змагання часто супроводжуються емоційною напруженістю, оскільки гравці прагнуть «не поступитися», «виграти» і т. ін. І якщо правильною методикою проведення разових названих заходів знехтувати, прагнення учасників «виграти будь-яку ціну» стане переважаючим. У таких випадках фізичні навантаження будуть надмірні і нададуть негативний вплив на організм. У зв'язку з цим методика організації та проведення будь-якого спортивно-масового та рекреаційно-оздоровчого заходу починається з визначення передбачуваних фізичних навантажень з урахуванням віку, статі та рівня фізичної підготовленості учасників. Все це враховують при розробці положення (програми, сценарію) того чи іншого заходу [13].

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдураман А.Ш., Купрєєнко М.В., Непша О.В., Проценко А.А. Здоров'язберігаючі технології в роботі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. *Алексєєвські краєзнавчі читання: Матеріали регіональної наук.-практ. конф., присвяченої 100-річчю А.А. Хижняка*. Мелітополь: МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2015. С. 188–190.

2. Андрианов Т.В. Система роботи з формування культури здорового способу життя студентської молоді. *Фізична культура, спорт і здоров'я нації: збірник наукових праць.* Вінниця, 2011. Вип. 12. Т. 1. С. 77–81.

3. Бейгул І.О., Тонконог В.М. Форми і засоби фізичної рекреації як основа формування здорового способу життя студентської молоді. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 15. «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури/Фізична культура і спорт» зб. наукових праць /* [За ред. О.В. Тимошенка]. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. Вип. 5 К (86) 17. С. 35–38.

4. Верховська М.В. Йога – практичний прояв фізкультурно-оздоровчих технологій у фізичному вихованні студентів вищої школи: методичні рекомендації до практичних занять. Мелітополь: Вид-во ТДАТУ, 2016. 128 с.

5. Іваненко В.В., Купрєєнко М.В. Як зберегти своє здоров'я? *Збірник статей, тез і доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції «Філософія здоров'я – здоровий спосіб життя – здорова нація».* Херсон: ДВНЗ «ХДАУ, 2018. С. 105–107.

6. Карабанов Є., Єфремов А., Керімов А., Лічний А. Фізична культура як складова здорового способу життя. *Формування стратегій міжкультурної комунікації особистості учня в онтогенезі: від методики до методології: тези Міжнар. наук.-практ. конф.(13–14 вересня 2018 р.).* Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2017. С. 109–112.

7. Кобзєва Д.О., Непша О.В. Каланетика – сучасна оздоровча методика, з використанням ізотонічних вправ. *Сучасна наука: тенденції та перспективи: матеріали регіональної internet-конференції молодих учених (15–19 травня 2017 р.).* Мелітополь, 2017. С. 363–365

8. Косівська А.В., Ровний А.С. Формування здорового способу життя студентської молоді засобами фізичного виховання. *Матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції «Фізична культура, спорт та здоров'я».* Харків: ХДАФК, 2015. С. 157–159.

9. Котова О.В., Непша О.В., Попазов О.О. Ставлення студентів до фізичної культури і спорту як способу формування здорового способу життя. *Актуальные научные исследования в современном мире.* Переяслав-Хмельницкий, 2019. Вып. 1 (45). Ч. 5. С. 51–56.

10. Котова О.В., Суханова Г.П. Аеробне тренування як ефективний засіб зміцнення здоров'я студентської молоді. *Основи побудови тренувального процесу в циклічних видах спорту (на честь святкування 25-річчя Незалежності України): збірник наукових праць II Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (Харків, 24–25 березня 2016 р).* Харків: ХДАФК, 2016. С. 92–96.

11. Котова О., Шикула А. Вплив фізичної культури на здоров'я молоді в сучасних соціально-економічних умовах. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Інтердисциплінарні виміри /* [редактори-упорядники: Я. Ґжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Херсон – Кривий Ріг: Посвіт, 2019. С. 200–201.

12. Круцевич Т.Ю., Безверхня Г.В. Рекреація у фізичній культурі різних груп населення: Навч. посібник. К.: Олімп. л-ра, 2010. 248 с.

13. Купрєєнко М.В., Непша О.В. Використання фізкультурно-оздоровчих технологій в оптимізації рухової активності студентської молоді. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи: збірник матеріалів ІІ-ої Міжнародної науково-практичної конференції.* Баку-Ужгород-Дрогобич: Посвіт, 2017. С. 433–435.

14. Лахно О.О., Непша О.В. Пілатес – оздоровча фітнес-технологія. *Сучасна наука: тенденції та перспективи: матеріали регіональної internet-конференції молодих учених (15–19 травня 2017 р.)*. Мелітополь, 2017. С. 381–383.

15. Литвиненко О.М. Сучасні популярні системи фізичних вправ: навчально-методичний посібник. Миколаїв: «Іліон», 2020. 186 с.

16. Непша О.В., Суханова Г.П. Формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентської молоді до занять фізичною культурою. *Фізичне та спортивне виховання у вищих навчальних закладах. Тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, Запоріжжя, 13–15 жовтня 2017 року.* Запоріжжя: ЗНТУ, 2017. С. 30–33.

17. Непша О.В., Суханова Г.П., Іваненко В.В. Здоров'я як потреба і цінність людини в сучасному суспільстві. *Роль освіти у формуванні життєвих цінностей молоді: матеріали регіональної науково-практичної конференції студентів і молодих учених (2 грудня 2016 р.).* Мелітополь: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2016. С. 180–182.

18. Присяжнюк С.І., Оленєв Д.Г., Парчевський Ю.М. Оздоровча фізична культура студентів вищих навчальних закладів ІТ-технологій: Підручник. К.: Видавництво НУБіП України, 2016. 414 с.

19. Сичов С.О. Сучасні підходи прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури. *Вісник НТУУ «КПІ»: Філософія. Психологія. Педагогіка.* К., 2010. Вип. 2. С. 185–187.

20. Согоконь О. Формування здоров'язбережувальної компетентності студентів сучасного закладу освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць.* 2019. Вип. 27. С. 115–120.

21. Суханова Г.П., Ушаков В.С. Фізична культура і спорт як феномен розвитку особистості в сучасному суспільстві. *Формування стратегій міжкультурної комунікації особистості учня в онтогенезі: від методики до методології: Тези міжнар. наук.-практ. конф. (13–14 вересня 2018 р.).* Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2018. С. 198–201

22. Терехов А.О., Непша О.В. Йога – оздоровча система Індії. *Сучасна наука: тенденції та перспективи: матеріали регіональної internet-конференції молодих учених (15–19 травня 2017 р.)*. Мелітополь, 2017. С. 431–433.

23. Ушаков В.С. Шляхи формування фізичної культури особистості студентів вищих навчальних закладів. *Наука ІІІ тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку: матеріали ІІ Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф.(25–26 квітня 2018 року). Том 2.* Бердянськ: БДПУ, 2018. С. 108–109.

24. Христова Т.Є. Пріоритет здорового способу життя студентів. *Екологія – філософія існування людства: зб. наук. праць* / [за заг. ред. М.М. Радєвої, В.М. Коломієць]. Мелітополь: Колор Принт, 2018. С. 131–134.

25. Kupreenko M., Sukhanova H., Ushakov V. Features of the use of physical culture in the formation of a healthy lifestyle of students. *Здоров'я та суспільство: Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції, Кропивницький, 5 листопада 2020 року*. Кропивницький, 2020. С. 108–113.

Тетяна ТКАЧЕНКО
(Київ, Україна)

ФЕМІННЕ ПРОЗОПИСЬМО ЄВГЕНІЇ БОЖИК

The article devotes to the study of prose of Yevgeniya Bozhyk (1936–2012). Attention focuses on highlighting the peculiarities of the individual style of the writer, which splits the personality aspect into the disclosure of the disturbed problems, the reproduction of character characters, axiological accents. The paper clarifies the unique author's world perception that determines the content and formal text organization (rhythmized prose, excursion, anticipation, stream of consciousness, internal monologue, diversity of speech, especially silence, reflection, ontological core, the sense of epigraphs, refrain and dedication, the variation of the rate of presentation, open final), the choice of artistic figurative and expressive means (symbol, contrast, parallelism and antithesis, metaphor, elliptic and rhetorical constructs), which determine the artistic phenomenon of the author.

Key words: *femininity, prose, chronotope, symbol, stream of consciousness, ellipse.*

Творчість Євгенії Божик, письменниці та лауреатки літературних премій (Україна, Канада, США), журналістки і громадської діячки, вирізняється максимальною відвертістю, відкритістю читачеві, що полягає в ретельному аналізі внутрішнього конфлікту персонажів, оголеності від-і почуттів, у відображенні межової ситуації, яка виявляє сутність людини, її свідомі й підсвідомі думки, емоції, заборони та бажання.

Одним із центральних образів у творах є постать матері, яка виступає оберегом, сповідальницею, другом, вихователем, захисницею сакральних знань, серцем роду.

Оповідання «Чайкою в небі сльоза моя…» стає своєрідним голосінням за жінкою (фольклорний інтертекст), пригніченою існуванням у постійному болю. На відміну від невістки, яка кидає чоловіка-п'яничку заради сина, героїня не може відкинути власну дитину, припинити боротися за неї, звинувачувати себе у падінні найближчої людини. Неньку спустошує безсилля і сором («люди знають»), стримування вихлюпнути емоції, аби позбутися надуманих докорів оточення. Вона створює власноруч клітку страждань, прив'язуючи материнський тягар до лише своєї відповідальності за рідних. Навіть порівняння онуком Іванком бабусі зі «сонечком, коли його нема» не полегшує, а посилює самозречення жінки, що провокує суїцидальні думки. Героїня вбачає у самогубстві вихід («врятую тебе своїм життям»), але насправді прагне втекти від безвиході. Якщо в першій кульмінації буття її зупиняє Бог (обриси церкви), то друга стає фатальною. Перейдена межа болю (розпачливе думання, роздягання таємниці, розірвання рабських пут, розкидання вистояних та дозрілих переживань зламаної душі) зумовлює божевілля, марево і смерть.

Важливою виступає побудова твору, яка впливає на рецепцію героїні та подій. Насамперед епіграф виказує істинну й домислену реальність, коли винуватець і звинувачений наче міняються місцями: «Справжню силу удару відчуває не той, хто б'є навідліг, а той, кого цей удар наздоганяє» [1, 47]. Письменниця вдається до розповіді (екскурс, опис, відтворення) та оповіді (потік свідомості), витворюючи формозмістову цілісність завдяки асоціаціям, паралелізму й антитезі. Вербальний аспект ототожнюється з мереживом-павутинням, оскільки ненька перенасичується власними самоїдськими міркуваннями, які поступово перетворюються на пастку. Недаремно виринає «клубок старих не придатних ниток», здатний тільки розсипатись, тобто миттєво зникнути. Сталий для означення душі у прозі Євгенії Божик прикметник «розхристаний» набуває нової семантики в окресленні «розхристано відкритих воріт» під час зустрічі онука з бабусею: перший персонаж корелює цей образ із дитинством, великими допитливими очима, викликом світові в його пізнанні та осягненні, зрештою, вибудовує проекцію з минулим, спогадами, батьком, другий персонаж усвідомлює граничну межу терпіння і стримувань, яка зникає під тиском кількарічних нагромаджень, розірвану потужним ударом приморозка-гульвіси (вкотре образи та побої сина). Рятівне Господнє світло церкви замінює червоне блимання світлофора і зникнення жінки, яка встигає попрощатися з ніби невісткою – сторонньою дівчиною та наче сином – водієм. Прикметне протиставлення небесного й земного, бо «життєве море» зупиняється лише на мить, а потім ковтає, швидко перетравлює одноосібну трагедію, не озираючись і не повертаючись до тимчасового прозріння, мов опирається зупинці, боячись пізнати / впізнати себе, почути того, хто поруч та допомогти. Натомість після «кари Божої прийшла воля Божа», забравши жертву львівського мосту печалі, яку запам'ятала тільки споріднена чуттєва мисткиня, здатна до співчуття і розуміння: «… моя сльоза шукала її душу у безмежжі Всесвіту» [1, 51]. Констатація смерті й обіцянки авторки вміщені у рамці як некролог, що увиразнює, з одного боку, знецінення окремого людського життя, однак, з другого, – наголошує на діалектиці буття: швидкоплинне тілесне і вічне духове.

Образ нені стає лейтмотивом новели «На маминому лиці». Драматизм події підкреслює фрагментарна побудова тексту, анафорою котрого постає звертання «Мамо». Прощання зі смертельно хворою найріднішою людиною перетворюється на мозаїку спогадів, думок та емоцій. Чоловік означує кожну зморшку згаданим вагомим чи неважливим колись епізодом: «жорстоко-легкі» слова, сум і рідкісні зустрічі, туга за загиблим на війні татом («глибока зморшка на переніссі»), кпини дитини через клопіт, переживання, турботи, любов і доброта всупереч образам та зневазі, терпіння на противагу впертості безсилля. Цікаво, що згадки мають сенситивне вираження, втілене в семантично градаційній анафорі «пам'ятаю», увиразнене в антиноміях: м'яке – зневажливе, зажурене – роздратоване, обнадійливе – зневірене, втомлено-суворе – безпорадне. Наратор бачить свій шлях («круті, вибоїсті дороги») у неньчиних очах. Тому поринає в амбівалентні почуття, боїться, уникає та прагне погляду, хоче забрати біль собі, аби компенсувати «витівки». Останній внутрішній діалог із мамою («журні бесіди») виступає самопізнанням

героя, котрий «не утвердив себе», оскільки вихований відповідно до певних морально-етичних цінностей, які маска не може витравити навіть за блискучої гри.

Постать героя висвітлено за допомогою контрасту на образному рівні. Порівняння з лелекою викриває страх повернення додому спочатку через невдачі у професії, потім – стан хворої, яку хоче лишити у пам'яті завжди живою, сильною, незламною. Відтепер він опиняється наодинці зі своїми ролями, обираючи між бути собою чи здаватися, адже сповідальницю, котра захищає, прощає та зцілює, забирає інший світ.

Доля жінки, яка обирає власний шлях попри соціальні стереотипи, висвітлена в оповіданні «Серед мільйонів слів». Павлина має «змучено-втомлене» тіло і чуттєве серце, здатне впускати «людські болі». Материнство стає силою героїні. Вона свідомо відкидає батька дитини, котрий одразу одружується з іншою, усвідомлює відповідальність за свій вибір, вкладає у синочка «любові пломінь і тривог оскому», зміцнює дух завдяки підтримці роду (загиблий у Берліні Клим Середа відроджується в маленькому Климкові). Важливими у творі стають символи. Палата полового будинку сповнена надіями чотирьох матерів, а Павлина не кричить під час пологів – натомість скрапує чотири сльозини, окреслюючи схід сонця. Розуміння числової символіки вбачається у трактуванні самовідчуття. Героїня знаходиться «посередині Всесвіту» і «життя починається від тебе», оскільки вона не боїться оголити думку, прицільно вдарити в серце, яке щоразу скрикує від чужого розпачу, бо «комусь важче за мене». Жінка сміливо зустрічає кожний день, розуміє обов'язок перед життям – «нікого не обікрасти», оскільки все має відгомін, ціну й обов'язково повернеться до адресанта.

З особистого виміру письменниця вибудовує ширший обшир. Спочатку витворює опозицію «місто – село» (Львів – Вишняки), де першому локусу властива стадність, стереотипність, асиміляція, матеріальне, сконцентровані у штучному затхлому асфальті, другому притаманна відкритість, унікальність, пам'ять, духовне, охоплене святою землею. Згодом авторка долучає національний аспект завдяки вишиванкам – «душам на полотні», недаремно прасування цих строїв нагадує сакральний ритуал. Кревний зв'язок поступається духовому і втілює бажане й, здавалось би, недосяжне (бездітна цьоця Рузя стає мамою та бабусею, Павлина воскрешає тата у синові) в символі нескінченності буття. Кожен персонаж відображає складники, які формують характер, поведінку і навіть визначають долю індивіда, сполучаючи часопросторові площини й духовні виміри (менталітет, особисті якості, предки тощо): «людина – точка, а над нею мільйон слів, котрі чекають своєї черги; над нашою сторононькою – теж мільйони слів […] вичікує свого часу найсолодше слово […] воно згіркло від крові, поту і крові» [1, 105–106]. Тож наявна вербалізація сутності особи як на зовнішньому, так і на внутрішньому рівнях, що засвідчує смислова градація та цілісність художнього тексту.

Безмежна любов до дитини набуває іншого значення у розкритті взаємозв'язку людини та родини у метафоризованому вимірі. Присвячене «Світлій пам'яті моєї мами Ольги і наших сільчан, яких не раз викидали з рідних гнізд» оповідання «Спустошений сад» відтворює трагедію осібного життя, котра охоплює значну

кількість людей. Осердям історії виступають щемливі стосунки літнього чоловіка, милосердного і доброго, бо не варто витрачати час на каяття, слід шанувати й дякувати, та малої Батьківщини, втіленням якої постає яблуня («єдиний острівок, який навертає до пам'яті»). Песоніфікована природа й речі викликають сум'яття думок, емоцій, зумовлюють межову ситуацію, що провокує внутрішні спалахи у сльозах, тузі, сумі, накопичення котрих призводить до марень, втрати орієнтирів, зумовлює марноту існування у фізичній оболонці. Андрій ототожнює місто і квартиру з в'язницею. Неволя породжує страх та непевність, утверджує незворотність змін. Якщо для дітей модернізоване майбутнє супроводжується закономірною деструкцією старого, то для батьків знищення місця роду є катастрофою.

Зображуючи руйнацію засад споконвічного буття, письменниця вибудовує часові проекції, асоціації, паралелі: забудовників зіставлено з поліцаями, доня виринає в яблунці Оксані («на твоїх очах у муках – Твоя Людина» [1, 117]), пророчий сон Катрі (піщани прірви пустелі) викриває понівечену людську працю, розореній садибі суголосне скривджене дерево, зовнішня стриманість дисонує з криком душі, яка розривається, падає навколішки й цілує пороги, грюкіт лопат відбиває ритм серця, котре ховають у бетон, село довгожителів разюче швидко втрачає своїх мешканців – установлення мосту через людські долі. Євгенія Божик підкреслює етапи усвідомлення горя. Так, Андрій кам'яніє, мовчить, глухий плач розриває груди, лице стає сірою плямою, лопається обруч стриму, герой біжить до яблуні, обіймає стовбур, слухає розпач її душі (гілля-руки до небес), яка плаче, квилить, чекає, кличе, і просить пробачити. Злиття людини та дерева символізує спільний біль-буття обох. Вони стають єдиною цілісною істотою, здатною відтепер тільки існувати. Духовна смерть поступається життю лише вночі, коли чоловіка зраджують сльози-кришталики, що заповнюють удень порожній погляд, виражають суміш почуттів – смуток, благання, прощення, прощання і навіть надію, притаманну людині попри все.

Важливі епіграфи до твору, які пов'язані з посвятою. Уривок із поезії Марії Хоросницької утверджує споконвічну силу безмежної та всесильної материнської любові. Натомість Євгенія Божик наголошує на сублімації, котра врятувала її від горя втрати неньки: «брала на себе хрест чужих мук, аби хоч на мить відсторонити свій» [1, 107], адже «зсамітнілий» світ поглинає автора, наратора, персонажів і реципієнтів. Спасінням виступає віра, утілена у фінальній цитаті з молитви Божественної літургії («Вгору піднесімо серця»), що сполучає усі рівні метафоризації буття.

Низка творів Євгенії Божик презентує образи жінок, які ретельно студіюють власне «Я» крізь призму внутрішніх та зовнішніх колізій, що дозволяє позбутися тягаря масок і гри, почувши єство.

Вражаючий зв'язок між автором і твором наявний у повісті «З відстані смерті», в якій взаємопов'язано національне й особисте. Відображаючи потік свідомості героїні, письменниця намагається дослідити чинники становлення індивіда. Придумане єдиній ляльці з однією рукою життя корелюється із сьогоденням, коли оповідачка обирає «тихеньке» існування через страх бути викритою, зрадженою, покинутою, що зумовлює біль серця, затиснутого в галуззі невисловлених почуттів, нереалізованих

цілей. Мрія про спільний будиночок для сиріт і літніх людей видається утопією, наражається на зумовлену родинними колізіями (штильовими, 1933 р.) острогу подруги Любки, яка нікому та ні в що не вірить, оскільки зло без покарання продовжує здобувати нові перемоги, замінює повноцінне буття виживанням, продукує порожні слова без учинків, множить зневірених, жертв, катів і свідків.

Антитетичність із дитинством відбувається на сенситивному рівні. Втрачене Лукією світло виринає знову в чоловічій іпостасі. Невзаємне кохання до ідеального Володимира Дмитровича, щасливо одруженого координатора національного відродження у колі однодумців (розповіді про «розстріляне відродження», голодомор, дисидентів), набуває амбівалентних проявів. З одного боку, воно викликає дитячі спомини сонця в усмішці, очах, словах, діях. З другого боку, занурює жінку в її «піддашшя-узбіччя» життя, утверджує в неможливості досягти щастя, зумовлює втечу від забороненого почуття і себе самої (багно поглинає тіло й душу, рештки оголеної совісті), пошук ілюзорної свободи в алкоголі (трояндовий лікер). Прикметно, що плутанина у самоідентифікації спричинена соціалізацією, деструкцією стрижня через кардинальну зміну дороговказів (комсомол / церква, утопія СРСР / Воркута і сміх як антидот), коли окупанти прагнули знищити зв'язок поколінь: «… звисає обірваний ланцюг, що від роду до роду тягнувся і до нас. А ми оглухли… Осліпли. Дехто здерев'янів…» [1, 198]. Тож драма людини градуює до трагедії роду, країни, народу. Проговорення страждань допомагає Лукії збагнути істину. Для неї вона полягає у відсутності страху минулого, для України – у збереженні Людини, тверезої, здорової, чистої задля творення-воскресіння нації.

Останнім видивом героїні стає пророчий сон (алюзія на роман «Повія» Панаса Мирного). Побачивши дві тіні-батьків, які всотали гріхи доні та світу, вона розпинає себе, пориваючи зі згубною звичкою, розуміє, що самообман вказує на слабкість, виснажує, нівелює осердя-єство. Сновидіння-очищення відкриває циклічність буття, в якому кожен має свою місію, передаючи її наступній генерації. Проте, зробивши помилку, Лукія приречена на фатальну загибель. Прагнення мами, світу і світла, допомоги постає втраченим інсайтом (несміливий, однак настирливий стук у серце), який залишиться у Любці, здатній бути Людиною та чути людей.

Назва твору виступає антиципацією не тільки для героїні, але й для письменниці. Образ крижини-Лукії охоплює постать авторки, яка перебуває у критичному стані в лікарні. Початкове припущення «А може...», котре маркує непевність і пошук «Я» героїні, замінює наказ Божички: «Вистій!», сповнений зосередження рідних за духом, кров'ю, мовою в поверненні первинного значення прикметнику «багатий», котрі примушують жити, відчувати відповідальність за себе, що долає межі, об'єднуючи українство світу і дякуючи Богу та Долі за щастя «доторку нового дня», швидкоплинності у Всесвіті, зв'язок з яким підкреслює епіграф-поезія Ліни Костенко («***Десь там планети* в *просторі безмеж...***») – своєрідне обрамлення тексту і втілення вітаїзму: «… мить – і в моїй душі знов зазвучить музика […] Я поділюся нею з вами – лиш озовіться, лише покличте, лише ступіть до мене крок» [1, 215].

Замальовка «Проза недільного дня» присвячена «Жінці, яка спізнала мить…». Зовнішній вимір дійсності поступається внутрішній мозаїці, коли дію замінює сповідь. Євгенія Божик представляє суцільний монолог «душі нарозхрист», в якому героїня пізнає себе. Головну роль у самоаналізі відіграє страх, що визначає самопочуття. Він охоплює часопростір, оскільки лавірує між минулим, теперішнім та майбутнім, залучаючи взаємозв'язані дефініції життя і смерті. Дієслово «боюсь» є стрижнем промовляння болю, воно набуває щоразу відмінних сенсів на духовому і фізичному рівнях. Рефреном стає страх «ночі без світанку», який окреслює та увиразнює втрачену назавжди мить кохання. Констатація зради відбувається у деталях-мареннях і сенситивних акцентах: руки на стані іншої, надщерблена гординя, мовчазний крик, кухня в образі «мого розтоптаного режиму» через сльози, суміш запаху чаю і диму цигарок, зливу сліз. Проговорення переживань умовному адресату («ти мене почув») позбавляє найбільшої небезпеки: «Моє «боюся» – це: «Люблю тебе, життя!» Життя, в якому мить подарувала тебе» [1, 45]. Тож наявна мистецька сублімація, що виступає рятунком від смерті серця, коли слово здобуває неймовірну силу вірити, пам'ятати, грати, лікувати, чекати. Завдяки вербалізації думок і чуттів героїня перетворює ці перешкоди на силу цінувати кожну мить – «висока, як небо, велика, як Всесвіт, коротка, як мить...» [1, 46]. Вона звільняється від потреби відгуку, стаючи самодостатньою людиною, здатною «вирости в пам'ять», знову полюбивши себе і життя.

Варто зауважити, що текст ритмізовано задля інтимізації та поетизації порухів душі, аби почути мовчання (подих, крик, зітхання) і «шепіт зболеного серця». Назва твору підкреслює унікальність банальної, на перший погляд, історії, адже неділя – воскресіння героїні.

Повість «Предтеча любові» вирізняється автобіографічністю, оскільки має «документальні вкраплення». Вона складається з трьох частин, умовно відокремлених не подіями, а станами героїні. Лейтмотивом першого розділу є визнання – «ні перед ким не могла відкриватися до оголеності...» [1, 131]. Часовою домінантою постає минуле. Жінка пригадує перипетії родини як політичних в'язнів, ставить свічку на Лонського, чекаючи на відгомін батькової душі, слухає панахиду, в якій молитву супроводжують плачі, зітхання і прокльони. Відтворюючи спогади героїні, авторка залучає свій екскурс, вирізняючи його курсивом, наснажуючи фактографічністю: «самовистачальне» село Лози, засноване до 1225 р., праця М. Лозинського, присвячена малій Батьківщині, діяльність «Просвіти», колонізація «освободітєлями», арешти, розстріли, розкуркулення, заслання (Бесарабія, табори), війна проти поляків, німців і росіян, смерть батька Дмитра у концтаборі СРСР. Уміщений заповіт-імператив кріпитися та боротися заради інших часів, є спільним для обох, персонажа й наратора. Проте Орися забуває дороговказ, плекає тіло сина, втрачаючи його душу, сподівається на Божу допомогу.

Друга частина сконцентрована на теперішньому, викриває причини й наслідки сьогодення, що позначається розривом родини, осудом себе і сина-зрадника, відступника, який «змоскалився». Тож лейтмотивом виступають його слова: «А що вона тобі дала, твоя Україна? […] Я хочу жити» [1, 152]. Наявно кілька часових

проекцій, коли спочатку йдеться про ясир і яничарів, а згодом – НКВС (допит батька – невістка, дочка полковника служби безпеки у Москві). Тобто чинниками комплексів та сучасного стану українства й Україні вже постають не тільки апетити зайд, але насамперед асиміляція, впокорення, самознищення земляків. Недаремно зринають есхатологічні візії у розп'ятті без надії. Порятунком від безвиході, кульмінацією чого стає невдала спроба суїциду, виступає поява спорідненої душі з букетом волошок (автоалюзія).

Третя частина встановлює часовий зв'язок трьох площин на основі «подиху людської пам'яті, моці людського духу, що не вмер, а воскрес» [1, 158–159]. Відвертість розмов позбавляє страху викриття, звільняє сутність від рабської свідомості, терпляче кохання Теодора породжує терплячу любов Орисі, утілену в атаці-»бомбардуванні» ворога футболкою з принтом писанки у Канаді, українськими книжками, газетами, словом і піснею, молитвою та вишиванкою. Перемогу засвідчують білі троянди, реалізація настанов апостола Павла («любов сподівається, вірить, зносить і терпить»), виступ онучок на Шевченківському вечорі, воскресіння героїні у коханні до чоловіка, любові до себе за відродження України. Триєдність віри, надії та любові відображає злиття жінки й країни в образі знеможеного, зате живого птаха, який, попри брак сил, прагне лету, мріє про вирій та досягне мети «для воскресіння» і «до воскресіння». Прикінцева згадка про віднайдені дані у довідці повертають чинний образ батька, який стає спільним для авторки та героїні у небесному плачі, що засвідчує референ: «Ніколи». Обидві проказують молитву, сподіваючись вистояти «на вавилонський ріках».

Замальовка «Я таки прекрасна жінка!» вирізняється з-поміж інших творів Євгенії Божик іронією та буквальною грою. Наче випадкова зустріч постає викриттям численних махінацій альфонса, який виступає блискучим актором завдяки «словесно-жестовій» метушні. Роками завчені звертання, компліменти, ситуації формують цілісний портрет і окреслюють тактику поведінки пана. Мирон уміє використати стереотипні уявлення жінок про ідеального чоловіка, послуговуючись знаннями фемінної психології. Фінансовий аспект є визначальним у тривалості стосунків, коли непридатний до подальшого виманювання коштів об'єкт поступається наступній жертві. Прикметно, що таку роль обирають самі жінки, підтверджують шаблон аудіального впливу. Знищити ілюзію самообману допомагає щирість колишнього однокласника. Мовчання стає промовистішим за пафосні слова. Недаремно за подарунок обрано букетик волошок, адже квітка є символом простоти, доброти, але передусім – наші пращури вважали її ліками від хвороб зору. Тому «я читала це в очах Василька. І знала: це правда, що для нього я насправді прекрасна жінка» [1, 126]. Анекдотичні образи та ситуації характеризують представників обох статей, висміюючи вади, забобони, стереотипи, що заважають побачити, почути, пізнати і впізнати важливе, щире й головне.

Євгенія Божик представляє фемінне прозописьмо, що виявляється в увазі до осмислення, переживання, рефлексій, від-і почуттів, а не подій, залучає еліптичні конструкції та потік свідомості задля ефекту недомовленості, занурення в ситуацію тут-і-зараз, даючи змогу читачеві долучитися до спільного творення історії

разом зі своїм досвідом, вкраплює власні думки, емоції, фактаж у долі героїв, підтверджуючи слова Джамайки Кінкейд: «писання – це наче візит до психіатра. Я просто відкриваю себе» [4, 498], використовує інтертекст (Біблія, фольклор, література), автоалюзії (розхристана душа, волошки), відкидає стереотипи, наділяючи сенситивністю всіх персонажів, оскільки осердям внутрішніх конфліктів є саме єство, вдається до смислової градації та часової проекції, афористичності (пам'ять не цілують, пам'ять не кохають, пам'ять бережуть; людська душа не покидає світу, лиш б'ється; життя глянуло прямо в очі, мить розбилася на друзки; слово – крапля, з якої скапує гіркота і провинний жаль; нинішній день зупинив та крикнув в обличчя; ніч – мучителька страдників і самотніх;дух піднімає та тримає тіло; розмовляти з Долею серцем і думкою), осягаючи сутність Людини та сенс буття: «Нема буденності, нема щоденства. Є СВЯТО ЖИТТЯ!» [1, 215].

ЛІТЕРАТУРА

1. Божик Є. Троянди для ровесника: Оповідання, новели, повісті. Л.: Каменяр, 1999. 220 с.
2. Літературознавча енциклопедія: У двох томах / Авт.-уклад. Ю. Ковалів. К.: ВЦ «Академія», 2007.
3. Шовалтер Е. Феміністична критика у пущі. *Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки XX ст.* / За ред. М. Зубрицької. Л.: Літопис, 1996. С. 678–699.
4. Oates Joyce C. (Women) Writer: Occasions and Opportunities. New York: A William Abrahams book, 1989. 401 p.
5. The Feminist Critique of Language: a reader / Ed. Deborah Cameron. Lnd.; N.Y.: Routledge,1998. 368 p.

Наталія ХАРЧЕНКО
Оксана КРАСНОВА
(Полтава, Україна)

АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ – ВИМОГА ЧАСУ

New teaching methods in higher education institutions are covered. The structure of the lecture course should be based on the methodological principles of developmental learning; seminar-practical classes should be developed in combination with lectures, supplementing their content by learning new material and acquiring certain practical skills. It is a question of activization of process of training, adjustment of its direction from pure acquisition of knowledge on training at which knowledge is the mediator for formation of skills and abilities. It is necessary to use such methods of control that activate the educational and cognitive activities of students, namely: testing, programmed control, final interview, development and defense of graduation theses in the form of abstracts and real projects, etc.

Сьогодні вища освіта в Україні в новій фазі радикальних змін навчального процесу по причині як досягнення нового якісного ринкового формування, так й інтеграції освіти в Європейській освітницький простір за принципами Болонської декларації.

Модульний метод навчання передбачає перехід до встановлювальних та проблемних лекцій, що дають загальну інформацію по вузловим і найбільш складним питанням курсу. Структуру лекційного курсу слід будувати на методичних принципах розвивального навчання; семінарсько-практичні заняття слід опрацьовувати в комплексі з лекціями, доповнюючи їх зміст вивченням нового матеріалу і надбанням певних практичних навичок [1, 23].

Сьогодні з особливою гостротою перед викладачами закладів вищої освіти постає проблема модифікації процесу навчання. Невпинний потік інформації, поява на професійних ринках нових технологій обумовлює необхідність перебудови професійної освіти, а широко розповсюджена у вищій школі традиційна система, за якою основне місце займають пояснювальні методи навчання, не дозволяє досягти бажаного результату.

Традиційно прийнятий педагогічний підхід якщо не вичерпав себе, то на даному етапі стає не достатньо актуальним для виконання завдання якісної підготовки спеціалістів. Наскільки інтенсивно збільшується обсяг наукових знань, настільки інтенсивно повинна орієнтуватись та змінюватися система викладання цих знань і якості їх засвоєння.

Активне навчання – це спосіб реалізації навчального процесу, який забезпечує можливість здійснення кожним студентом під час занять безперервної цілеспрямованої і ефективної навчально-пізнавальної діяльності на основі прямого та зворотного зв’язку з викладачем. Технології активного навчання реалізуються лише в умовах децентралізованого індивідуалізованого та ди-

ференційованого навчання, що передбачає здійснення навчального процесу в невеликих за кількістю групах.

При розробці методів активного навчання як центральна проблема розглядається активність учбово-пізнавальної діяльності студентів безпосередньо на заняттях, головним чином – на лекції як провідній формі реалізації навчального процесу [2, 256].

Навіть дуже гарний текст – це ще не гарна лекція. На успіх лекції впливають такі фактори:

• Застосування нових інформаційних технологій
• Створення проблемних ситуацій
• Підготовка лектора
• Точність розрахунку часу
• Контакт з аудиторією
• Яскравість, переконливість, доступність
• Простота і грамотність мови
• Вільне володіння матеріалом
• Свіжість і точність матеріалу

Серед технологій активного навчання, передбачених для лекцій, можна виділити наступні.

«Звичайна» (традиційна) лекція є інформаційно-узагальнюючою, ґрунтується на монолозі викладача. Студенти сприймають інформацію, головним чином, на слух за допомогою традиційних засобів візуалізації матеріалу (дошки та крейди). Передбачається, що вони здатні хоча б частково засвоїти зміст у ході лекції. Для більш глибокого засвоєння навчального матеріалу використовуються практичні заняття та самостійна позааудиторна робота студентів.

«Лекція-переконання». Основним засобом активізації навчального процесу на основі зворотного зв'язку є діалог зі студентом. Викладач, використовуючи переважно мовно-логічну форму подачі матеріалу, діє на свідомість, сферу раціонального мислення і намагається переконати студентів в актуальності і достовірності знань, пояснити зміст нових понять і визначень у відповідь на природні запитання, які виникають під час лекції. Ступінь активності навчання вимірюється часткою навчального часу, відведеного викладачем на навчальний діалог. Звичайно, що в ньому бере участь невелика кількість найбільш «сміливих» студентів і такий діалог значно скорочує обсяг фактично викладеного навчального матеріалу, перетворюючи лекцію в інший вид навчальних занять. Вважаємо, що лекція-бесіда в основному знижує активність процесу навчання, оскільки обсяг викладеного навчального матеріалу скорочується, увага викладача переключається на невелику частину студентів, а решта витрачають свій лекційний час на інші цілі, які не завжди мають відношення до процесу навчання. Більш ефективним може бути псевдодіалог, коли викладач задає аудиторії питання, які не передбачають відповіді зі сторони студентів. Такі питання імітують індивідуальний діалог і є достатньо потужним засобом активізації розумової діяльності зі сприйняття навчальної інформації [2, 257].

До лекцій, на яких використовують методи і прийоми активного навчання, відносять також лекцію-дискусію, лекцію-дослідження, лекцію-консультацію, лекцію – «прес-конференцію», відеолекцію, комп'ютерну лекцію.

При викладанні дисципліни пропонується застосування звичайних лекцій та лекцій-дискусій. Зокрема, лекція-дискусія проводиться під час вивчення тем, з числа найбільш підготовлених студентів обираються 3 групи (3–4 студенти), які готують основний програмний матеріал і презентують його на лекції. Решта студентів теж готуються до лекції за рекомендованими підручниками. Під час лекції проводяться дискусія з приводу проблемних питань теми (пошук альтернативних варіантів дій і вибір найбільш оптимальних; використання аналізу у процесі прийняття рішень; аналіз типових варіантів альтернативних рішень). Вивчення теми саме таким чином спонукає студентів до аналізу рівня своєї підготовки, оскільки уміння вибирати певний варіант рішення та переконувати опонентів у його правильності потребує неабияких знань та умінь [2, 258].

При викладанні дисципліни слід застосовувати активну методику навчання з використанням повного комплексу методів навчання: словесних, наочних і практичних з позицій креативної педагогіки з акцентом на розвиток творчої активності і самостійності студентів. Для активізації учбово-пізнавальної діяльності можна запропонувати студентам:

– виконання письмових завдань тренувального характеру: складних тестових завдань, криптограм, завдань на розуміння термінологічного інструментарію дисципліни, завдання на розуміння логічних взаємозв'язків між елементами закладу як системи; визначенню ефективності заходів у площині організаційного та науково-технічного прогресу; оцінці ефективності підвищення якості надання послуг; аналізу витрат і цін на послуги;

– написання повідомлень та рефератів на обрану тему;

– самостійне проведення наукових досліджень та підготовку наукових доповідей;

– складання тез, підготовку розгорнутих або коротких анотацій та наукових статей;

– підготовку письмових відповідей на проблемні питання;

– виконання творчих завдань як індивідуальних, так і групових;

– складання структурно-логічних схем до окремих тем дисципліни, що виносяться на самостійне вивчення.

Найбільш ефективною формою надбання професійних знань і навичок у прийнятті науково-обґрунтованих управлінських рішень в умовах ринкової економіки вважається форма ділової гри (кейс-стаді). Як підкреслюють фахівці, саме в даних видах ігор у найбільшій мірі відпрацьовуються: уміння приймати рішення в реальних умовах і захищати його, вміння працювати в колективі над вирішенням загальної задачі; ініціативність і творче відношення до своїх обов'язків [1, 24]. Тому ситуації, що стосуються таких важливих питань, як, наприклад, вибір організаційно-правової форми та організаційної структури управління, розробка заходів щодо підвищення ефективності діяльності закладу слід пропонувати студентам не лише під час проведення аудиторних занять, але й задавати в якості самостійного до-

машнього завдання при обов'язковому контролі за виконанням зі сторони викладача. У процесі вивчення дисципліни деякі питання потребують дискусійного обговорення під час аудиторних занять на зразок проведення дебатів по типу Оксфордських або демократичних семінарів. Для інтенсифікації навчання, скорочення часу на опрацювання результатів доцільно впровадити в навчальний процес комп'ютерну техніку й сучасне програмне забезпечення («Касатка», «Галактика», «БЗСТ-4», «БЗСТ ПРО...», «БЗСТ-Ф», «1С: Бухгалтерська версія», «МІРАКЛ», «Парус», «Магкеіїп§ Ехрегі 1.1», «Бєіо Рго V 1.5», «8САЬА 5» та ін.).

Структура безперервного покращення рівня освіти майбутніх фахівців передбачає вдосконалення навчальної та науково-методичної роботи у відповідності з вимогами Болонського процесу. Тому в основі викладання дисципліни повинен домінувати проблемний підхід і відповідні йому активні форми колективного обговорення матеріалу: діалог, зіставлення різних точок зору, дискусія, аналіз конкретних ситуацій. До кожної теми навчального курсу слід розробити плани семінарів-практикумів, визначити рекомендований перелік тем-рефератів, доповідей та теоретичних повідомлень, відпрацювати зміст виїзних тематичних занять для опанування передового досвіду та технологій, підготувати перелік завдань для виконання при стажуванні в закладах, підготувати проблемні питання для співбесіди, надати методичні поради для самоосвіти й запропонувати необхідні інформаційні джерела.

Інтеграційні процеси пов'язані з модернізацією освіти в напрямку її фундаменталізації вимагають корекції направленості навчального процесу від простого навчання в навчальному закладі до усвідомлення людиною необхідності та уміння навчатися на протязі життя. Тому, головною задачею закладу вищої освіти є підготовка такого спеціаліста, який буде здатний до безперервного самовдосконалення. Виконання цієї цільової установки навчання у більшій мірі спонукає добре організована самостійна робота, яка зближує навчальний процес з реальними умовами майбутньої професійної діяльності. Професійна майстерність залежить не тільки від знань теоретичних і методичних основ. Важливо вміти рішати задачі, які виникли в практиці, розбиратися в самих непередбачених ситуаціях [3, 164].

Виконуючи завдання, які складені в формі кейсів, студенти повторюють те, що вже вчили, та крім того, дізнаються щось нове.

При пошуку відповіді на поставлені задачі студенти можуть застосовувати накопичені знання, перевірити свої здібності, аналізувати, систематизувати дані, роботи узагальнення та висновки. У процесі мислення в тісному взаємозв'язку знаходяться формалізовані та неформалізовані компоненти. Тут важливу роль відіграє підключення емоційних компонентів та підсвідомих думок (інтуїтивне рішення і т. п.).

При аналізі ситуацій, які запропоновані в кейсах, можливе застосування різних алгоритмів з позиції творчого розвитку студентів.

Розгляд конкретних ситуацій – вид навчання прийняття рішення з використаннями аналізу параметрів конкретної ситуації, яка взята з практичної діяльності.

Інтерес студентів до занять з використанням кейсів великий. Ситуація спільного творчого об'єднання навчального предмету дозволяє реалізувати «оптимальні» траєкторії підготовки для кожного студента [3, 165].

Заняття в формі «кейс – стаді», безпечно викликає цікавість у студентів, дозволяє ілюструвати, збагатити теоретичний матеріал по бухгалтерському обліку в процесі дій самих студентів. Практичні заняття в такій формі необхідно розглядати як доповнення лекційного курсу. Матеріали, які положенні в основу кейсів, з початку треба розглядати на лекції. Бажано пояснити загальні проблеми даної теми, дати широкий спектр інформації, які не закладені в матеріалах кейсу. Лекція і кейс створюють єдине ціле.

Кейс – метод («метод казусів») був відомий викладачам у нашій країні ще в 20-ті роки. Перші підпори кейсів були опубліковані в 1925 році в «Звітах Гарвардського університету». Класичне визначення поняття: «Кейс являє собою опис ділової ситуації, яка реально стоїть перед відповідальними менеджерами». За визначенням Ендрю Тоуля: «...кейс – тоталізатор, який прискорює процес навчання шляхом внесення практичного досвіду». В перекладі з англійського, кейс – це випадок.

Зараз існують дві класичні школи кейс-стаді – Гарвардська і Манчестерська, і відповідно – американська та західноєвропейська. Американські кейси більші за обсягом (20–25 сторінок тексту плюс 8–10 сторінок ілюстрацій) та передбачають пошук слухачам єдиного вірного рішення. Європейські кейси в 1,5–2 рази коротші, але багато варіантів.

Сьогодні Гарвардська школа бізнесу має пріоритетне значення case studies в навчанні бізнесу та виділяє 90 % навчального часу на розбір конкретних кейсів. Ситуаційне навчання за гарвардською методикою сьогодні – це інтенсивний тренінг слухачів з використанням відеоматеріалів, комп'ютерного і програмного забезпечення.

Проведення занять по кейс-технологіям максимально просто і технологічно викладені реальні ситуації в галузі, які виникають в Україні. Навчальний модуль є комплексним методичним матеріалом і складається з трьох частин:

– навчальний посібник з вирішення кейс-задач для практичного досвіду;

– посібник з викладання кейс-задачі;

– комп'ютерна навчальна програма з фаху, яка розроблена на основі мультимедійних технологій [3, 166].

Навчальний посібник з вирішення кейс-задач включає завдання і методичні вказівки до їх виконання. Містить блок вихідної інформації з заповненими формами документів та блок робочих документів для виконання завдань.

Посібник для викладачів містить інформацію про можливі варіанти рішення кейс-задач та методичні рекомендації по використанню задачі в навчальному процесі для різних цілей: для навчання по темам курсу (для закріплення теоретичних знань); для виконання самостійної роботи; для організації ділових ігор та ін.

Програмний продукт по кейс-задачам передбачає багатоваріантне рішення практичної задачі, може використовуватися як наскрізний практичний курс нав-

чання та також як локальні навчальні задачі по окремим темам. В результаті вирішення задачі кожний з студентів виконує весь комплекс операцій, заданих йому. Для зручності всі операції мають наскрізну нумерацію [3, 167].

Студенти, власноруч виконавши завдання на віртуальному закладі, набудуть впевненості в тому, що справжня практика їм по плечу.

Якщо робити наголос на використанні методів активного навчання в процесі викладання дисципліни, то слід враховувати, що нас цікавить не репродуктивний, а продуктивний результат навчання, за яким можна виділити різні рівні задач викладача, а також методи і форми проведення занять з метою стимулювання творчої активності студентів (табл, 1) [1, 25–26].

Таблиця 1

Вибір методів організації учбово-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення дисциплін

№ з/п	Задачі викладача	Методи і форми проведення занять
1.	Переконати в необхідності навчання. Виявити потребу в знаннях, уточнити програму	Вхідний контроль знань з використанням засобів і методів програмованого навчання
2.	Збудити інтерес до навчання. Зруйнувати стереотипи. Спонукати до творчого мислення і формування продуктивних знань	Проблемні лекції у формі бесіди, лекції-дискусії, «мозкової атаки», лекції з розглядом мікроситуацій, лекції з використанням техніки зворотнього зв'язку
3.	Зняти питання. Виявити і усунути помилкові уявлення і невірне практичне використання вивченого матеріалу	Лекція-консультація. Прес-конференція. Програмована консультація. Індивідуальні консультації.
4.	Закріпити й поглибити отримані знання, сформувати або вдосконалити вміння і навички в їх використанні	Аналіз ситуацій, вирішення господарських ситуацій, розгляд конкретного матеріалу, програвання ролей, тренінг, ділові ігри та ін
5.	Створити умови для активного обміну знаннями і досвідом, творчого засвоєння передового досвіду	Тематична дискусія, «круглий стіл», виїзні тематичні заняття, стажування
6.	Створити умови для практичного використання отриманих знань і перевірити вміння їх використання	Виїзні заняття і стажування зі спеціальним завданням, вирішення ситуаційних завдань і проведення ділової гри на матеріалі конкретного підприємства, аналіз і обговорення конкретних робочих матеріалів (проектів), розробка і захист підсумкової роботи

А звідси ставляться і відповідні дидактичні задачі: перевірити вміння оперувати отриманими знаннями, вміння використовувати їх при вирішенні практичних занять, вміння самостійно аналізувати, узагальнювати й робити практично значимі висновки, спонукати до самоконтролю, самооцінки і розвитку власних знань, реалізувати безпосередній перехід від отримання знань до їх використання в професійній діяльності.

Таким чином, слід використовувати такі способи контролю, що активізують учбово-пізнавальну діяльність студентів, а саме: тестування, програмований контроль, підсумкову співбесіду, розробку та захист випускних робіт в формі рефератів та реальних проектів та ін.

Слід ураховувати, що найкращий результат навчання досягається лише при комплексному використанні різноманітних методів та інших дидактичних засобів.

Лекційно-семінарська форма навчання, як нам видається, потребує не революції, а еволюції. Насамперед, за рахунок активізації. Прирощення якості освіти неможливе без активізації навчального процесу. Потрібне не навчання, спрямоване на накопичення інформації, не навчання за принципом «чорного ящика», коли розглядають студента, як «чорний ящик», який треба наповнити інформацією, а навчання, що має результатом розвиток навичок і вмінь [4, 253]. Як визначив Д. Галіфакс ще у 17 сторіччі, освіта – це те, що залишається тоді, коли ми уже забули все, чому нас вчили. Сучасне суспільство вимагає від випускників закладів вищої освіти високого рівня самостійності, вміння швидко приймати рішення, не боятися особистої відповідальності.

Слід вказати на те, що активна концепція навчання перегукується з концепцією модусу буття Є. Фрома, на противагу модусу володіння. Студент, що орієнтований на володіння, на переконання Є. Фромма, може слухати лекцію, сприймати слова, розуміти логічну побудову фраз і їх смисл і в найкращому разі дослівно записати все, що каже лектор в свій зошит для того, щоб потім визубрити конспект, і, таким чином, скласти іспит. Однак зміст лекції не стає частиною його системи мислення, не розширяє, не збагачує її. Між студентом і змістом лекцій так і не встановлюється ніякого взаємозв'язку, вони залишаються чужими одне одному, хіба що кожен із студентів стає володарем певної колекції чужих висловлювань. Індивідів такого типу свіжі думки або ідеї щодо певного предмету неабияк бентежать, адже все нове ставить під сумнів ту фіксовану суму знань, якою вони володіють. І навпаки, студенти, що навчається за модусом буття не починають слухати курс будучи tabulae rasae. Вони раніше уже обмірковували проблеми, які будуть розглядатися в лекції, у них у зв'язку з цим виникли свої власні питання і проблеми. Вони не пасивне вмістилище для слів та думок, вони слухають і чують, одержуючи інформацію, вони реагують на неї активно і продуктивно. Вони не просто набувають знань, які можуть віднести додому і визубрити. На кожного з таких студентів лекція справляє певний вплив, в кожному викликає якісь зміни: після лекції він (або вона) уже чимось відрізняється від тієї людини, якою він був раніше. Оскільки навчання це бінарна система, тобто вимагає зусиль, як студента так і викладача, такий спосіб засвоєння знань може існувати лише у тому разі,

якщо лектор пропонує матеріал, що стимулює інтерес студентів. Переливання з пустого в порожнє не може зацікавити студентів з установкою на буття. Якщо таке стається, вони радше воліють зосередитися на власних думках.

Таким чином, йдеться не про радикальну зміну форми навчання, йдеться про активізацію процесу навчання, коригування його спрямування з чистого здобуття знань на навчання при якому знання є посередником для формування навичок та вмінь. У зв'язку з цим набуває особливої актуальності вислів мудреця, про те, що учень – це не посудина, яку треба заповнити, а свіча, яку треба запалити [4, 254].

Отже, незаперечним є той факт, що в сучасних умовах реформування вищої освіти в Україні традиційні форми відносин викладач-студент не завжди є ефективними. Можливість і необхідність застосування тих чи інших форм активних методів навчання залежить від специфіки дисципліни, рівня підготовленості студентів та викладача.

Таким чином, правильний вибір місця використання того або іншого методу (форми проведення занять) по ходу реалізації навчального плану дозволяє отримати сукупний навчальний ефект і підвищити рівень професійної підготовки спеціалістів з фаху.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боліла С.Ю., Бикова В.Г. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення дисципліни «Економіка підприємства». Економіка агробізнесу: суть та процес викладання у вищих навчальних закладах: Тези доповідей на науково-методичній конференції. 23–24 лист. 2005 р. / Відп. за вип. С.І. Демьяненко. К.: КНЕУ, 2005. 300 с.

2. Примаченко О.Л. Використання активних методів навчання під час лекцій. Економіка агробізнесу: суть та процес викладання у вищих навчальних закладах: Тези доповідей на науково-методичній конференції. 23–24 лист. 2005 р. / Відп. за вип. С.І. Демьяненко. К.: КНЕУ, 2005. 300 с.

3. Вороновська О.В. Метод конкретних ситуацій у навчальному процесі. Економіка агробізнесу: суть та процес викладання у вищих навчальних закладах: Тези доповідей на науково-методичній конференції. 23–24 лист. 2005 р. / Відп. за вип. С.І. Демьяненко. К.: КНЕУ, 2005. 300 с.

4. Пасько О.В. Концептуальні змістовні та дидактичні засади викладання курсу «Звітність підприємств». Економіка агробізнесу: суть та процес викладання у вищих навчальних закладах: Тези доповідей на науково-методичній конференції. 23–24 лист. 2005 р. / Відп. за вип. С.І. Демьяненко. К.: КНЕУ, 2005. 300 с.

Tetiana KHRYSTOVA
(Melitopol, Ukraine)

DIAGNOSTICS AND MONITORING OF YOUTH HEALTH

The health level of young people studying at different educational institutions under the educational process conditions has been analyzed. It has been found out that influence of unfavorable social-hygienic factors during the education period results in negative tendencies in students' health. Core factors of noninfectious diseases rate are over-nutrition, low physical activity, neuro-emotional stress, bad habits. The comprehensive rehabilitation program is proposed. It includes such components as units of diagnostic and organizational measures, informational and preventive measures, treatment and correctional activities, effectiveness evaluation of the taken actions. The program implementation will make it possible to improve the students health level, form firm healthy lifestyle motivation.

Modernization of the education system in Ukraine is characterized by a combination of traditions developed in high school with new ideas that are connected with the entry of Ukraine into the European and world educational space. The young generation health is one of today's global issues. Health is a state of complete physical, mental and social well-being, but not merely the absence of disease or infirmity. This definition is given in the Preamble to the Constitution of the World Health Organization. One of the most important indicators of health status is the level of human body major adaptive systems functional development [3]. Health is a process of preservation and development of physiological, biological and mental functions of optimal labor and social activity within maximum duration of active creative life [18].

The maximum level of human health is the goal achievement of which should be provided to each member of the society by the modern state. However, it is not a secret that the modern system of health protection and medical science are mostly aimed at the design of the newest treatment technologies [15]. But the number of sick people doesn't decrease; on the contrary, the epidemic of chronic non-communicable diseases grows in the world moreover among the population of the most active age. These diseases are major causes of death. This situation is also observed in Ukraine and is a threat to the national security [1]. It is the youth medico-social status that will determine the quality of the labor, economic, reproductive and defense potential of the country in the future.

Generalized analysis and systematization of scientific literature prove that the modern information paradigm of personal health of a healthy human is presented as the union of its components: physical, mental and social [8]. Health of a healthy human as informational problem consists of three modules [7]:

- Module of informational knowledge field of basic subject spheres.
- Module of information technology research base.

- Module of information and organizational management tools.

The Ukrainian youth health is characterized with the high incidence morbidity and prevalence of disease. Morbidity of 17-18 years old students in the period from 2009 to 2011 increased by 1,6 times and reached 8521,4 cases per 10000 population. Prevalence of disease in this very period grew by 1,8 times that makes 14900 for every 10000 young people [3]. Study load increased, existing forms of physical education either are not applied or used inefficiently, there is widespread curtailment of the preventive direction due to lack of funding [6].

Various aspects of health of the students of different educational institutions have been subject of researchers' scrutiny [13, 14, 16]. Nevertheless nowadays there is a very small amount of comparative and generalizing works on the health status and self-preservational behavior of students of different countries. Investigation of the health status of students of the northwest to the Azov Sea regions hasn't been carried out. These statements explain the relevance of the research topic that is related to the need of the necessity of young people health improvement in Ukraine. That is of great theoretical and practical importance.

Research objective is to analyze the level of health status of youth in different educational institutions of Ukraine, Russia and Belarus.

Theoretic-methodological basis comprises comprehensive use of scientific principles, systematic approach that caused the choice of research methods: general scientific (analysis, synthesis, classification, generalization of scientific and methodical literature); interdisciplinary (analysis of medical records to determine diseases structure (class); empirical: survey (questionnaire «Self-Health»); methods of mathematical statistics.

40 first-year and second-year students of Natural – Geographical Department of Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University took part in forming experiment. Two homogenous groups of twenty students in every one were formed, an average age amounted 18,57±0,59 years. Students of the control group (CG) studied according to general program «Physical Education» for students of Ukrainian higher educational establishments of the III and IV levels of accreditation. The training methods of girls of Experimental Group (EG) included using of the comprehensive rehabilitation program; its peculiarity was the differentiation of physical workload according to functional characteristic of students' organisms in process of physical education by means of aerobics. This program was aimed to develop girls' strength endurance and flexibility.

Based on the modern health paradigm, we can say that health is a holistic multi-dimensional dynamical system having a definite structure. Health of the nation shows the level of life quality, determined by many parameters: physical, social, psychological and emotional, development of physical culture and sports.

Recent year's scientific publications analysis clearly shows that the problem of youth health is in the field of view of many scientists. For example, Russian researchers [2] point out that the prevalence of diseases of secondary specialized educational institutions students aged 15–21 makes 1445,2 ‰ according to consulting

doctors level in 2010. In the fourth year, compared to the first, there is a veracious increase in doctor consulting level about diseases of the circulatory system by 2,4 times, the nervous system – 2,0 times, diseases of the digestive system – 1,8 times, the ear and mastoid process – 1,5. Studying the college student's cardiovascular system the authors [11] found out that during the three years of study the adolescents aged 15-17 show a tendency to tachycardia, development of hypotensive reactions, a decrease in muscle performance both at rest and during exercise. This is explained by the lack of material provision, low level of knowledge and skills in organizing their life, alternation of work and rest, rational organization of the daily routine and diet.

Similar tendencies in health and disease are also observed among students of Belarus [4, 13]. Despite the high level of overall life quality index of the main components (social and emotional functioning, life satisfaction, health) about 30% of Belarus high educational institutions students are in the dispensary register. Such diseases as chronic gastritis, asthma, duodenal ulcer dominate. The study of the morbidity incidence of the students of the Belarusian State Medical University has shown that the first place in the structure of morbidity take diseases of the respiratory system (33,4%), second – diseases of the nervous system and sensory organs (27,4 %), the third – of the genitourinary system (10,3 %). The share of diseases of the digestive, musculoskeletal systems and connective tissue makes for 5,0 % per each.

It was found out that among university students in Ukraine the main factors contributing to the development of cardiovascular disease are over-nutrition, low physical activity, neuro-emotional stress, bad habits.

The study of the morbidity dynamics of full-time students of Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (MSPU) in the last 6 years showed that a quantity of young people, freed from the medical indications from the occupations by physical culture, in the basic group steadily grows: 2014 g. – 17,4 %, 2015 – 22,0 %, 2016 – 22,9 %, 2017 – 31,1 %; 2018 – 34,0 %; 2019 – 35,9 %. This increase occurs, in essence, due to the students of low-order courses.

The results of the study allow to state that the prevalence of diseases among MSPU students during 2014–2019 was 585,9 ‰ The study of morbidity patterns depending on the year of study has shown that the major part of diseases among freshmen is constituted by respiratory diseases, the second place is taken violations of the musculoskeletal system, followed by diseases of the digestive and nervous systems. Among the fourth-year students, on the contrary to first-year students, the first place is obtained by cardiovascular system diseases, the second – by violations of the musculoskeletal system, followed by excretory system diseases.

Generalized analysis of the nature of diseases among MSPU students for the last 6 years has shown that the first place is taken by the cardiovascular system pathologies: from 35 to 45 % (of the total number of cases). They are followed by changes in the musculoskeletal system (violation of posture, scoliosis and flat foot) which makes 20–26 %. Almost at the same level over the years is excretory system (8–12 %), eyes (6–10 %) diseases. Incidence of other diseases fluctuates between

5–15 %. Morbidity incidence rises in the course of study process, and in the fourth year it is 1,4 times higher than in the first one.

The data obtained as a result of the study also indicate to the existence of negative dynamics in the health status of students of Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University from the first to the last year of study: 32,2 % of the first year and 22,6 % of the fourth year students are considered to be healthy. And if in the first year of study about one third of students suffer from chronic diseases, in the fourth year – more than one half. According to the MSPU students questionnaire their health self-assessment depends on the year of study. 56,5 % of the first-year students evaluated their health as good. Unlike junior students senior ones made more negative assessment: 38,0 % evaluated their health as bad, 5,9 % – as good.

Irrational daily routine, big study load, examination session stress along with such factors as poor nutrition, lack of physical activity, unhealthy habits are pointed out to be the main causes of students' bad health. Their nutrition is not considered to be rational and balanced by 51,8 % of the first year students and by 68,3 % of the fourth year students of MSPU in spite of the fact that lack of money was mentioned as a main obstacle of regular nutrition only by the quarter of the respondents. The main constituents of university students recreation in their spare time are characterized by a predominance of passive forms, only 12,5 % of young people do sports. However, 72,5 % of students noted that almost have no free time, and 88,2 % are not satisfied with the way of its spending. It should be recognized that students almost equally attributed their dissatisfaction as to the lack of money (40,3 %), as to their own laziness and lack of organization (33,5 %).

The major part of students (74,9 %) do sports only at physical education classes. Among obstacles for more frequent physical exercise 77,6 % of recipients indicated lack of free time, 18,4 % – laziness and lack of organization. In the study of students physical activity it was found out that doing exercises on a daily basis is practiced by 9,5 % of the first year students and by 7,5 % of the fourth year students.

Analysis of the study results showed that in the contemporary socio-economic conditions students' health state is one of the most acute medical and social problems. Negative trends in health status are caused mainly by the behavior not contributing to its preservation and strengthening [10].

Scientific literature analysis shows that at the beginning of the XXI century the main threat to health constitute chronic no communicable diseases, which are major causes of adult population disability and mortality in Ukraine [1]. A superb way out was developed, theoretically proved and experimentally tested by the group of scientists [5, 12], who were to show the functional dependence of physical activity on the health of the population. This vicious cycle can be easily broken by doing physical exercises based on age, sex, fitness, physical development and health status.

Application of the holistic approach to the problem of students health preservation helped us to work out a comprehensive rehabilitation program, that embraced the following components: the unit of organizational and diagnostic procedures (clinical, laboratory, functional diagnostics of diseases of different nosological forms), the unit

of information and preventive measures (development and implementation of system informational support of teachers and students on healthy lifestyles and safe behavior), unit of treatment and rehabilitative activities (active means of rehabilitation – physiotherapy, hydrokinesotherapy, occupational therapy, work and rest, tempering, food, sleep hygiene), the unit of evaluation of the measures effectiveness. This program will promote improvement of the students' health and formation of the healthy lifestyle stable motivation.

Analyzing the results of division of students from the experimental and the control groups according to the level of physical health, the next facts were ascertained. The most numbers of students from the EG had the level of physical health – «below average». The same situation was observed with girls from the CG.

General assessment of the health level of girls from the EG was matched as «low» level, and the CG – «below average».

Students from both groups according to the body mass index were not identified reliable differences ($p<0,05$). This index among representatives from the EG amounted 375,65±0,30 conventional units (0 points), girls CG 377,31±0,33 conventional units (0 points).

Rates of life index among girls were not differed reliably ($p<0,05$): among girls from the EG – 51,02±1,43 conventional units (4 points); at students from the CG – 52,48±1,00 conventional units (4 points). The health level to the ratio of the vital capacity of the lungs to body mass among students from both groups ($p<0,05$) was matched as the assessment «above average».

Indicators of power index at students from the EG were ranged on the level 40,02±1,74 conventional units (0 points); at girls from the CG – 52,05±1,54 conventional units (2 points); ($p<0,05$). The ratio of dynamometry of the hand to body mass among girls from the EG were diagnosed the «low» level of health, and among girls from the CG – «below average».

Robinson's index at students from the EG was equaled to 96,32±2,04 conventional units (0 points) in average, and at girls from the CG – 98,15±2,01 conventional units (0 points); ($p<0,05$) The level of health «below average» was defined according to the ratio of heart rate and systolic blood pressure, among girls of both research groups. The time for heart rate recovery at girls from the EG was amounted 140,49±6,66 seconds (1 point); and at the CG – 146,74±6,92 seconds (1 point). Among girls from both groups were diagnosed the level of physical health «below average» according to the speed of recovery of normal cardiovascular system functioning after minor physical workload.

General assessment of physical girls' health from the CG was amounted as 3,28±0,19 points (the «low» level), the EG – 4,12±0,21 points (the level – «below average»).

Reliable differences between rates of students of both groups were not noticed ($p>0,05$) in test results which were got in the beginning of academic year. The average result in hold the squat position at girls of the CG was amounted – 17,92±2,25 seconds; the EG – 16,93±2,29 seconds. Low results of students from both

groups were recorded in flexion – extension of hands from push – up. This rate at girls from the CG was amounted 5,14±0,94 times, the EG – 4,80±1,31 times. Clients retention of the push-up position on forearms from the EG exceeded the girls' result from the CG (38,67±4,62 and 36,05±5,05 seconds accordingly). Results of twisting the torso didn't have reliable differences between students' indicators of both groups. The best result turned out girls' results of the EG – 16,75±2,95 times and in the CG this parameter was equaled 16,47±1,55 times. The low results were fixed in hold the legs in position angle. Girls' result of the EG was lower (5,93±0,93 seconds), than the result in the CG (16,22±0,65 seconds) The best result in test «Tilt toward, standing with the back to the wall» belonged to the girls from the CG and totaled 16,28±1,77 centimeters, and girls' result of the EG was 15,97±1,73 centimeters. Girls' result from both research groups were no different in tests «Wikrut ago with grip tape» and «Bending forward from a standing position».

Statistic processing of data according to Student's t-criterion showed the high level of the significance of differences between both groups after training according to the proposed rehabilitation program for girls of the EG (table 1).

As the result of experiment we were fixed, that at the end of the study the health level among girls of the experimental group was defined from «low» to «above average». Among the representatives of this group revealed 10 % students with «low» general level of physical health, 15 % students with «below average» level; 50 % – with «average» and 25 % – «above average», among girls of the control group these indicators were equaled accordingly – 20 %, 25 %, 40 %, 15 %.

Table 1

Dynamics of the numbers of students (%) with different levels of physical health

The levels of physical health	low		below average		average		above average	
Stages of the experiment	before	after	before	after	before	after	before	after
	the introduction of the experimental factors							
The control group	30±0,2	20±0,1	50±0,4	25±0,1	20±0,1	40±0,2	0	15±0,1
The experi-mental group	35±0,2	10±0,1	45±0,3	15±0,1	20±0,2	50±0,3	0	25±0,2

Generally after the experiment the number of students of the experimental group with the level of health «low» and «below» decreased to 25 %, and with «average» and «above average» – increased to 75 %. In the control group changes were less severe: 45 and 55 % accordingly.

As the result of systematic aerobics practice the levels of indicators of the girls of the experimental group increased; the body mass index – from «average» to «above average»; Robinson's index – from «below average» to «average»; power index –

from «low» to «average», recovery time of heart rate after 20 squats – from «below average» to «average». In the end of research the significant increase of indexes of students from the EG was observed in all tests. The relative increase of parameters of girls of the control group amounted on average 29,3 %, and from the experimental group – 67,1 %.

Thus, the systemic approach, based on the modern paradigm of health is needed for increasing the health level of the nation. It assumes to develop, to adapt and to implement the comprehensive rehabilitation programs to be provided creation of conditions for realizing healthy way: fitness classes, malnutrition, hardening, giving up unhealthy habits, environmental protection from pollutions.

Preventive role in this direction plays screening of the population with the identification of «at risk» groups among healthy people, formation and implementation of healthy lifestyle, improving of the environment, working and living conditions of people. However, many of these activities require significant expenditures, expensive equipment, personnel special training. At the same time, sufficient physical activity aimed at combating physical inactivity and hyperkinesias, the widespread introduction of physical culture in the everyday life of the population, as it is shown by numerous medical and biological research papers [9, 17], promotes human health, improves resistance of the body to a variety of environmental factors (temperature, pressure, air pollution and water, infections, etc.), as well as health conservation and restoration, prevents the development of early fatigue and overwork, promotes correction of psycho-emotional overload during professional activity.

Conclusions:

1. Exposure to adverse social and hygiene factors during the study leads to negative tendencies in health of students from different countries. The main factors of students' morbidity with noninfectious diseases are over-nutrition, low physical activity, neuro-emotional overload, bad habits.

2. The health status of youth northwest of Azov regions deteriorates. In particular, up to 45 % (of the total number of diseases) constitutes pathologies of the cardiovascular system, up to 26 % – violation of the musculoskeletal system. By the end of training in high school, every second student obtains a chronic disease.

3. The efficiency of the proposed rehabilitation technology of using individual physical activities according to functional characteristics of the organism and the level indicators of students' physical fitness in the process of physical education by means of aerobics was proved experimentally. In the final part of the experiment the significant increase of the level of the level of the functional indicators of girls' physical health and their physical fitness ($p<0,05$) was fixed. In the end of the research the significant increase of the indicators among the students' from the experimental group was observed in all the tests. The relative increase of parameters among girls of the control group equaled in average 29,3 %, but of the experimental group – 67,1 %.

4. The nation's health improvement requires a modern approach based on the modern paradigm of health. It presupposes the development, adoption and implementation of comprehensive state rehabilitation programs that provide conditions for leading the healthy lifestyle: doing fitness, good nutrition, hardening, avoiding of bad habits and nature protection from pollution.

LITERATURE

1. Айстраханов Д.Д., Курчатов Г.В., Гаврилюк М.Ф. Узагальнені тенденції змін стану здоров'я дорослого населення України. Україна. *Здоров'я нації.* 2008. № 1(5). С. 12–19.
2. Антонова Е.В. Здоровье российских подростков 15–17 лет: состояние, тенденции и научное обоснование программы его сохранения и укрепления: автореф. дис. … докт. мед. наук: спец. 14.00.33 – общественное здоровье и здравоохранение. М., 2011. 42 с.
3. Апанасенко Г.Л., Попова Л.А. Индивидуальное здоровье: теория и практика. Введение в теорию индивидуального здоровья. Киев: Медкнига, 2011. 107 с.
4. Радзевич-Грун И. Двигательная активность и здоровье молодежи, проживающей в Беларуси, Польше и Украине. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2005. № 2–3. С. 60–64.
5. Солодков А.С., Сологуб Е.Б. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная. М.: Олимпия Пресс, 2005. 528 с.
6. Футорный С.М. Современные инновационные подходы к организации физкультурно-оздоровительной работы по формированию здорового образа жизни студентов. *Слобожанський науково-спортивний вісник.* 2011. № 2. С. 28–33.
7. Христова Т.Є. Інформаційний простір проблеми здоров'я. *Науково-методичні основи використання інформаційних технологій в галузі фізичної культури та спорту: зб. наук. праць.* Харків: ХДАФК, 2018. Вип. 2. С. 120–123.
8. Христова Т.Є. Інформаційно-структурна модель фізичного статусу здоров'я. *Науково-методичні основи використання інформаційних технологій в галузі фізичної культури і спорту: зб. наук. праць.* Харків: ХДАФК, 2019. Вип. 3. С. 112–115.
9. Христова Т.Є. Пріоритет здорового способу життя студентів. *Екологія – філософія існування людства: зб. наук. праць* / за заг. ред. М.М. Радєвої, В. М. Коломієць. Мелітополь: Колор Принт, 2018. С. 131–134.
10. Христова Т.Є. Стан здоров'я майбутніх учителів та вектори його оптимізації. *Інноваційна педагогіка.* 2019. Вип. 12. Т. 1. С. 143–146.
11. Чепель В.А. Медико-гигиенические основы реабилитации здоровья студентов в условиях образовательного процесса (на примере медицинского колледжа): автореф. дис. … канд. мед. наук: спец. 14.00.07 – гигиена; 14.00.05 – внутренние болезни. Омск, 2006. 16 с.
12. Biddle S. Physical Activity, Health and Well. Quebec City, 1995. P. 135–151.

13. Cockerham W.C., Hinote B.P., Abbott P. Psychological distress, gender, and health lifestyles in Belarus, Kazakhstan, Russia, and Ukraine. *Social Science & Medicine*. 2006. Vol. 63, No 11. P. 2381–2394.

14. Gomez-Pinilla F. The influences of diet and exercise on mental health through hormesis. *Ageing Research Reviews*. 2008. Vol. 7. No 1. P. 49–62.

15. Jensen B. Two paradigms in health education. Denmark, 1996. 88 p.

16. Khrystovaya T.E. Status of students health: problems and their solutions. *Sports medicine: problems and prospects: scientific papers* / ed. in chief O. Romanchuk. Odessa: Yurydychnay literature, 2017. P. 20–32.

17. Messiah S.E., Arheart K.L., Lipshultz S.E., Miller T.L. Body Mass Index, Waist Circumference, and Cardiovascular Risk Factors in Adolescents. *The Journal of Pediatrics.* 2008. No 8. P. 320–324.

18. Olsen K.M., Dahl S. Health differences between European countries. *Social Science & Medicine*. 2007. Vol. 64. No 4. P. 1665–1678.

Світлана ЦІНЬКО
(Глухів, Україна)

СЕМАНТИЧНА ТА СТРУКТУРНА ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛЕКСИЧНИХ ЕЛЕМЕНТІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ ВНУТРІШНЬОГО СТАНУ ЛЮДИНИ У РОМАНІСТИЦІ ЛЮКО ДАШВАР

The author considers the definition of the term «lexical-semantic group of words» in Ukrainian and foreign linguistics. Emphasis is placed on the differences between the lexical-semantic group of words and the thematic one, as well as on the fact that a word can also perform an evaluative function in addition to the nominative one and a number of others.

The paper explores that the lexemes classification into subgroups is carried out by differentiation of hypersemes, which are part of the fundamental semantic component – archisemes. Among the words with a common lexical meaning «inner state of a person», subgroups are singled out, the functioning and semantics of which are analyzed using Liuko Dashvar's novels as an example.

Key words: *lexical-semantic group of words, semantics, lexical units, thematic group of words, Liuko Dashvar's novels, lexical semantics, language structures, emotional and evaluative vocabulary, hyperseme, archiseme, definition.*

У сучасній мовознавчій науці функціонує багато визначень поняття «лексико-семантична група слів». На нашу думку, найбільш ємною й змістовною є дефініція з «Повного словника лінгвістичних термінів» Матвєєвої Т.: «Лексико-семантична група – слова однієї частини мови, зв'язані між собою спільним семантичним компонентом – категоріально-лексичною семою, спільністю сем, що її уточнюють, спільністю сполучуваності, а також однотипністю у розвитку многозначності» [9, 177].

Задля того, аби здійснити визначення характерних особливостей лексико-семантичної групи, слід узяти за відправну точку твердження відомого вітчизняного мовознавця Ф. Бацевича, котрий зазначав, що системна організація в межах лексико-семантичних груп слів відбувається на рівні загальної семантики й морфологічної будови одиниць, що входять до їх складу. Це означає, що головною особливістю лексичних одиниць однієї лексико-семантичної групи є наявність у їх структурі загальної категоріально-лексичної семи [1, 71].

Лексико-семантичну групу слід відрізняти від тематичної. Зокрема, Л. Лисиченко кваліфікує тематичні групи як «слова різних частин мови, об'єднані спільним відрізком дійсності» [8, 11].

Відома дослідниця лексичної семантики Ж. Соколовська визначає тематичну групу як об'єднання значень слова, в основі якого лежить подальше членування спільного поняття, яке входить до змісту категорії пізнання. На її думку, «особливість тематичної групи полягає у тому, що вона, з одного боку, виділяється на основі логічного членування широкого поняття, а з іншого боку, − на основі того, як це поняття членується, і логікою мови – значеннями слова» [10, 47].

Загальновідомо, що окрім номінативної та ряду інших слово може виконувати також і оцінну функцію, тобто передавати ставлення мовця до певного явища.

Тобто об'єктивний світ розчленовується людиною з точки зору його оцінного характеру – добра і зла, користі й шкідливості тощо. Цей процес знаходить відображення у мовних структурах. Але не кожне слово може збуджувати почуття, уяву, створювати певний настрій у читача або слухача. Переважна більшість лексем нашої мови є емоційно нейтральними. Проте в лексичному складі сучасної української літературної мови є чимало слів, що виражають різні почуття – радість, гнів, горе, захоплення, а також емоційну оцінку осіб, подій, різноманітних предметів і явищ дійсності. Вони й становлять у ньому специфічний різновид експресивної лексики [2, 173].

Емоційно-оцінна лексика – проблемне питання у сучасному мовознавстві, оскільки не існує єдиного терміну на її означення, єдиної класифікації та єдиного розуміння її сутності.

Автори першого українського словника лінгвістичних термінів Кротевич Є. і Родзевич Н. цю групу лексики визначають як емоційну й у дефініції вказують, що це «слова, які служать для вираження почуттів та настроїв людини» [7, 58]. У складі цієї лексики, на думку вищезазначених мовознавців, можна виділити такі групи:

1) слова, що безпосередньо означають почуття*: любов, ненависть, радість, жах, покора* тощо;

2) слова, у значенні яких дається оцінка явища, предмета*: хороший, поганий, жахливий, чудовий* тощо;

3) слова, у яких емоційне ставлення до предмета або явища виражається граматичними способами, особливими суфіксами та префіксами: *кошенятко, вітрюга, бабуся, малесенький* тощо [7, 58].

Суттєвим кроком уперед у розумінні емоційно-оцінної лексики в українському мовознавстві була монографія А. Бурячка «Українське усне літературне мовлення». У її підрозділі автор обґрунтовує співвідношення емоційної та оцінної лексики. Лексику, що виражає тільки оцінку науковець називає оцінною, а ту, яка, крім оцінки містить ще й емоцію, називає емоційною, до того ж стверджує, що емоційною не може вважатися лексика, яка не містить оцінки [3, 17].

Особливості, процес та результат лексичного відтворення проявів внутрішнього стану людини є актуальним мовознавчим питанням, адже дати лінгвістичний коментар цьому явищу можна різнобічно залежно від вибору аспекту дослідження.

Лексико-семантична група слів, що позначають внутрішній стан людини, має архісему, що відображає загальні властивості лексичних одиниць, які входять до її складу.

Поділ зазначених вище лексем на підгрупи здійснюється шляхом диференціації гіперсем (родових сем), що входять до складу базового семантичного компонента – архісеми. Серед слів із загальним лексичним значенням «внутрішній стан людини» виокремлюються такі підгрупи:

- почуття задоволення, втіха, приємність;

- те, що засмучує кого-небудь, завдає комусь горя, журби; душевні переживання, печаль, смуток;

- почуття сильного обурення; стан нервового збудження, роздратування; почуття недоброзичливості; почуття роздратування, злості, гніву;

- стан хвилювання, тривоги, неспокою, викликаний чеканням чого-небудь неприємного, небажаного; почуття, стан дуже великого переляку, страху, що охоплює кого-небудь;

- почуття сильного збентеження, зніяковіння через свою погану поведінку, недостойні дії, вчинки і т. ін.;

- бажання, намагання дізнатися про щось в усіх подробицях; увага до кого-, чого-небудь;

- почуття або стан, викликані сильним враженням від чого-небудь незвичайного, несподіваного, незрозумілого і т. ін.;

- втрата спокою, холоднокровності, рівноваги, рішучості від хвилювання, страху, сорому і т. ін.; неспроможність своїми силами справитися з чим-небудь;

- нервове збудження, стан неспокою, зумовлені страхом, радістю, тривогою, чеканням і т. ін.; стан душевного неспокою, хвилювання, збудження, занепокоєння;

- тверде переконання в чомусь, щодо чогось, віра в кого-, що-небудь;

- стан цілковитого задоволення життям, відчуття глибокого вдоволення й безмежної радості, яких зазнає хто-небудь;

- нерухомість, нечутливість здебільшого від якого-небудь сильного переживання;

- стан того, хто заглибився в думки, роздуми;

- почуття задоволення, втіха, приємність; різні емоційні стани людини, як позитивні, так і негативні, що накладаються на основу гіперсеми й доповнюють її новими, іноді незвичними відтінками;

- стан нервового піднесення, неспокою, хвилювання, що передається за допомогою перебігу неоднозначних та яскравих зовнішніх реакцій і процесів.

У романах сучасної української письменниці Люко Дашвар «Село не люди», «Мати все» та «На запах м'яса», яка глибоко й уміло змальовує внутрішній стан людини, виокремлюються такі підгрупи лексем на позначення:

1) **радості**: *посміхнулася, як сонця в хмари налила* [6, 14]; *сяяла, як те сонце* [5, 132]; *розпромінилася* [6, 30].

Гіперсема «радість» знайшла як мінімально експресивний – *сміється* [6, 4]; *тепло всміхнулася* [5, 59] – так і максимально експресивний ступінь вияву: *Майка мало не вмерла од радощів* [5, 113]; *сама не своя від радості* [5, 115]; *аж зайшлася сміхом* [6, 32]; *аж захлинувся з радощів* [6, 49]; *радість – дикунка. Верещить у вухах, трусить Майку, б'є по щоках – прокинься, ти чула?!* [5, 148].

Почуття радості на сторінках романів Люко Дашвар має як внутрішній, так і зовнішній вияв: *На серці пташки заспівали* [5, 65]; *усміхнувся по-дитячому радісно* [4, 162].

2) **печалі, горя**: *душа болить* [6, 59]; *гіркоту в очах ховає* [6, 78]; *засмутився* [6, 81].

Мовні одиниці цієї підгрупи інтерпретують гіперсемне поєднання «печаль, горе» за допомогою:

- антитези (*Ой, доню, яка ж ти в мене підлиза, - мамка сміється, а очі сумні* [6, 21]; *Пусте, доню, - мамка розсміялася, пішла далі, а Катерині від того сміху на душі ще сумніше* [6, 31]);

- наповнення іншим семантичним змістом типових порівняльних зворотів (*зітхнув – мов серце вирвав* [6, 60]; *і ніби чорне очі залило* [6, 118];), фразеологізмів (*душа плаче* [6, 39]; *Серце сльозами вмивається* [4, 43]);

- використання причиново-наслідкових зв'язків (*І горем від неї тхне – аж підходити страшно* [5, 80]*; Катерина на поріг, мамка у сльози* [6, 16]).

На особливу увагу заслуговують приклади словесної передачі внутрішнього стану людини: *А Лідина душа замерзла, застудилася на тих кахлях* [4, 143]; *Ліда боялася кричати і плакати, хоч душа кричала і плакала* [4, 182]. За допомогою майстерного використання метафор та фразеологізмів письменниця досягає максимального психологізму семантичного забарвлення мовних одиниць.

3) **гніву, злості, люті**: *визвірилася* [5, 106]; *налилася агресією* [5, 161]; *як скажена* [6, 84] тощо. На сторінках романів Люко Дашвар ці емоційні стани ніби взаємонакладаються, переходять один в інший, а відтак – ускладнюється процес розмежування.

Більшість мовних одиниць, що входять до складу підгрупи, мають надмірний ступінь вияву відповідних почуттів, що часто граничить зі станом божевілля: *Тієї ночі була? – аж булькотить гнів у горлі* [6, 67]; *губи тремтять, а очі геть скажені* [6, 72]; *розгнівалася, аж плювалася од люті* [5, 195]; *Не чекала? – Лють вихлюпнулася не криком, хижим сичанням* [5, 298]; *Розлютилася – звірі милосердніші* [4, 72] тощо.

Стан гніву, злості, люті має найчастіше зовнішній вияв: *зубами скрегоче* [6, 65]; *перекосило від люті* [6, 69]; *Галаган так розгнівався, аж вуха почервоніли* [5, 73]; *Майка вийшла з автівки, проїла в Реп'яхові дірку злим поглядом* [5, 307].

4) **страху, жаху**: *жахнулася* [6, 93]; *кричала, як скажена, од страху* [6, 106]; *тремтить* [6, 67].

Внутрішній стан людини, спричинений страхом, жахом, письменниця майстерно відображає за допомогою як мінімальної кількості лексичних одиниць: *слухала-жахалася* [4, 160], *запанікувала* [4, 197], *трусонуло* [6, 104], *пополотніла* [6, 113], так і їх максимального майстерного поєднання: *Відчув, як до спини прилип холодний незрозумілий жах* [4, 9]; *У кабінеті навіть тиша перелякалася* [4, 160].

Як і в попередніх підгрупах, емоція «страх» має як зовнішній: *три волосини на лисій голові стирчком стали* [6, 128], так і внутрішній ступінь вияву: *тільки серце од страху за мамку з грудей вистрибує* [6, 85] *Катерині – все з голови вилетіло, самий страх лишився* [6, 83].

5) **сорому**: *зашарілася* [6, 122]; *не знає, куди очі діти* [6, 78].

Мовна репрезентація цього внутрішнього стану характеризується лаконізмом у доборі виражальних засобів. Більшість прикладів ілюструють зовнішню реакцію організму людини на певний подразник: *Руки за спиною, губу закусила* [6, 14];

почервоніла до скронь [5, 50]; *Рая стала червона, як буряк* [4, 131]; *Сором'язливо опускала очі* [4, 156].

6) **цікавості**: *бо ж так цікаво, аж дрижаки під колінками* [6, 63]; *І цікавість розбирає* [6, 148].

Цей емоційний стан письменниця передала у тексті за допомогою поєднання як зовнішніх, так і внутрішніх реакцій суб'єкта: *Сашко супиться, а очі блищать, як блищать у кожного, хто за крок від незвіданого* [6, 34]; *Дивляться, як заворожені, і – ні пари з уст* [6, 35]; *Його цікавість на шмаття рве* [4, 41].

7) **подиву**: *аж присвиснув* [6, 26]; *брови колесом* [6, 78]; *рота роззявила* [6, 85].

Варто зазначити, що внутрішній стан героїв романістики письменниці, що спричинений здивуванням, у більшості випадків характеризується подібним зовнішнім виявом: *Мамка – очі на лоба* [6, 31]; *очі, мов тарілки* [6, 55]; *брови звів* [6, 126]; *очі витріщила* [6, 35]; *Тома з подивом брови вигнула* [5, 208].

Найяскравішим прикладом мовної реалізації гіперсеми «подив» є наступний: *Крупка відчинив двері – і щелепа в нього відвалилася* [6, 117]. За допомогою введення просторічного фразеологізму в новий контекст авторка досягла максимального виражального ефекту.

8) **розгубленості, безпорадності**: *розгублено стисла кулачки* [4, 129]; *безпорадно озирнулася* [4, 6].

Цей стан людини знаходить вияв у діях героїв: *скрутився на дивані, мов цуценя, і тихенько заплакав* [6, 131]; *роззирнулася розгублено* [5, 276]; *Дівча завмерло, розгублено <u>опустило</u> очі* [4, 104]; *безпорадно скреготнув_зубами* [4, 174]; *прошепотіла безпорадно* [4, 346].

9) **хвилювання, збентеження**: *нервував* [6, 156]; *розхвилювався* [6, 77]; *слова у горлянці стали* [6, 88]; *нервово засіпався* [6, 28]; *Нінуха нервувалася, збуджено смикала Раю* [4, 62].

Вияв цих емоцій, як правило, зовнішній: *Руки тремтять. Очі бігають* [4, 70]; *Руки безпорадно смикають краватку* [4, 167]; *Рухи зайві, незрозумілі – то до волосся, то до шиї* [4, 176].

10) **упевненості**: *дівчина – ані тіні розгубленості* [6, 157]; *затявся* [4, 144].

Досить прикметно, що окреслений вище внутрішній стан людини знайшов мовне вираження за допомогою описових конструкцій (часто контекстуального характеру): *той аж спину розправив* [6, 23]; *бровки насупила* [6, 88]; *Іветта – брила кам'яна* [4, 12]; *зціпила вуста* [4, 198], котрі поза контекстом можуть набувати інших емоційних відтінків значення (наприклад, заціпеніння, злості).

11) **щастя**: *Я хочу тремтіти від захоплення й відчувати щастя бути тут* [6, 154].

Підгрупа мовних одиниць на позначення щастя представлена небагатьма лексемами. Й навіть у цих кількох прикладах авторка використала симбіоз антитези та оксиморону: *од щастя плакати хочеться* [6, 15]; *від щастя сльози котяться* [6, 27], що значно послаблює позитивні емоції читача в процесі сприйняття відповідних епізодів творів.

Нівелює внутрішній стан, спричинений щастям, і використання просторічної лексики: *Груди колесом, мордяка щаслива* [5, 70]; *Всратися яке щастя* [5, 139].

12) **заціпеніння**: *завмерла* [6, 77]; *сидить, як вкопана* [4, 145].

Цей емоційний стан характеризується як зовнішнім: *Роман ледь переставляв ноги сам по собі і, здавалося, взагалі нікого не бачив* [6, 48], так і внутрішнім ступенем вияву: *Іветта дивилася крізь Ліду скляними холодними очима* [4, 173]; *Дивиться кудись крізь Людку і мовчить* [6, 90].

Треба закцентувати увагу на таких прикладах, що входять до складу цього утворення: *мов кам'яна* [6, 77]; *стоїть – мов стовбур* [6, 48]; *стояла на порозі, як укопана* [6, 157]. Ці яскраві фразеологічні порівняльні звороти якнайкраще характеризують той внутрішній стан, коли людина стає пасивною і певною мірою байдужою.

13) **задуми**: *лоба насупила* [6, 130]; *метикує* [6, 71].

Мовні одиниці на позначення процесу мислення досить різноманітні. В основному, це дієслова: *Лоба насупила* [6, 130]; *баба докумекала* [6, 99]; *раптом замислилася* [6, 21]; *почухав потилицю* [6, 52]; *лоба наморщила* [6, 32].

У цій підгрупі проілюстровано також і надмірний вияв ознаки: *задумався – аж піт на чолі блиснув* [6, 102].

Стан мисленнєвого напруження граничить із замріянням: *Людка мрійливо закотила оченята* [6, 18].

14) **радості, наснаженої відтінками інших почуттів**: *усміхнулася спустошено* [5, 287]; *усміхнувся азартно* [5, 314]; *всміхнулася зухвало* [5, 313].

Ми виокремили ці мовні одиниці в окрему підгрупу з огляду на їх розбіжність з угрупуванням, що має гіперсему «власне радість».

Це почуття виражається зовнішньо (усмішка) й переплітається з безпорадністю, байдужістю, іронічністю тощо: *усміхнувся дияволом* [5, 109]; *ніяково всміхалася* [5, 156]; *усміхнувся іронічно* [5, 261].

Але сміх іноді переходить у вишкір як наслідок надмірного вияву ознаки: *придуркувато вишкірялася* [4, 165].

15) **стану внутрішнього збудження, що передається емоційно й у діях**: *Майка зіщулилася в кріслі – у голові бензин палає, нічим не загасити. У мізках застигла сіра каша – ніколи не звариться, ніколи* [5, 115].

Мовні одиниці названої вище підгрупи заслуговують на окрему увагу, адже їх гіперсемне наповнення характеризується взаємонакладанням та взаємодоповненням відтінків емоцій.

Ці приклади, безсумнівно, надають романам письменниці неабиякої виражальної та художньої вартісності, адже не є типовими й традиційними: *Стаса трусило. Двигун усередині обжерся пального і торохтів, як скажений* [4, 41]; *Ліді – чорне в очі. Така мряка навкруги, що й власних думок не прочитати. Тільки у грудях щось колотиться, назовні рветься* [4, 121]; *Ліда раптом відчула, як всередині, з голови у п'яти, покотилися холодні камінчики – так швидко, ніби Ліда – геть порожня, як водостічна труба* [4, 175].

Проаналізуємо структурний вияв лексичних одиниць на позначення внутрішнього стану людини. Вони можуть виражатися:

Словом: *сміється* [6, 4]; *розпромінилася* [6, 30]; *розцвів* [6, 57]. Це переважно дієслівна лексика, за допомогою якої Люко Дашвар змогла відобразити складний і багатогранний світ почуттів та емоцій.

Словосполученням: *тепло всміхнулася* [5, 59]; *радісно всміхнулася* [4, 153]; *усміхнувся по-дитячому радісно* [4, 162]. Це різні **за будовою** синтаксеми:

1) прості: *прошепотіла недобре* [4, 172]; *стримувала лють* [4, 54]; *очі божевільні* [4, 163] та ін.

2) складні: *вибухає тихим гнівом* [5, 322]; *ошелешено почухала потилицю* [4, 60] та ін.

За морфологічним вираженням головного слова серед виокремлених мовних одиниць знаходимо:

1) іменні: *німі, сліпі й глухі від горя* [6, 48]; *очі сполохані* [5, 86]; *німа од страху* [6, 72] та ін.

2) дієслівні: *усміхнувся іронічно* [5, 261]; *усміхнулася зачудовано* [5, 269]; *натхненно усміхалася* [5, 274] та ін.

За способом підрядного зв'язку:

1) узгодження: *очі сполохані* [5, 86]; *очі божевільні* [4, 163] та ін.

2) керування: *рота роззявила* [6, 85]; *брови звів* [6, 126]; *очі витріщила* [6, 35] та ін.

3) прилягання: *озиралася зачудовано* [4, 164]; *шепоче здивовано* [5, 146] та ін.

Порівняльним зворотом: *мов ошаленів* [6, 59]; *як скажена* [6, 84].

Заслуговують на увагу оказіональні порівняльні звороти типу: *посміхнулася, як сонця в хмари налила* [6, 14]; *Галаган головою замотиляв гірко, як ото над могилою бойового товариша* [5, 72]; *Алка зиркнула – ніби вогонь не хату, а її саму випалив* [6, 109].

Оперує письменниця й загальновживаними зворотами: *радів, як дитина* [4, 144]; *Рая стала червона, як буряк* [4, 131] тощо. І це цілком виправданий і правомірний факт, адже витворені мудрим українським народом вдало скомпоновані поєднання слів набувають у тексті роману нового вияву та емоційного забарвлення.

Фразеологізмом: *серце сльозами вмивається* [4, 43]; *зубами скрегоче* [6, 65]; *серце люті набралося* [5, 338].

Серед виокремлених генетивів трапляються:

1) фразеологічні зрощення: *животи від сміху надривали* [5, 88]; *у горлі застряг клубок* [6, 131] та ін.

2) фразеологічні єдності: *три волосини на лисій голові стирчком стали* [6, 128]; *на піт пробило* [5, 71] та ін.

3) фразеологічні сполучення: *стоїть – мов стовбур* [6, 48]; *стояла, як укопана* [6, 157] та ін.

З точки зору **структурного аналізу** серед виокремлених фразеологізмів наявні:

1) фразеологічні одиниці, за будовою співвідносні зі словосполученням: *серце у сльозах* [5, 45]; *кипіла гнівом* [4, 161]; *вухам не повірив* [6, 78]; *очам не повірив* [4, 177] та ін.

2) фразеологізми-речення: *серце тішилося* [4, 188]; *душа плаче* [6, 39]; *душа болить* [6, 59]; *серце розривається* [6, 46] та ін.

Реченням: *Роман засміявся – полином повіяло* [6, 77]; *Катерина на поріг, мамка у сльози* [6, 16]; *Ув очах сльози бринять* [6, 30]; *Раїса зайшлася німим риданням* [6, 90] та ін.

За кількістю граматичних основ серед цієї найчисельнішої підгрупи ми виявили:

1) прості речення: *І враз стало радісно* [5, 65]; *На серці пташки заспівали* [5, 65]; *Майка мало не вмерла од радощів* [5, 113]; *Мало не впала од радощів* [5, 115] та ін.

2) складні речення:

- складносурядні: *Іветта помирала від відчайдушної непоборної туги, і це побачив би навіть сліпий* [4, 188];

- складнопідрядні: *Стас відчув, як совість підкотилася й ухопила за кадик – не дихнути* [4, 153]; *Ліда раптом відчула, як всередині, з голови у п'яти, покотилися холодні камінчики – так швидко, ніби Ліда – геть порожня, як водостічна труба* [4, 175] та ін.

- складні безсполучникові: *Майчині щоки горіли, усередині тремтіло щось огидне-страхітливе* [5, 196];

Майка почервоніла, гонор по щоці – лясь! [5, 62]; *Майка зіщулилася в кріслі – у голові бензин палає, нічим не загасити* [5, 115]; *Серце защемило, логіка відмовилася окреслювати шляхи* [4, 26] та ін.

За наявністю / відсутністю ускладнювальних конструкцій:

1) неускладнені речення: *На серці пташки заспівали* [5, 65]; *Ігореві очі сміються* [4, 157];

2) ускладнені речення:

- однорідними членами речення: *Крупка-молодший підскочив, по кімнаті забігав* [6, 117] та ін.

- відокремленими членами речення: *Стаса трусило. Двигун усередині обжерся пального і торохтів, як скажений* [4, 41]; *Поклав на стіл ще тисячу гривень, побіг до передпокою, ніби у дупу припікало* [4, 154];

- вставними конструкціями: *Роман ледь переставляв ноги сам по собі і, здавалося, взагалі нікого не бачив* [6, 48];

- звертаннями: *Розревлася коровою: «Чого ж так гірко, мамо?..»* [5, 335].

За наявністю / відсутністю другорядних членів речення:

1) непоширені: *Радість умерла* [5, 277]; *Руки тремтять. Очі бігають* [4, 70];

2) поширені: *Дівчина здивовано підняла брови* [4, 25]; *Стас від несподіваної новини закляк* [4, 176].

За складом граматичної основи:

1) двоскладні: *Той аж спину розправив* [6, 23]; *Дівча розгубилося, безпорадно обернулося до Іветти* [4, 104]; *Дівча завмерло, розгублено опустило очі* [4, 104];

2) односкладні:

- означено-особові: *Мало не розридалася од радості* [5, 249]; *Засміявся тихо* [4, 30];

- узагальнено-особові: відсутні

- неозначено-особові: *Дивляться, як заворожені* [6, 35];

- безособові: *І враз стало радісно* [5х, 65]; *Од щастя плакати хочеться* [6, 15]; *Від щастя сльози котяться* [6, 27].

За наявністю / відсутністю пропущених членів речення:

1) повні: *Людка так і сіла* [6, 32]; *Галя аж заніміла на мить від несподіванки* [5, 26];

2) неповні:

- еліптичні: *Зима в серцях* [5, 76]; *На очі волога* [4, 65]; *У серці – жах* [5, 11].

За метою висловлювання:

1) розповідні: *Роман засміявся – полином повіяло* [6, 77]; *Катерина на поріг, мамка у сльози* [6, 16];

2) питальні: *Радість – дикунка. Верещить у вухах, трусить Майку, б'є по щоках – прокинься, ти чула?* [5, 148].

За емоційним забарвленням:

1) окличні: *Злість під кадик – усе не так!* [4, 18];

2) неокличні: *Серце калатає* [6, 31]; *Згадала вголос про Шанівку – і переляк у горлі став* [6, 107].

Наведені приклади ілюструють високу художню майстерність та обізнаність авторки роману, а також – різну міру вияву досліджуваних ознак та їх інтерпретації на папері.

У цілому в проаналізованих текстах романів переважають лексичні підгрупи «печаль, горе», «гнів, злість, лють», «страх». Лексеми на позначення емоційного стану «радість», «радість з відтінками інших почуттів» та «подив» трапляються в текстах значно рідше.

Отже, у романах Люко Дашвар «Село не люди», «Мати все», «На запах м'яса» знайшли своєрідну лексичну інтерпретацію найрізноманітніші вияви як позитивного, так і негативного внутрішніх станів людини. Слід закцентувати увагу на тому факті, що в текстах досліджуваних нами творів переважають підгрупи лексичних одиниць на позначення печалі, горя, гніву, злості, люті й страху. Це робить сюжети романів динамічними, непередбачуваними, захоплюючими й цікавими, спонукає читачів до співпереживання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф.С., Космеда Т.А. Очерки по функциональной лексикологии. Львов: Свит, 1997. 308 с.

2. Білодід І.К. Сучасна українська літературна мова: Лексика і фразеологія. К.: Наук. думка, 1973. 439 с.

3. Бурячок А.А. Оцінна лексика в українській літературній мові. *Українське усне літературне мовлення*. К.: Наук. думка, 1967. С. 75–93.

2. Дашвар Люко. Мати все. Х.: Клуб Сімейного Дозвілля, 2010. 336 с.

3. Дашвар Люко. На запах м'яса. Х.: Клуб Сімейного Дозвілля, 2013. 368 с.
4. Дашвар Люко. Село не люди. Х.: Клуб Сімейного Дозвілля, 2007. 270 с.
5. Кротевич Є.В., Родзевич Н.С. Словник лінгвістичних термінів. К.: Вид-во АН УРСР, 1957. 236 с.
6. Лисиченко Л.А. Лексико-семантична система української мови. Х.: Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди, 1997. 150 с.
7. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов н / Д: Феникс, 2010. 562 с.
8. Соколовская Ж.П. Система в лексической семантике (анализ семантической структуры слова). К.: Высш. школа, 1979. 192 с.

Тетяна ЧУБІНА, Яніна ФЕДОРЕНКО
(Черкаси, Україна)

СОЦІОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

The article is dedicated to the studies of the sociological problem of socialization of personality. The authors state that the formation of the personality and their development in the society can be successful only in case if all internal and external factors that influence the personality and their complex interconnection are taken into consideration. The processes of socialization of children and adults are analyzed and their differential features are researched in the paper. Scientists describe the factors which have an ultimate impact on the socialization of young generation, such as mass communication media, educational institutions etc. Besides, the authors research the process of socialization itself, i.e. the mechanisms and results of its implementation in two directions: «society – personality», «personality – society». The conclusion is made that socialization results into social behavior of a person, which, to a great extent, consists of the reaction of the person to the opinion the other people have about them.

Key words: *socialization, personality, social behavior, psychological type, motivation, re-socialization.*

Формування особистості та її розвиток у соціумі може бути успішним лише тоді, коли будуть враховані всі зовнішні та внутрішні фактори, які на неї впливають, їх складні взаємозв'язки. Перш за все, це спосіб життя особистості, який може сприяти її розвитку (за певних умов) чи протидіяти йому, умови життя, які сприяють становленню певного способу життя в межах певного району, національні особливості, особливості природного середовища, різні джерела духовної культури, характер їх взаємодії, просторові та часові умови життя особистості й мікрогруп, виховні системи та індивідуальні особливості особистості, які склалися у цих системах. Сьогодні соціальні служби, різні соціально-педагогічні інститути зайняли у такому складному процесі, як соціалізація особистості, свою нішу.

Зважаючи на те, що соціалізація особистості потребує певних умов, доцільно назвати найважливіші з них: гуманізація процесу соціального становлення особистості, відповідність змісту, обсягу і характеру соціально-педагогічної діяльності можливостям, умовам даного соціуму; розумне розміщення в часі та просторі всіх цілеспрямованих взаємодій. При цьому основним завданням соціально-педагогічних інститутів є соціалізація особистості з урахуванням особливостей її життєдіяльності в середовищі, у діяльності, в ситуації, де відбувається пізнання і оволодіння цією особистістю суспільними нормами і цінностями.

Процес інтеграції індивіда в суспільство, в різні типи соціальних спільностей (група, соціальний інститут, соціальна організація) відбувається через засвоєння ним елементів культури, соціальних і норм і цінностей, на підставі яких формуються соціальне значимі риси особистості – носить назву соціалізації [6, 405].

Соціалізація дає можливість спілкуватися між собою шляхом освоєних соціальних ролей. Вона також забезпечує збереження суспільства. Хоча кількість членів суспільства постійно змінюється, тому що люди народжуються і помирають, соціалізація сприяє збереженню самого суспільства, прищеплюючи новим громадянам загальноприйняті ідеали, цінності, взірці поведінки.

Успішна соціалізація зумовлена трьома факторами: очікуваннями, зміною поведінки та прагненням до конформізму. Прикладом успішної соціалізації може служити група шкільних ровесників. Діти, які завоювали авторитет серед ровесників, встановлюють взірці поведінки, всі інші або поводяться так, як і вони, або бажають так робити.

Ми вчимося на прикладах своїх батьків, вчителів, однолітків. Під впливом цих людей у нас формуються інтелектуальні, соціальні та фізичні навички, які необхідні для виконання наших соціальних ролей. Якоюсь мірою вони теж вчаться в нас – соціалізація не є одностороннім процесом. Індивіди постійно шукають компроміс із суспільством [1, 3]. Прагнення конформізму швидше правило, ніж виключення. Це пояснюється двома причинами: обмеженими біологічними можливостями (людина, наприклад, не може літати, бо не має крил, тому і навчити її літати теж не можна), та обмеженнями, які обумовлюються культурою (певна культура вибирає лише певні взірці з багатьох можливих). Наприклад, випадкові статеві стосунки з біологічної точки зору допустимі, але кожне суспільство регулює сексуальну поведінку своїх членів.

Соціалізація – це безперервний процес. Найбільш інтенсивно процес соціалізації відбувається в дитинстві та юності, але розвиток особистості триває і в середньому, і в похилому віці.

Варто зазначити, що існують певні відмінності між соціалізацією дітей та дорослих [11, 130].

1) Соціалізація дорослих виражається головним чином у зміні їх зовнішньої поведінки, в той час як дитяча соціалізація коректує базові цінності.

2) Дорослі можуть оцінювати норми, діти спроможні лише засвоювати їх. Коли ми стаємо дорослими, ми розуміємо, що навіть найбільш правдиві люди іноді змушені казати неправду, а діти вірять, що існує певний казковий герой, який завжди говорить правду.

3) Соціалізація дорослих досить часто передбачає розуміння того, що між чорним та білим існує безліч «відтінків сірого кольору». Дорослі змушені встановлювати пріоритети в складних умовах, які вимагають використання таких категорій як «більш добре» або «менш погане». Дорослі не завжди погоджуються з батьками, дітям не дано обговорювати дії батька або матері.

4) Соціалізація дорослих спрямована на те, щоб допомогти індивіду оволодіти певними навичками, соціалізація дітей формує головним чином мотивацію їх поведінки. Наприклад, на основі соціалізації дорослі стають солдатами або членами комітетів, дітей же навчають виконувати правила, бути уважним та шанобливими.

Не слід вважати, що соціалізація – це процес, який базується тільки по висхідній. Ресоціалізацією називають засвоєння нових цінностей, ролей, навичок, замість минулих, недостатньо засвоєних або застарілих. Ресоціалізація охоплює багато видів діяльності – від занять з виправлення навичок читання до професійної перепідготовки робітників. Психотерапія є однією з форм ресоціалізації. Під її впливом люди намагаються розібратися із своїми конфліктами та змінити свою поведінку на підставі такого розуміння.

Родичі, друзі, тренери, духовні наставники, підприємці та інші люди, зацікавлені в тому, щоб ми опанували соціальні ролі та намагалися їх виконувати в житті [10, 124]. Інститути, окремі люди та групи, котрі сприяють соціалізації, носять назву агентів соціалізації. Основні агенти соціалізації діють на певних етапах життєвого шляху особистості.

На відміну від тварин, які мають від народження навички виживання, людська малеча потребує опіки інших людей, котрі її захищають від холоду, годують, вдягають, доглядають за нею. Щоб правильно розвиватися, малечі необхідно постійно відчувати, що її люблять, особливо в перші роки життя. Поведінка дітей, котрі жили, як Мауглі, або були покинуті батьками, підтверджує, що відсутність опіки впливає на соціальні навички дітей, їх спроможність навчатися.

Відсутність мінімального людського спілкування стає причиною госпіталізму – шкідливих наслідків казенних обставин дитячих установ для сиріт, де дітям бракує батьківської ласки та любові.

Дослідження, які було проведено Х. Харлоу у Висконсінському університеті з маленькими мавпочками, підтверджують важливість уваги, тепла, опіки з боку дорослих на ранніх етапах розвитку їх дітей. У дослідженні Харлоу дитина мавп отримали мам-сурогатів (мам-замінників) двох типів. Перша «мама» була штучною мавпою, яку обшили вовняною тканиною, друга являла собою каркас з дроту, котра постійно забезпечувала своїх дитинчат молоком. Коли маленькі мавпочки були ситими, вони весь час пригорталися до «м'якої мами», поряд з котрою вони відчували тепло і безпеку. Мавпочки, які мали справу тільки з «жорсткою мамою», виростали досить агресивними, без достатньої любові ставилися до своїх власних дітей, іноді навіть вбивали їх. Мавпочки, котрих зігрівала «м'яка мама», виростали більш чуйними, уважними до своїх дітей.

Метою соціалізації в цей період є формування у дитини мотивації на прив'язаність до інших людей, що знаходить свій вираз у довірі, бажанні зробити їм приємне.

У віці від трьох до восьми років на дитину впливають додаткові агенти соціалізації: вчителі, лідери молодіжних організацій, вихователі, лікарі, няні. В цей час не тільки виростає кількість агентів соціалізації, але міняється програма їх дій [9, 106]. Все більший наголос робиться на оволодінні навичками пізнання та мислення, дитина вчиться вживати числа га букви, опановує складними системами правил та норм. Коли діти дорослішають, головними агентами соціалізації для них можуть стати не їх батьки, а ровесники.

Великою мірою на процес соціалізації впливають засоби масової інформації. Символічний зміст, що представлений у засобах масової інформації, глибоко впливає на процес соціалізації, сприяючи формуванню певних цінностей та взірців поведінки як агента соціалізації, засоби масової інформації порівнюють іноді навіть із батьківським впливом. Середній випускник школи витратив біля 15 тис. годин на перегляд телепередач [7, 28]. Єдине, що займає більше часу в житті дитини, – це сон. Телепередачі – важливе джерело інформації, завдяки ним діти сприймають рольові моделі, які складаються в незнайомому середовищі.

Важливий вплив на соціалізацію дітей здійснює школа. В школі дітей навчають не тільки читати і писати, але і дають уявлення про загальноприйняті цінності. Школа являє собою суспільство в мініатюрі – саме тут відбувається формування особистості дитини та її поведінки, школа намагається об'єднати дітей, протидіяти їх спробам «відшукати цапа відбувайла» та іншим проявам девіантної поведінки [4, 182].

Виділяються певні психологічні механізми соціалізації дітей.

Імітація – усвідомлене бажання дитини копіювати певну модель поведінки, як правило за взірець беруть поведінку батьків, вчителів або інших людей, що мають влад. або високий статус, якщо між ними склалися теплі, емоційні відносини.

Ідентифікація – спосіб засвоєння дітьми батьківської поведінки, настанов, цінностей як своїх власних.

Імітація та ідентифікація – позитивні механізми, тому що сприяють формуванню певної поведінки.

Сором і провина – негативні механізми, оскільки вони забороняють певну поведінку або придушують її. Ви відчуваєте сором, якщо вас застають на «місці злочину», коли ви без дозволу берете печиво з вази, ви відчуваєте себе приниженими та ображеними. Сором, звичайно, асоціюється з відчуттям, що вас викрили та зганьбили.

На процес соціалізації впливають класові, расові, етнічні та культурні відмінності. Дослідження свідчать, що батьки із середніх верств суспільства підтримують ініціативу та вільномислення своїх дітей, в той час, як діти робітників виховуються в дусі конформізму [2, 63]. Крім того, виявлено, що в сім'ях католиків матері більш цінують конформізм, ніж в сім'ях протестантів, Батько афроамериканського походження в більшою мірою підтримує конформізм своїх дітей, ніж батько європеоїдної раси. На різницю у здійсненні соціалізації впливають особливості культури.

Результат соціалізації – «соціальний тип особи» за В. Ядовим – узагальнене відображення сукупності суттєвих рис, що повторюються в якійсь соціальній спільності Ядов виділяє:

- ідеальний тип особистості (приклад – в комуністичному суспільстві – всебічно і гармонійно розвинута особа);
- базисний тип – той, що найкраще відповідає об'єктивним умовам сучасного суспільного розвитку – більш скромні критерії багатосторонності та гармонійності;
- модальний тип – тобто той, який панує реально в даному суспільстві.

В західній соціології існують аналогічні концепції, наприклад, Е. Фромма – концепція соціального характеру [3, 15]. Соціальний характер – ядро структури

характеру, що є притаманним для більшості членів певної культури, а індивідуальний характер – це те, чим люди, що належать до однієї і тієї ж самої культури, відрізняються один від одного. Соціальний характер – посередник між соціально-економічною системою й ідеалами суспільства, що сприяє стабілізації та нормальному функціонуванню соціальної системи. За Е. Фроммом, в західному суспільстві існують такі типи соціального характеру:

- класичний капіталіст – прагнення до накопичення, індивідуалізм, агресивність;
- сучасний капіталіст – орієнтація на ринок, в якому центральне місце займає прагнення до споживання, почуття невпевненості, турботи;
- робітник – пунктуальність, дисципліна, здібність до праці разом з наполегливістю;
- селянин – індивідуалізм, наполегливість, слабке відчуття часу, протиборство всім спробам змінити його соціальний характер.

Д. Рісмен вважає, що соціальний характер дозволяє індивіду виконувати ті вимоги, які ставить перед ним суспільство, пануючий в ньому клас забезпечує конформізм членів суспільства. Він виділяє такі типи соціального характеру:

- традиційно-орієнтований, консервативний, конформний;
- інтровертний (той, що керується внутрішніми мотивами) – характерний для періоду розвитку індустріального суспільства, для якого притаманна соціальна атомізація, ослаблення сили традиції, внутрішньогрупової інтеграції, контролю з боку первинних груп, нерозвиненість масових комунікацій. Поведінка людини визначається сприйнятими в дитинстві принципами, особа стає динамічною, цілеспрямованою, більш відкритою у ставленні до нововведень і змін, хоч роль традиційних норм і цінностей ще велика.
- екстраверт (зовні орієнтована особистість) – поведінка визначається різноманітними впливами, системою зв'язків, модою, авторитарною бюрократією. Це космополіт і споживач інформації. Така особистість має розмите «Я», вона стандартизована, є об'єктом маніпулювання, жертвою відчуження, відчуває себе дезорієнтованою, апатичною, цинічною. Позитивні якості: хоче здобути знову людське тепло, кохати і бути коханою, їй не подобається брехня та гноблення.
- позитивний характер – автономна особистість, некомфортна, яка має ясні раціональні цілі, що не нав'язуються іншими людьми, більш незалежна щодо впливів свого культурного середовища.

Людина освоює навколишній світ за допомогою діяльності. Отже, потрібно з'ясувати механізми соціальної діяльності, тобто яким чином будується зв'язок між людиною та навколишнім середовищем у двох напрямках:

- суспільство – особистість, (як об'єктивні умови життя перетворюються в суб'єктивну мотивацію) і
- особистість – суспільство, (як суб'єктивна детермінація впливає на об'єктивну реальність).

Отже, перший напрямок: «суспільство – особистість». Об'єктивні умови життя породжують певні потреби та інтереси, що в свою чергу переростають в ті чи інші мотиви діяльності. Цей процес е результатом дії двох механізмів: мотиваційного

механізму, що включає в себе взаємодію потреб, ціннісних орієнтацій та інтересів, кінцевий результат – перетворення їх у мету діяльності; диспозиційного механізму, коли внаслідок взаємодії мотивів та стимулів, з'являється настанова, а потім виникає диспозиція [5, 90] .

Розглянемо детальніше цих два механізми. Мотиваційний механізм. Існує потреба як об'єктивний та суб'єктивний зв'язок, тяжіння до предмету, що визначає систему поведінки та переживань людини у зв'язку з предметом або по відношенню до цього предмета [12, 55]. Це тяготіння є станом суб'єкта і відображенням його відношення до предмета потреби. Класифікація потреб найбільш відома ієрархічна теорія А. Маслоу. Він розділив потреби на базові і похідні. Бахові – постійні, а похідні змінюються. Метапотреби (похідні) ціннісно дорівнюють одна одній і тому не мають ієрархії. Базові потреби можна розташувати ієрархічно, від «нижчих» до «вищих» (духовних):

1. Фізіологічні та сексуальні потреби – у відтворенні людей, їжі, одязі, житлі, відпочинку, тощо.;

2. Екзистенціальні потреби – потреба у безпеці свого існування, впевненість у майбутньому, стабільність умов життєдіяльності, в гарантованій зайнятості,тощо;

3. Соціальні потреби – у прив'язаності, належності до колективу, спілкуванні, турботі про інших і увазі до себе, участі у спільній діяльності;

4. Престижні потреби – в повазі з боку «інших, більш значущих», службовому просуванні, статусі, престижі, визнанні та високій оцінці;

5. Духовні потреби – потреба у самовираженні через творчість.

Базисні потреби являють собою мотиваційні перемінні, які в міру того, як індивід дорослішає та в міру їх реалізації в якості необхідних умов соціального буття індивіда, ідуть одна за одною. Процес підвищення потреб виглядає як зміна первинних (потреб перших двох рівнів) вторинними (потреби 3 – 5 рівня). Згідно з принципом ієрархії, потреби кожного нового рівня стають актуальними для індивіда лише після того, як задоволені попередні запити. Тому принцип ієрархії називають також принципом домінанти [1, 4].

Через призму потреби усвідомлюються та оцінюються предметні ситуації, викликаються почуття задоволення або незадоволення.

Інтерес – важливий фактор соціальної детермінації, що виражає відношення людини до свого положення і умов життя в даній соціальній та економічній структурі, а також до обумовлених цим положенням потреб. Інтерес особи – це направленість дій індивіда в залежності від можливості задоволення тієї чи іншої потреби. Він виступає як мотив, що мобілізує особу за збереження або зміну умов життєдіяльності.

Інтерес – це результат усвідомлення потреби і вибір шляхів і способів її реалізації в конкретних умовах. Існує 4 типи інтересів:

- інтерес – відношення – усна заява індивіда про інтерес до того чи іншого об'єкта;
- інтерес – дія – практичний прояв інтересу шляхом участі індивіда в тій чи іншій формі діяльності;

- інтерес – настанова – складається як результат тривалої соціальної взаємодії людини з іншими людьми і з оточуючим середовищем і збереження своєї направленості в різних соціальних ситуаціях;
- інтерес – орієнтація – виділення з ряду інших одного як головного.

Взаємодія потреб, інтересів та ціннісних орієнтацій складають механізм мотивації соціальної діяльності.

Перетворення інтересів в мету – вищий рівень мотивації. Це перехід до реалізації інтересу через цілеспрямовану діяльність, перехід від спонукання до самої діяльності. Мотиви діяльності – це конкретні внутрішні спонуки до дії, що являють собою відображення у свідомості людей їх об'єктивних потреб та інтересів. Зовнішні спонуки – стимули, тобто об'єктивні фактори, що включені в різні сфери життєдіяльності суспільства.

Сполучення мотивів та стимулів разом дають диспозицію особи, тобто готовність, прихильність суб'єкта до акту поведінки, дії. Диспозиції особи – це вже механізм соціальної поведінки особи. В соціальній поведінці виявляється зовнішній бік конкретної позиції людини, настанова. Це форма перетворення діяльності в реальні, конкретні дії по відношенню до соціальне більш значущих об'єктів. Розрізняють чотири рівні соціальної поведінки особи в залежності від настанов (Таблиця 1)

Таблиця 1

Настанова	**Рівень соціальної поведінки**
I. Елементарні фіксовані настанови, що закріплені попереднім досвідом, готовність до дії	Реакція суб'єкта на актуальну предметну ситуацію, на специфічні і швидкоплинні зміни у зовнішньому середовищі (поведінкові акти).
II. Система соціальних настанов, які базуються на оцінках окремих соціальних об'єктів і окремих соціальних ситуацій (ситуаційні настанови)	Звичні дії або вчинки, що виступають елементами поведінки, її цілеспрямованими актами, які підкоряються уявленням про те, яким повинен бути результат.
III. Настанови, що визначають загальну спрямованість діяльності особи в тій чи іншій сфері соціальної діяльності (настанови – ціннісні орієнтації)	Цілеспрямована послідовність вчинків або соціальних дій людей в тій чи іншій сфері життєдіяльності, які переслідують віддалені цілі.
IV. Настанови, які визначають спрямованість діяльності особи на цілі життєдіяльності і використання певних засобів їх реалізації (настанови – інтереси)	Реалізація життєвих результатів

Настанови виконують такі функції:

1) регулюють соціальну поведінку, визначають загальну спрямованість;
2) ставлення діючого індивіда до інших людей та об'єктів оточуючого середовища.

Другий напрямок: «особистість – суспільство» (від індивідуальної поведінки та індивідуальних відносин до соціальної поведінки та соціальних відносин груп осіб).

Механізм соціального контролю – спосіб саморегуляції соціальної системи, що забезпечує впорядкування взаємодії складових елементів через нормативне регулювання. Виробництво пануючого типу соціальних взаємин. Проблема соціального контролю є центральним питанням у стосунках індивіда із суспільства, громадянина і держави [12, 56].

Ланцюг системи соціального контролю складається з таких форм:

1) індивідуальна дія – відношення діючого індивіда до соціальних норм і цінностей;

2) соціальне обумовлений процес оцінки актів індивідуальної дії. Саме тут перед індивідом виникає сам факт існування суспільства як інстанції, що протистоїть йому. Це оцінка його змісту та значення з боку суспільства, це реакція суспільства. Від характеру такої реакції залежить доля наступних актів індивіда, їх повторення, зміна або припинення;

3) проходження через шкалу оцінок – норми права, моральні норми, професійна етика і т.п.;

4) проходячи через шкалу оцінок, набуваючи соціальної якості, акт соціальної дії заноситься в ту чи іншу категорію дій (категоризація індивідуальних дій);

5) категоризовані індивідуальні акти вступають у взаємодію з феноменами суспільної свідомості – з суспільною самооцінкою та з оцінкою соціальної ситуації;

6) характер сприйняття групою такої поведінки впливає на форму реакції суспільства і держави на акти індивідуальної поведінки (схвалення або покарання).

Суспільство оцінює і характеризує індивіда, але індивід в свою чергу характеризує і оцінює суспільство і самого себе. Якщо результатом функціонування індивідуальної шкали оцінок, є сприйняття індивідом соціальної оцінки його поведінки, то в дію вступає процес категоризації індивіда, тобто віднесення себе до осіб відповідних категорій.

При цьому складність і багатогранність людської особистості впорядковується, особа структурується, але її визначення (самовизначення) звужується, її неповторна індивідуальність іноді поглинається однією або декількома соціальне засвоєними характеристиками («невдача», «злочинець», «наркоман» і т.п.).

Самосвідомість індивіда – критичний пункт впливу соціального контролю. Будь-який вплив з боку соціального цілого, якщо воно повністю нейтралізовано шкалою індивідуальних оцінок, втрачає свій контролюючий ефект. Соціальний контроль перестає існувати, якщо він не впливає на самосвідомість індивіда. Якщо шкала індивідуальних оцінок проходиться без перешкод, то будь-який вплив з боку соціального середовища автоматично штампує самосвідомість індивіда, особистість втрачає свою унікальність. Людина як індивід перестає існувати. Автоматичний конформізм веде до розпаду особистості.

Таким чином, соціалізація людини триває протягом усього її життя. Механізми соціалізації діють у двох напрямках – «особистість – суспільство» і «суспільство –

особистість». Результатом соціалізації є соціальна поведінка людини, котра в значній мірі складається з реакції на думку про неї оточуючих.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдєєва І., Михайлюк Л. Освітній простір як умова соціалізації. *Нова пед. думка.* 2008. № 2. С. 3–5.
2. Бабкіна М. Соціалізація особистості як аспект розвиваючого виховання. *Пед. пошук*. 2007. № 1. С. 62–63.
3. Богінська Ю.В. Соціалізація особистості молодшого школяра в процесі ігрової діяльності: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05.Луганськ, 2004. 20 с.
5. Зубіашвілі І. Соціалізація особистості в умовах системних змін. *Соц. психологія*. 2008. № 3. С. 180–183.
6. Коберник Г. Соціалізація особистості молодшого школяра в умовах інтерактивних технологій навчання. *Збірник наукових праць*. 2009. № 3. С. 89–95.
7. Кований А. О. Соціалізація як фактор гармонійного розвитку особистості у науково-педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. *Херсонський державний університет: зб. наук. пр*. 2009. № 54. С. 404–407.
8. Москаленко В. Проблема виховання в контексті соціалізації особистості: [Закінч.]. *Соціальна психологія*. 2005. № 3. С. 20–32.
9. Новицька В.П. Гендерна соціалізація: соціологічні концепції та практики: автореф. дис. ... канд. соціол. наук: 22.00.01. К., 2010. 15 с.
10. Панагушина О. Соціалізація підлітків у неформальних молодіжних організаціях. *Неперервна професійна освіта: теорія та практика*. 2006. № 1–2. С. 102–108.
11. Пірен М. Релігійна соціалізація особистості як чинник утвердження духовних цінностей громадянського суспільства. *Соціальна психологія*. 2005. № 6. С. 31–41.
12. Поліщук О.С. Соціалізація особистості в умовах політизації українського суспільства: монографія. Хмельницький, 2011. 154 с.
13. Скидан С.О. Соціалізація студентської молоді в умовах інформаційної доби. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2011. № 31. С. 127–135.
14. Чубіна Т.Д. Соціологія. Курс лекцій. Черкаси: АПБ ім. Героїв Чорнобиля, 2012. 324 с.

Olena CHUKHNO
(Kharkiv, Ukraine)

TECHNIQUES OF DEVELOPING TRAINEE TEACHERS' PRONUNCIATION SKILLS IN DISTANCE EDUCATION

The study deals with the development of future teachers' English pronunciation skills in distance education. Considering the nature of professional teacher training it is recommended to combine synchronous and asynchronous types of interaction between the teacher and students, to teach pronunciation in a communicative context, to develop students' ability to improve their own pronunciation and to teach English pronunciation to other people.

The author differentiates between five stages of developing trainee teachers' phonetic skills in distance education (receptive, receptive-analytical, receptive-reproductive, reflective-analytical, self-improvement) and provides examples of activities at each stage. The efficiency of the set of activities is verified through the pedagogical experiment the results of which confirm the hypothesis that activities for analyzing and correcting other students' pronunciation facilitate the process of acquiring phonetic skills by future teachers of English.

The introduction of quarantine restrictions in the light of the continuing spread of coronavirus disease in Ukraine resulted in temporary implementation of distance education in higher educational institutions. The efficiency of teaching under such conditions depends to a large extent on the application of innovative methods and techniques which could compensate for the absence of live communication between students and the teacher and become a viable alternative to classwork. Distance professional training of future foreign language teachers requires the use of tasks and activities which enable undergraduates to develop all communication skills and acquire the ability to teach foreign languages to other people.

One of the components of future English teachers' professional competence is pronunciation skills. The level of their development affects the achievement of the communicative aim in the process of speaking and the success of teaching others foreign language pronunciation.

Various aspects of developing future teachers' phonetic competence are investigated by Dolyna A.V. (methods of developing future teachers' English phonetic competence in individual work) [3], Lanova O.V. (preparation of trainee teachers for teaching prosodic means of the English language to schoolchildren) [5], Perlova V.V. (the development of future teachers' English pronunciation skills) [7], Chukhno O.A. (teaching future teachers the pronunciation of English after German) [9].

The issue of using information technology in teaching foreign languages at higher educational institutions is studied by Gnedkova O. (distance learning technologies in professional training of future English teachers) [11], Dolyna A.V. (the use of Moodle for improving phonetic competence of trainee teachers of English) [2], Dolynskyi Ye.V. (the

use of Moodle in teaching the English language and translation) [4], Tomilina A.O. (the development of e-learning resources on Moodle while teaching foreign languages) [8].

In spite of scholars' attention to the development of trainee teachers' phonetic competence and the use of e-learning technologies in the process of teaching English in higher educational institutions, the problem of improving pronunciation of students who train to become teachers of English under the conditions of distance education still remains unsolved. Thus, the study aims to devise techniques of distant development of trainee teachers' English pronunciation skills.

The achievement of the aim stipulates accomplishing the following objectives: 1) to analyze the nature of pronunciation skills and their types; 2) to formulate the requirements for the organization of distance teaching of English pronunciation to trainee teachers; 3) to define the stages of developing trainee teachers' pronunciation skills in distance education; 4) to develop a set of techniques within each stage; 5) to conduct a pedagogical intervention in order to verify the effectiveness of the techniques; 5) to analyze and interpret the received empirical data.

Borysko N.F. defines pronunciation skills as the ability to correctly pronounce all the phonemes in the flow of speech and to adequately understand them in the process of listening to other people [6]. Perlova V. V. emphasizes that teachers' pronunciation skills are different from those of an ordinary speaker since they are used in teaching and require conscious perception of other people's pronunciation and conscious reproduction of phonological characteristics of sounds in one's own speech. The researcher introduces the notion «professionally oriented pronunciation skills» and considers them to be automatic actions of sounds perception and reproduction that are performed by the teacher with the aim of teaching students English pronunciation [7]. Thus, we can differentiate between two types of pronunciation skills: receptive and reproductive.

The acquisition of professional practical skills in a foreign language is also considered to be one of the professional competences in Bachelor's Educational Program [1]. Therefore, the process of developing trainee teachers' English pronunciation skills must be professionally oriented and include activities for the acquisition of skills to teach others. At the initial stage of training future teachers at university, such activities include identification of pronunciation mistakes in other undergraduates' speech and their correction. In distance education instant audio feedback, which can be provided by using video conferencing services such as Zoom, Google Meet, etc., enables students to perform these activities successfully.

Synchronous audio connection is also of paramount importance for the teacher to timely correct undergraduates' mistakes in reproductive activities. At this stage the level of some students' phonetic sensitivity to English and Ukrainian sounds may be insufficient for self-correction. Thus, the absence of teacher's control can result in fossilized pronunciation in the future. Conducting lessons in video conferencing format is also efficient for practicing English pronunciation in speaking. The obvious advantages of this format are: 1) the opportunity of developing undergraduates' ability to demonstrate correct pronunciation in unprepared speech; 2) the opportunity to

organize group and pair work for increasing the amount of time of trainee teachers' speaking and practicing pronunciation; 3) the opportunity of auditory and visual demonstration of the model of pronunciation with its further imitation and analysis of its phonological characteristics. It is worth mentioning that in class the model of pronunciation is, as a rule, provided by the teacher who demonstrates correct pronunciation and the position of speech organs. However, in distance education, the teacher can use videos produced by native speakers. In this way trainee teachers perceive a model of articulatory and acoustic features of sounds that facilitates their correct reproduction.

One of the outcomes of professional teacher training according to Educational program is critical self-evaluation of learning, devising and implementing effective strategies of self-improvement and professional growth [1]. Trainee teachers' individual work on improving their own pronunciation skills is favorable for achieving such result. Therefore, it also seems reasonable to use the asynchronous type of interaction between the teacher and students. For instance, the distance education platform Moodle enables students to access materials on English pronunciation uploaded by the teacher, tests and academic performance rates. The platform provides the opportunity to inform students about deadlines, events or changes in the course that organizes and motivates them to study.

Taking into account the nature of professional teacher training we consider it necessary to follow such recommendations: 1) to combine the opportunities of synchronous and asynchronous types of interaction between the participants of the educational process in order to enhance the development of future teachers' English pronunciation skills in distance education; 2) to practice pronunciation in communication; 3) to use activities that develop students' skills to teach pronunciation to other people; 4) to develop trainee teachers' ability to improve their own pronunciation skills.

Considering the necessity to use visual and auditory aids, communicative context and professionally oriented activities and drawing on the stages of teaching pronunciation [6] we differentiate between the following stages of developing trainee teachers' English pronunciation skills in distance education:

I. Receptive (watching a video with the new sound in a communicative context);

II. Receptive-analytical (watching the video with a native speaker's demonstration of the new sound pronunciation that is followed by students' analysis of its phonetic characteristics);

III. Receptive-reproductive (listening to and reproducing speech units with the new sound accompanied by video and audio recording of speech);

IV. Reflective-analytical (watching video records, identifying pronunciation mistakes in one's own and other students' speech, giving recommendations for improving pronunciation);

V. Self-improvement (video and audio recording of one's own speech taking into account the results of self-analysis and other students' recommendations, comparing the pronunciation with the original variant) [10].

The examples of activities which can be done at each stage in distance education are as follows:

Receptive stage:

- Watch a part of the film/Ted-talk/video-blog and pay attention to the pronunciation of the sound [w] in the words in bold (transcript is provided).
- Watch a part of the film/Ted-talk/video-blog and pay attention to the pronunciation of the first sound in the words in bold (transcript is provided).
- Watch a part of the film/Ted-talk/video-blog and choose the word in the transcript that you hear.

While working in video conferencing format at this stage the teacher demonstrates the video and the transcript simultaneously. The students type their answers in the group chat that enables the teacher to quickly control their correctness.

Receptive-analytical stage:

- Watch the video in which a native speaker explains the pronunciation of the sound [w]. Repeat the sound and the examples of words with this sound after the speaker.
- Watch the video in which a native speaker explains the pronunciation of the sound [æ]. Answer the questions (e.g. Is it a long or a short vowel? Is it a diphthong or a monophthong? Is the tongue high or low in the mouth cavity? etc.).
- Watch the video in which a native speaker explains the pronunciation of the sound [θ]. Explain the pronunciation of the sound to another student.

For the first and the second activities given above we recommend using the materials «Pronunciation Tips» from bbclearnenglish.com, which were created by speakers of standard British pronunciation and which are freely available on the internet.

For the third activity in video conference format it is advisable to divide the group of students into two session halls and demonstrate the video to only one subgroup. After that a representative of this subgroup explains the articulation of the new sound to the other subgroup. If students manage to reproduce the sound correctly, it can be concluded that the explanation is detailed and clear. If two new sounds are introduced at the lesson, the students of each subgroup watch a video with the explanation of the articulation of only one of these sounds. Afterwards, the subgroups share the information with each other.

Receptive-reproductive stage:

- Listen and repeat. Pay attention to the sound [ŋ].
- Listen to the text/dialogue/story and read it together with the speaker. Keep the same rhythm and tempo.
- Listen to the text/dialogue/story. Then read it out loud and record your voice.

The teacher video records students' speech for them to analyze their own pronunciation and the pronunciation of other undergraduates in individual work.

Reflective-analytical:

- Listen to the recording of your speech. Compare it with the original. Underline the words in which you made mistakes (transcript is provided).

- Practice reading the words that you mispronounced out loud.
- Listen to another student's recording. Compare it with the original. Underline the words which are mispronounced.
- Write a comment to this student with the recommendation of how to pronounce the words correctly.

All the activities at this stage are done individually. The teacher may upload the recorded videos with students' speech at the previous stage to the common group on social media or to the platform of distance education (e.g. Moodle). The students work in asynchronous format.

Self-improvement:

- Read the text/dialogue/story out loud again paying special attention to the pronunciation of the words in which you made mistakes. Record your voice.
- Read the text/dialogue/story out loud again following the recommendations in your group mates' comments. Record your voice.
- Listen to the recording and compare your pronunciation with the original. If you still make mistakes, try again.

The activities at this stage are also done individually. They make the process of developing future teachers' phonetic skills professionally oriented and enhance autonomous acquisition of English pronunciation.

In our opinion, in distance education the development of pronunciation skills following the proposed stages and activities facilitates trainee teachers' acquisition of English pronunciation and the ability to teach it to other people.

To verify the effectiveness of the devised set of techniques we conducted a pedagogical experiment whose hypothesis was formulated as follows: the development of future teachers' English pronunciation skills is more effective if the teacher 1) combines synchronous and asynchronous types of interaction; 2) demonstrates videos with the explanation of new sounds articulation by native speakers and with the use of these sounds in a communicative context; 3) uses activities that enable students to analyze phonological characteristics of sounds, to identify phonetic mistakes in one's own and other students' speech and give recommendations for improving pronunciation.

The verification of the hypothesis stipulated the necessity to set the objectives of experimental work: 1) to define the initial level of the students' pronunciation skills; 2) to conduct experimental teaching of English pronunciation based on the proposed stages and set of activities; 3) to define the achieved level of pronunciation skills; 5) to compare, analyze and interpret the received empirical data; 6) to make conclusions regarding the effectiveness of the developed techniques.

The experimental training involved 38 first-year students of H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University who train to become teachers of English. The only variable factor of the experiment was a set of activities. In experimental group 1 (EG1), which consisted of 19 students, at the reflective-analytical stage trainee teachers analyzed their own pronunciation with its further improvement. In experimental group 2

(EG2), which had the same number of students, the participants analyzed their group mates' pronunciation as well and made recommendations for its correction.

To define the participants' initial level of pronunciation skills we conducted a pre-experimental test. The students received a task to watch and read out loud a part of a TED-talk delivered by the speaker of British English Maisie Williams «Why talent carries you further than fame» which comprised 200 words. The participants recorded their speech while reading. We analyzed and assessed trainee teachers' pronunciation using the 100-point assessment system accepted at universities. For every word pronounced correctly the students received 0.5 point. It is necessary to emphasize that we considered phonetic (leading to accent) and phonological (affecting the meaning) mistakes equal since teachers' pronunciation must be as close to native speakers' one as possible.

The results of the pre-experimental test indicated that the average indices of pronunciation skills development of the students in EG1 and EG2 were 63% and 64% correspondingly. This proves the necessity of systematic development of trainee teachers' phonetic skills while teaching English at university.

The experimental training lasted 3 months (12 lessons). We followed the proposed stages and techniques of pronunciation skills development in distance education using the online video conferencing tool Zoom for synchronous types of activities and the distance education platform Moodle for individual work. In order to provide a communicative context we selected TED-talks delivered by speakers of British English. The contents of the talks corresponded to the level of first-year trainee teachers' proficiency in English. Special attention was devoted to the sounds which do not have equivalents in the native language (e.g. [w, r, ŋ, θ, ð, ɜ:, æ]). However, we also analyzed the sounds which are, at first sight, similar to the native sounds but in fact differ from them significantly (e.g. [t, d, p, k]).

To define the participants' level of pronunciation skills at the final stage of the experimental training we conducted a post-experimental test. The students received a task to watch and read out loud another part of the talk chosen for the pre-experimental test which also consisted of 200 words. The participants recorded their own speech which we later analyzed and assessed. The analysis of the empirical data indicated the increase in the level of pronunciation skills development in both groups. In EG1 the index of the increase was 12% and in EG2 it was 21%.

On the basis of the comparison of the pre- and post-experimental tests results we built a diagram to visually represent the increase in the level of pronunciation skills in EG1 and EG2 (see Figure 1).

Fig.1. Average indices of the level of trainee teachers' pronunciation skills before and after the experimental training

The findings of the experiment enable us to make a conclusion that both variants of the sets of techniques are effective. Nevertheless, the use of activities based on analyzing not only one's own but other students' pronunciation as well and giving recommendations for correcting mistakes increase the effectiveness of the process of developing future teachers' phonetic skills. Its logical explanation could be that the participants in EG1 were not able to hear their own pronunciation mistakes; consequently, they failed to identify them in the recordings. The students in EG2 analyzed others' speech and identified mistakes that they themselves did not make. Moreover, after the experiment some of the participants from EG2 mentioned that they felt more responsible for correcting other students' pronunciation and were more diligent in doing the activities.

In conclusion, we analyzed the nature of pronunciation skills, formulated the requirements for developing trainee teachers' English pronunciation skills in distance education, defined the stages of professionally-oriented teaching of English pronunciation to students training to become teachers of English, devised a set of activities and conducted the pedagogical experiment to verify its effectiveness. The findings of the experiment confirmed the hypothesis and stipulated the necessity of implementing the activities for analysis and correction other people's pronunciation in the process of teaching future teachers English pronunciation.

REFERENCES

1. Англійська мова і література в закладах освіти. Освітня програма для підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)). Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. 2019. URL: http://smc.hnpu.edu.ua/files/Osv%D1%96tn%D1%96_programi/Osvitni_programu_bak

alavr/2020_rik/Angl%D1%96jska_mova_%D1%96_l%D1%96teratura_v_zakladah_osv%D1%96ti_014.pdf

2. Долина А.В. Використання системи Moodle для вдосконалення фонетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Том 70. № 2. С. 205–215.

3. Долина А.В. Методика вдосконалення фонетичної компетенції у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі (автореф. дис. … канд. пед. наук). Київ: Київський національний лінгвістичний університет, 2012.

4. Долинський Є.В. Можливості використання навчального середовища Moodle при вивченні іноземної мов та перекладу. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 1. С. 82–85.

5. Ланова О.В. Підготовка майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів просодичних засобів: автореф. дис. на здобуття. наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)». Одеса: ПУНПУ імені К.Д. Ушинського, 2008. 20 с.

6. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

7. Перлова В.В. Методика формування у майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованих слухо-вимовних навичок: дис. …канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Харків, 2007. 301 с.

8. Томіліна А.О. Можливості розробок електронних освітніх ресурсів на базі електронної платформи Moodle під час навчання студентів іноземної мови. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2015. № 46. С. 225–230.

9. Чухно О.А. Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх учителів англійської вимови після німецької. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. 2017. № 31. С. 93–105.

10. Чухно О.А., Риженко М.В. Етапи формування слухо-вимовних навичок майбутніх учителів в умовах дистанційного навчання. *The 4th International scientific and practical conference «The world of science and innovation» (November11-13, 2020)*. London: Cognum Publishing House, 2020. P. 912–916.

11. Gnedkova O. Distance learning technologies in formation of professional training of future English teachers. *Інформаційні технології в освіті*. 2016. Вип. 4. С. 100–115.

Лариса ШЕВЧУК
(Київ, Україна)

ДО ПИТАННЯ ПРО ДИФЕРЕНЦІАЦІЮ НАВЧАННЯ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ: ВІД НАЙДАВНІШИХ ЧАСІВ ДО ЕПОХИ ВІДРОДЖЕННЯ

The article emphasizes the importance of considering the problem of differentiation of student learning in the historical context. The analysis of experience of application of differentiation of training of pupils in the countries which existed (or exist) in the territory of Europe is carried out: Ancient Greece, Sparta, Ancient Rome, Italy, Ukraine, Germany. Covered time period – from ancient times – to the Renaissance (inclusive). Some positive achievements in the application of differentiation of education for their further implementation in the practice of modern school are described, the negative aspects for the prevention of similar errors are highlighted. Tips for effective application of differentiation of education in schools of Ukraine are synthesized.

Для ефективної реалізації в освітньому процесі сучасної школи диференціації навчання учнів доцільним є розгляд проблеми дослідження в історичному контексті. Зазначене потребує розгляду освіти як складника багатогранної системи суспільного розвитку під час різних етапів розвитку людської цивілізації. Саме такий підхід допомагає глибше усвідомити сутність і специфіку диференціації навчання, осмислити її форми і типи, виявити здобутки і недоліки, які спостерігалися у минулому, оцінити зазначений досвід з позицій сьогодення з метою врахування у майбутньому.

Сутність терміну «диференціація навчання»

Термін «диференціація» (від латинського differentia – різниця) у довідкових виданнях визначено як «поділ, розчленування чого-небудь на окремі різнорідні елементи» [20, 759], диференційований – «узгоджений з певними правилами, умовами; розділений, неоднаковий» [7, 224]. На сторінках «Словника іншомовних слів» (укладачі М. Коломієць, Л. Молдова) [29] знаходимо визначення, у якому уточнено вміщені вище тлумачення: «диференціація» – це «поділ, розчленування цілого на якісно відмінні частини, форми та ступені» [29, 46].

Для оптимального розгляду історичного аспекту зазначеної проблеми доцільно розглянути сутність понять «диференціація навчання», «диференційоване навчання» та «диференційований підхід». Сутність перелічених понять розглядали науковці і методисти, трактуючи їх по-різному, зокрема як:

- систему освіти, для якої властива варіативність і відкритість [18];
- форму організації навчальної діяльності учнів [11];
- «ефективний шлях застосування індивідуального підходу до організації навчальної діяльності учнів» [26, 162].
- один зі способів реалізації індивідуальної траєкторії [33];
- «засіб для створення різноманітних умов для навчання» [9, 11],
- цілеспрямовану діяльність учителя [5];

- організацію спеціальних умов для навчання [22];
- здійснення навчання по-різному [21];
- відповідне відношення учителя до учнів [3].

Тобто, спостерігається різнорідність думок та різноманітність термінів: «система», «форма», «шлях», «спосіб», «засіб», «цілеспрямована діяльність», «організація умов» та ін. На жаль, доводиться визнати, що перелічені терміни (у визначеннях, уміщених у різних джерелах) також хаотично співвідносяться із поняттями «диференціація навчання», «диференційоване навчання» та «диференційований підхід». Разом з тим, вважаємо, що для оптимального розгляду проблеми дослідження в історичному аспекті це не є пріоритетним, натомість варто мати на увазі різні погляди науковців і методистів.

Крім зазначеного вище, також доцільно враховувати різні аспекти, які перелічують дослідники (таблиця 1).

Таблиця 1.

Аспекти диференціації навчання, диференційованого навчання, диференційованого підходу

№ з/п	Аспекти	Джерела
1.	урізноманітнення освітніх компонентів	[5]
2.	створення спеціалізованих класів і шкіл	[1], [9], [15]
3.	урахування відмінностей між школярами, їхніх особливостей	[1], [4], [11], [15], [10], [17], [22], [31], [32], [34], [35], [12]
4.	облік індивідуальних особливостей учнів	[18]
5.	поділ учнів на групи	[1], [3], [6], [9],[10], [17], [21], [30], [32], [12], [35]
6.	різний зміст навчання, відповідний добір методів і прийомів	[1], [16], [19], [32]
7.	надання індивідуальної допомоги	[6]
8.	добір відповідних завдань	[4], [6]

Водночас, для розгляду проблеми в історичному контексті обов'язково слід враховувати можливість застосування диференціації навчання учнів на різних рівнях (за Р. де Гроотом) [8]:

- на рівні системи освіти (між закладами загальної середньої освіти);
- на рівні ЗЗСО (між класами або потоками);
- на рівні класу (відповідне навчання груп школярів, окремих учнів).

Приклади застосування диференціації навчання у різні віки та їх критична оцінка

Найдавніші приклади.

В умовах первісного ладу (з 40 тисяч до 10 тис. років до нашої ери), коли людство виживало завдяки полюванню і риболовлі, знання й уміння дітям передавали дорослі, залучаючи їх до спільної діяльності. У цей час уже спостерігалася дифе-

ренціація, адже дівчатка разом із жінками готували їжу, виготовляли одяг та ін., а хлопчиків навчали полювати та ловити рибу. Аналогічне спостерігається і тоді, коли було приручено домашніх тварин і з'явилося землеробство. Тогочасне виховання дітей було пов'язане із трудовою діяльністю дорослих, і, водночас, спостерігалася диференціація навчання залежно від статі дитини.

Поступово знаряддя праці ставали усе складніші, і до передачі досвіду залучали найстарших роду (які фізично уже не могли займатися іншими видами діяльності). Згодом виникли перші навчальні заклади («будинки молоді» [14, 12], які теж функціонували окремо для дівчаток і хлопчиків. Крім того, відмінності за статевою ознакою характерні для підготовки до обрядів та їх проведення (наприклад, обряди ініціації для дівчат і для хлопців).

Диференціація навчання характерна і для міст-держав Стародавньої Греції (у VI–IV ст. до н.е.), зокрема, для рабовласницької Спарти. У місті-державі, яке знаходилося на південно-східній частині острова Пелопоннес, ремісництво і зовнішня торгівля були на низькому рівні, домінувало землеробство. Слід наголосити, що «на 9 тис. родин рабовласників / спартіатів / припадало понад 250 тис. рабів, які часто повставали» [14, 19]. Спартанці прагнули виховати із хлопців воїнів та з дівчат – войовниць, адже коли чоловіки були військових походах, вони охороняли державу тримали у покорі рабів. Однак лише хлопчиків, починаючи із семи років віддавали у державні виховні заклади «агели». Керували групами хлопчиків юнаки. Відповідальним за виховання у місті-державі був педоном, який для підтримання порядку серед дітей, мав при собі групу чоловіків із хлистами. Важливо було навчити хлопчиків стійко переносити біль і перетворити їх у відважних воїнів. Основою спартанської системи освіти було «виховання сміливості і відданості місту-державі» [27, 135], а твердженням Плутарха, «читати й писати … вчилися заради практичної користі» [36]. Отже для хлопчиків і дівчаток пропонували різний зміст тогочасної освіти.

В Афінах система освіти будувалася на калогатії, – вихованні «всебічно розвиненої людини – розумної, чесної, фізично міцної, з гарними манерами» [27, 136]. Водночас, пропонувалося різне для дітей після залежно від статевої ознаки та залежно від соціального статусу батьків. Хлопчики від 6–7 років до 14 років навчалися у приватних школах граматистів і кіфаристів, у 14–16 років – у школі боротьби, у 17–18 років (лише сини найзаможніших аристократів) – у гімназіях, у 18–20 років – продовжувалося військово-фізичне виховання юнаків у групах ефебів. Для ліберальної початкової освіти Афін характерне превалювання морального виховання. Хлопчиків навчали читати і писати, вони вивчали арифметику, займалися музикою і фізичними вправами [27].

Слід підкреслити, що для хлопчиків із основної частини сімей, батьки яких були вільнонародженими і бідними, зазначене навчання у школах було недоступним. Водночас, такі батьки були зобов'язані навчити своїх дітей ремеслу і грамоти (частково).

Дівчатка навчальні заклади не відвідували, натомість їх гінекеї (у жіночій половині будинку) навчали рукоділлю, грі на музичних інструментах, і ще читанню й письму.

У Стародавньому Римі (VI–V ст. до н.е.) вільне населення складалося із рабовласників (патриціїв) і бідноти (плебеїв), що, у свою чергу, спричинювало диференціацію навчання. Для хлопчиків із привілейованих сімей (які часто навчалися вдома) існували окремі платні (граматичні) школи та риторичні школи, які згодом (у І ст. до н.е.) стали державними. Діти (теж лише хлопчики) решти вільних громадян навчалися у приватних платних (елементарних) школах. Тобто, чітко спостерігалася зовнішня диференціація, і визначальним фактором її виникнення був соціальний статус батьків та стать дитини.

Для усіх описаних вище систем освіти характерне те, що для дітей-рабів будь-яке навчання було недоступним. Крім того, хоча давньогрецькі філософи Платон і Арістотель у своїх трактатах описували пропоновані ними (прогресивні для того часу) системи навчання і виховання, утім Арістотель обмежував програму навчання для дівчат.

Епоха Середньовіччя.

Аналогічна (до описаної вище) диференціація навчання за статевою ознакою спостерігається і в епоху Середньовіччя у Європі, коли школи утримувала церква, яка визначала їх специфіку та різновиди. Так, для синів феодалів від 7 до 15 років при єпископських резиденціях відкривали «зовнішні» школи та під патронатом повітових священників – церковно-приходські школи. В окремих джерелах [14] зазначено, що «усі учні вчилися в одному приміщенні, але кожен виконував особисте певне завдання», та «точно встановленого строку навчання і навчальних програм не існувало» [14, 29]. Згодом (на межі XI–XII ст.) на вимогу купців і ремісників були відкриті гільдійські і цехові школи із викладанням рідною мовою (а не латиною, як у школах, відкритих церквою), навчанням торгівлі і ремеслам. Поступово такі школи стали міськими початковими та фінансувалися магістратом.

Для освіти для дівчат в епоху Середньовіччя теж була характерна диференціація за майновим станом батьків. Так, доньок із заможних сімей виховували у домашніх умовах або віддавали на кілька років у монастирі, де знову застосовувалася градація таким чином: лише дівчат із сімей, що належали до вершків суспільства, вивчали на елементарному рівні арифметику, латину та ін.; решту вихованок готували лише до виконання ролей дружини, господині, матері, світської дами. Незважаючи на те, що дівчаток – доньок із решти сімей навчали виключно веденню домашнього господарства та рукоділлю, слід підкресли, що серед дівчат-дворянок, які жили в епоху Середньовіччя, освіченість була більше поширеною, ніж серед хлопчиків – синів феодалів, для яких престижним вважалося лицарське виховання («верхова їзда, плавання, стріляння з лука, кидання списа, фехтування, полювання, гра в шахи, вміння складати вірші та співати й грати на музичних інструментах» [14, 33].

Розглядаючи реалізацію диференціації навчання в епоху Середньовіччя на прикладі конкретних країн, зазначимо, що в Англії, починаючи із XI ст. питаннями

освіти займалася церква. Служителі церки навчали дітей латинської мови. Поступово вплив католицизму усе посилювався. При кафедральних соборах і монастирях відкрили перші школи. Зрозуміло, що пріоритетом для таких шкіл було релігійне виховання. Діти знаті навчалися вдома (для них наймали учителів). Зміст навчання для таких дітей був практично орієнтованим: військова та фізична підготовка, уміння вести світську бесіду, музика, література. У XII ст. в Англії також фунціонували граматичні школи, у яких діти з сімей інших верст населення вивчали латинську мову, мистецтву ведення дискусії. Однак, у таких школах навчалися тільки хлопчики, а дівчатка дуже рідко.

Вплив церкви на суспільне життя в Англії зберігався протягом тривалого часу, тому суттєві зміни в освіті відбулися аж в XVII ст.

Епоха Відродження (Ренесанс)

Диференціацію навчання протягом епохи Відродження чітко простежується в Італії, у якій спочатку функціонували школи для дітей із знатних сімей, які збереглися після падіння Римської імперії. Водночас, для тогочасної Італії характерний стрімкий економічний розвиток, зміни у культурному житті суспільств. Наприклад, у Флоренції було затребувано біля 500 ремесел і спеціальностей [25]. Тому відбувалося поступове нівелювання школи середньовіччя, відмову від її програм і методів (хоча в Італії навіть у XVI столітті функціонували колегіуми і гімназії для дітей із заможних сімей із навчанням латинською мовою [14]).

Водночас, слід згадати той факт, що у сім'ях було від 7 дітей і більше (в інших джерелах, – від 13 дітей). Щодо верхньої межі, то їх кількість могла становити 26 осіб. Багато дітей помирало у віці до 8 років. У сім'ях та у школах було поширеними фізичні покарання (що вважалося нормою).

Разом з тим, варто підкреслити, що здобуття освіти створювало можливості для отримання великих доходів завдяки наполегливій праці. Для містян, які мали власну справу, купців, чиновників (які працювали у суді або уряді), необхідною була освіченість. Тому міста-комуни відкривали свої школи, визначали приблизну програму навчання, та виплачували заробітну плату учителям. Згодом, у зв'язку зі збільшенням дітей, які прагнули навчатися, було впроваджено змішану форму оплати: частину оплати праці учителя забезпечувала комуна, частину – батьки учнів. Лише невелику частину дітей із найбідніших сімей звільняли від оплати за навчання.

Хлопчики розпочинали навчання у 6–7 років (а той у 5 років, рідше, – у 4 роки). В 11–12 років хлопчики, які отримали освіту в елементарній школі, навчилися читати і писати з учителем у сім'ї (або їх навчали інші члени сім'ї), продовжували своє навчання у школі «абак» або у граматичній школі. «Абак» – це дошка, яку використовували для того, щоб рахувати, отже, у відповідних школах учні вивчали арифметику, яку була максимально практично орієнтована на оволодіння знаннями, необхідними ремесла і торгівлі (хлопців ознайомлювали із системами мір ринків та грошовими одиницями країн Європи, картами морських узбереж тощо). Школи граматики пропонували вивчення латинської мови, формування умінь

складати листи і договори. Елементарна школа могла бути об'єднана із граматичною. Приватні школи могли поєднувати вивчення арифметики і граматики.

Цікавою деталлю тогочасного навчання було укладання договору між батьком і керівником школи, у якому прописували, чого саме мають навчити дитини, за який термін, за яку оплату (і як та оплата має здійснюватися). Аналогічні договори укладали і з учителями, які навчали дітей у заможних сім'ях. Якщо вчитель не задовольняв вимоги батьків, то договір розривали, і наймали іншого педагога (таким чином могли змінювати кількох учителів). Були випадки укладання договір іншого типу. Наприклад, вдова віддавала свого сина у будинок священника, який навчав хлопчика, а той, у свою чергу, розплачувався службою (виконав різні доручення і домашні справи) [25]. Укладання договорів суттєво впливав на визначення змісту освіти.

Хоча навчання у граматичних школах мало різну тривалість (2, 3 або роки), та кількість учнів у великих закладах сягала 500–600, тому реалізація навчання (на нашу думку), за таких умов, була не неможливою, то надзвичайно проблематичною.

Значну частину населення наймані працівники та раби. Наймані працівники, які часто не мали постійного доходу і платили податків, прагнули віддати дітей до школи. Про освіту для дітей-рабів не було й мови. Заможні сім'ї купували хлопчиків і дівчаток, які доглядали малят, виконували дрібні доручення та інші домашні справи.

Спостерігалося протистояння між дворянами та іншими заможними містянами. Вагому частину населення становило духовенство (зокрема, монахи). У містах був не один десяток церков і монастирів (монастир міг займати цілий квартал). Наприклад, у тогочасній Флоренції (приблизно середина XIV ст.) було 57 церков, 34 монастирі, 5 абатств [25, 20]. При монастирях (у яких навчали грамоті монахів, для яких було важливо уміти без помилок переписувати церковні тексти) відкривали школи. В основному у таких школах (при чоловічих монастирях) навчалися сини дворян, містян (майбутні монахи). При жіночих монастирях у школах навчалися дівчатка-безприданниці. У зазначених школах основним було вивчення Священного Письма, що ставило на перше місце такий предмет як «латинська мова».

Для хлопчиків (синів містян) було типовим навчалися майстерності у свого батька або в іншого майстра. Синів купців і банкірів аналогічно відправляли до родичів оволодіти секретами справи. Хлопчики отримували мізерну платню, усю їхні інтереси і розмови були про те, як заробити гроші. Дівчаток навчали виконувати різні домашні обов'язки: ткати, шити, пекти хліб, прати та ін. Їх видавали заміж у віці 12–14 років (а то й раніше), тоді як юнаки одружувалися у 20–30 років [25]. Хоча для дівчаток основною була домашня освіта, усе ж багато хто вважав, що їх потрібно навчити читати (принаймні для вивчення священних заповідей). Для дівчаток із заможних сімей вважалося прогресивним наймати учителів, для того щоб навчити їх читати та писати. Іноді дівчатка навчалися у міських початкових школах. Цікаво, що спеціальні книжки для дівчат, написані «народною» мовою, складали частину приданого, адже спостерігалися випадки, коли жінки вчилися читати і писати після того, як виходили заміж. Згодом (на межі XIV–XV століть) у вищих і середніх кругах Італії навчання дівчат почало ставало нормою.

Отже, у Італії за часів епохи Відродження функціонували комунальні школи, приватні, монастирські або кафедральні (що доводить наявність зовнішньої диференціації. Зміст шкільної освіти відображав сім вільних мистецтв [25]:

- граматика, риторика, діалектика (тривіум);
- арифметика, геометрія, музика, астрономія (квадріум).

Аналізуючи навчання учнів в Італії за часів епохи Ренесансу вважаємо за доцільне згадати педагогів-гуманістів, які прагнули сформувати нову людину. Це відбувалося у XIV–XVI у контексті такого культурного руху як ренесансний гуманізм, учасниками якого також були філософи, письменники, поети, юристи, деякі священники та ін. Метою гуманістичного виховання було «підготувати людину до життя у суспільстві, навчити його жити спільно з людьми», виховати доброзичливе ставлення до них [25, 123]. Однак, позиція більшості гуманістів щодо навчання дівчат була майже типовою для Середньовіччя, хоча були й винятки, наприклад погляди Вітторіно да Фельтре.

Так, у XIV столітті при дворі герцога Мантуанського відкрилася і функціонувала школа «Будинок радості» італійського педагога-гуманіста Вітторіно да Фельтре. У 1420 році Вітторіно отримав пропозицію від герцога, який запропонував йому навчати власних дітей. Застосовуючи індивідуальний підхід у вихованні старших синів правителя Мантуї, Вітторіно отримав вражаючі результати та домігся їх вражаючої фізичної форми. Разом з тим, сини герцога на високому рівні засвоїли грецьку і латинську мову. Має право на життя гіпотеза про те, що Вітторіно да Фельтре по-різному здійснював їх навчання, так як зберігся переклад тексту про життя полководця з латинської мови на грецьку мову, який здійснив Карло Гонзага, якого чекала військова кар'єра. Тобто, спостерігалася диференціація за змістом навчання.

Коли старші діти герцога Гонзага підросли, у 1423 році Вітторіно да Фельтре купив неподалік будинок, та заснував школу, у якій навчалися як діти із заможних сімей (діти герцога та інших вельмож), так і хлопчики й дівчатка із бідних сімей. У школу їхали навчалися підлітки та юнаки із різних міст Італії, Німеччини, Франції, Греції. Якщо батьки не могли заплатити за навчання, педагог-гуманіст навчав дітей безкоштовно, та витратив на утримання школи усі свої кошти. Основним критерієм відбору учнів було бажання навчатися.

У школі Вітторіно викладали сім вільних мистецтв, однак розробили новий зміст, основою якого були твори античних авторів. Школа відрізнялася від інших шкіл єдністю духовно-морального виховання (на засадах християнської етики), освіти та фізичного розвитку дітей. Щодо диференціації навчання наголосимо, що спостерігалася нетипово велика різноманітність навчальних предметів. Зокрема Вітторіно да Фельтре викладав філософію, риторику, математику. Він зібрав колектив талановитих учителі, які викладали граматику, діалектику, арифметику, грецьку і латинську мови, танці, образотворче мистецтво, музику і, навіть, верхову їзду [25, 217]. Важливо, що учні могли обирати дисципліни на власний розсуд. Також вони навіть із тих предметів, яких навчав Вітторіно, мали можливість відвідувати уроки ще й інших учителів. Для ефективного навчання школярів

засновник школи також зібрав велику бібліотеку із книг латинською і грецькою мовою, що забезпечувало велику різноманітність навчальних матеріалів та можливості для застосування диференціації. Із талановитими дітьми із бідних сімей італійський педагог займався індивідуально. Інновацією для того часу було спільне навчання хлопчиків і дівчаток. Час для вивчення змісту предметів не регламентувався, так як педагог вважав, що його обсяг прямо пропорційно залежить від обдарованості учня. Підкреслимо, що «основним завданням навчання і виховання у школі стало виявлення і розвиток у дитини природніх здібностей, але, водночас, головною умовою його реалізації стала свобода самого учня у навчанні» [23]. На нашу думку, неординарні педагогічні здобутки Віттаріно де Фельтре та його діяльність як засновника і керівника школи суттєво збагатили скарбничку досвіду застосування диференціації навчання в Італії за часів епохи Відродження.

У XIII ст. у Німеччині у школах при чоловічих монастирях вивчали діти вивчали біблію латинською мовою та вивчали «сім вільних мистецтв» (тривіум і квадріум). Ширше і більш поглиблено згадані мистецтва вивчали у школах при соборах. Для дітей із бідних сімей функціонували церковно-приходські школи. Аристократи, феодали після 7-м років відправляли своїх синів до сюзерена, і при дворі ті були пажами. До 14 років діти оволодівали «сімома рицарськими чеснотами» (їздити верхи, стріляти з лука, полювати, фехтувати, бути вірними сюзерену, бути хоробрими і наполегливими, навчитися писати вірші і декламувати їх дамі серця). Важливими також було релігійне виховання і придворний етикет.

В епоху Середньовіччя у Німеччині у зв'язку із розвитком ремесел і торгівлі з'явилися цехові і гільдійські школи, які були відносно незалежними від церкви. У школах навчали елементарному – читати, писати і рахувати.

Виникає таке запитання: чи спостерігалася диференціація навчання протягом визначеного часового проміжку на території України?

Так, за часів Київської Русі Володимир Великий здійснювалося навчання дітей знаті (утім, за наказом князя, дітей для навчання забирали примусово). Ярослав Мудрий ввів платню за «книжне навчання», однак, потребує з'ясування, діти із яких сімей там навчалися (і якої статі) [13].

У XVI–XVII століттях в Україні (на території правобережної України) функціонували братські школи. На зміст навчання у таких школах впливав той фактор, що до членами братств були православні християни (переважно купці або ремісники), які боролися проти окатоличення та ополячення. (Варто підкреслити, що до братств приймали усіх бажаючих, «незалежно від національності, соціального походження, чи майнового стану» [2, 7].) Батьки укладали з школою угоду (у письмовій формі, та ще й присутності двох свідків), у якій було конкретизовано, інформацію щодо форми оплати, прогнозованих навчальних здобутків дитини, та обов'язки батьків, реалізація яких сприятиме успішному навчанню їхніх дітей. Хоча навчання було платним, учням із найбідніших сімей надавалися пільги. Прогресивним було те, що учителі повинні були однаково любити дітей з багатих і бідних сімей.

Спочатку у братських школах діти вивчали катехізис, навчалися читати, писати, рахувати. Згодом, у першій половині XVII століття, у зв'язку з тим, що для боротьби із національним гнітом (який усе посилювався) елементарної освіти було недостатньо, тому братські школи трансформували і діти почали вивчати сім вільних мистецтв (тривіум – на вищому рівні, квадріум – на дещо нижчому), різні мови.

Про застосування диференціації навчання у братських школах можемо зробити висновок за результатами здійсненого аналізу статуту (наприклад, «Порядок шкільний» школи м. Львова 1586 р. [2, 9]). У школі навчалися діти із сімей із різним статком. Критерієм здобуття престижного статусу (що підкріплювалося відведеним місцем на першій лаві у приміщенні класу, сидінням на окремому місці імператора поруч з учителем) була успішність школяра [28]. Для навчання дітей розподіляти на три групи, для кожної з них учитель пропонував різний навчальний матеріал (наприклад, в одній групі учні вчили букви, в іншій – читали). Діти починали навчання у різний час. До того ж час для навчання не був строго регламентованим. На сторінках публікацій знаходимо розмірковування, що призводять до висновку, що, за своєю суттю, це був прообраз класно-урочної системи. Та згодом почали створювати класи, і розпочинати заняття одночасно.

Висновки. У результаті аналізу різноманітних джерел можливо зробити висновок, що виникнення шкіл різних типів є підставою для твердження про те, що постерігалася зовнішня диференціація. Утім, хоча й функціонували школи для дітей із різних верств населення, діти з бідних сімей мали менші можливості для здобуття освіти. Для унеможливлення виникнення згаданого фактору в мовах сьогодення необхідне розроблення і реалізація відповідних державних програм.

Також спостерігалися й негативні аспекти, такі як прийом у навчальні заклади лише хлопчиків. Хоча, на нашу думку, роздільне навчання хлопчиків і дівчаток має свої плюси, зважаючи на відмінності розвитку залежно від віку. Урахування згаданих відмінностей вважаємо необхідним для урахування під час застосування диференціації навчання в умовах сьогодення.

Спостерігалася диференціація за часом, який відводився на навчання.

Водночас, безсумнівним є те, що у сучасних умовах важливою і необхідною є реалізація диференціації навчання, що потребує вкладення значних коштів (насамперед, для зменшення кількості учнів у класах), розроблення відповідного навчально-методичного забезпечення й упровадження у практику сучасних закладів загальної середньої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алехнович А. Лекция. Дифференциация и индивидуализация процесса обучения. URL: http://elib.bspu.by/handle/doc/37302

2. Андрюшина Л.Л., Каковкіна О.А. Етапи розвитку освіти і педагогічної думки в Україні: методичні рекомендації. Дніпропетровськ, 2015. 32 с. URL: http://infiz.dp.ua/misc-documents/repozit/ZO-A1/A1-0000-19-P3-15.pdf

3. Антонова И. Дифференцированная работа учителя математики при формировании понятия функции в курсе алгебры основной школы: автореф. дис. …

канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания. Саранск, 2004. 19 с.

4.Барабаш И.В. Дифференцированный подход при обучении иностранному языку в неязыковом ВУЗе. *Университетская наука – 2017, в 3 т., тез. докл. междунар. науч.-техн. конф. (Мариуполь, 18-19 мая 2017 г.).* Т. 3. Мариуполь: ГВУЗ «ПГТУ», 2017. С. 188–189.

5. Білик Р.М., Ніколаєв О.М. Реалізація диференційованого навчання у компетентнісній освіті. С. 121–125. URL: http://journals.uran.ua/index.php/2307-4507/article/viewFile/125434/119888

6.Бондар В.І. Дидактика. Київ: Либідь, 2005. 264 с.

7.Великий тлумачний словник української мови. / [Укл. та гол. ред. В.Бусел.]. Київ, Ірпінь, Україна: Перун, 2003. 1440 с.

8.де Гроот, Р. Дифференциация в обучении. URL: http://ecsocman.hse.ru/data/376/913/1231/Differentsiatsiya_v_obrazovanii_x28De_Groot_R.x29.rtf

9. Денисова И. Дифференцированный подход в формировании произносительной стороны речи учащихся с нарушениями слуха младшего школьного возраста: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.03 – коррекционная педагогика (сурдопедагогика). Санкт-Петербург, 2012. 24 с.

10. Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі: [монографія] / [авт. кол.: В.І. Кизенко, Г.О. Васьківська, С.П. Бондар й ін.; за наук. ред. В.І. Кизенка]. Київ: Педагогічна думка, 2012. 216 с.

11. Дорожкин С. Дифференциация обучения на старшей ступени общеоразовательной школы (на примере элективного курса «Плазма – четвертое состояние вещества»): автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания, 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования, Тула, 2004. 21 с.

12. Енциклопедія освіти. Академія педагогічних наук України. / [Гол. ред. В.Г. Кремень.]. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

13. Енциклопедія українознавства. Словникова частина (ЕУ-ІІ). Т. 10. Париж, Нью-Йорк, 1984. С. 3857–3871. URL: http://izbornyk.org.ua/encycl/euii304.htm

14. Історія педагогіки / [За ред. М.В.Левківського, О.А.Дубасенюк.] Житомир: Житомирський державний педагогічний університет, 1999. 336 с.

15. Калмыкова З.И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога. Москва: Просвещение, 2005. 85 с.

16. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. Казань, Изд-во Казанского университета, 1982. 224 с.

17. Ковчин Н.А. Дидактичні умови диференціації навчання старшокласників: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.09. – теорія навчання. Кривий Ріг, 2010. 20 с.

18. Кувшинова Г. Дифференциация обучения в отечественной педагогике (1946–1991 гг.): автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Владикавказ, 2006. 21 с.

19. Матвеева М. Дифференцированная коррекционно-развивающая работа з детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной сельской школы: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.03 – коррекционная педагогика. Санкт-Петербург. 2011. 23 с.

20. Новий тлумачний словник української мови у чотирьох томах. / [Укл. В.В. Василашко.] Том 1. Київ: Аконіт, 1998. 910 с.

21. Осмоловская И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. 216 с.

22. Покровская С.Е. Дифференциация обучения учащихся в средних общеобразовательных школах. Минск, Белоруссия: «Беларуская навука», 2002. 123 с.

23. Полторыхина А. «Школа Радости» Витторино да Фельтре. Конференция: Проблемы и перспективы развития образования. URL: https://www.pedopyt.ru/conference_notes/25

24. Проскурня О.І. Педагогічний досвід братських шкіл. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2011/15/8.pdf

25. Ревякина Н.В. От средневековья к «Радостному дому»: школы, ученики, учителя Итальянского Возрождения (XIV–XV вв.). URL: http://childcult.rsuh.ru/binary/object_95.1530548967.28746.pdf

26. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти. Київ: Грамота, 2012. 504 с.

27. Салимова К., Додде Н. Педагогика народов мира: История и современность. Москва: Педагогическое общество России, 2001. 576 с.

28. Сікорський П.І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання: [монографія]. Львів, Україна: Каменяр, 1998. 196 с.

29. Словник іншомовних слів. / [Уклад. М. Коломієць, Л. Молдова.] Київ: Освіта, 1998. 190 с.

30. Терещук А.І. Сутність та основні завдання профільного навчання у контексті модернізації української освіти. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.* Серія: Педагогіка. 2015. Вип. 5. С. 116–122. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkogpth_2015_5_19

31. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. Москва: Педагогика, 1990. 192 с.

32. Фруктова Я.С. Диференціація навчання в профільних класах біологічного спрямування (на матеріалах курсу «Загальна біологія»): автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02. – теорія та методика навчання біології. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2003. 20 с.

33. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 544 с.

34. Чипсанова С. Дифференцированно-групповая работа как форма организации профильного обучения старших школьников: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.01. общая педагогика, история педагогики и образования. Авторефе-

рат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Оренбург. гос. ун-т Оренбург. гос. ун-т Оренбург. 2007. 22 с.

35. Шахмаев Н.М. Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе. *Дидактика средней школы: Некоторые проблемной дидактики.* / [Под ред. М.Н. Скаткин.] Москва, СССР: Просвещение, 1982. С. 269–296.

36. Як навчали та виховували дітей в Спарті? URL: https://sites.google.com/view/hist-world-and-ukraine-grade-6/R3/T2/5

Василь ШЕМЧУК
(Одеса, Україна)

ПСИХІЧНА НАПРУЖЕНІСТЬ В МОДЕЛЬОВАНИХ ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ

The reasons for a number of changes in professional activity in extreme conditions are revealed on a large experimental material. The author concludes that the psychological diagnosis of functional states makes it possible to predict the effectiveness of activities. The problem of mental states which is connected with extreme conditions in the daily activities of sailors, in particular, refers to ship specialists, has become especially relevant. In conditions of increased danger, even well-trained professionals (officers) can significantly reduce the effectiveness of any action, bring frequent accidents and injuries due to disorganization or disruption of activities, erroneous decisions, mental disorders. To reveal the causes of adverse changes in the professional activities of sailors in extreme conditions and identify possible ways to prevent them is a task whose solution largely depends on the success of a problem development, namely: in disclosing systemic factors that reflect the subject of the working situation as extreme and features of construction and implementation of activities in it that is based on the reflection of its nature.

Постановка проблеми. Успішне виконання завдань будь-якої операції на морському театрі бойових дій в багатьох випадках визначається рівнем професійної підготовки корабельних офіцерів. Вони повинні мати в своєму арсеналі певні практичні навички зі специфічними характеристиками до яких відноситься швидкість прийняття рішень, точність та ясність своїх розпоряджень, і особливо важливим є, надійність своїх дій щодо використання техніки та озброєння у мовах дефіциту часу за відсутності основної та допоміжної інформації.

Майбутній офіцер розуміє та знає що безпека бойового корабля забезпечується його живучістю, тобто здатністю протистояти аварійним пошкодженням, відновлюючи при цьому свою здатність використання за призначенням. Елементами живучості військового корабля є: пожежобезпечність, непотопляємість та живучість технічних засобів. Живучість корабля забезпечується:

- конструкційними заходами під час проектування, будівництві та модернізації;
- організаційно-технічними заходами під час експлуатації судна;
- діями членів екіпажу по боротьбі за живучість корабля.

Основу організації боротьби за живучість складає принцип максимальної централізації керівництва, котре поєднується з ініціативними та рішучими діями особового складу. І відповідно від цих рішучих та ініціативних, і саме головне професійних дій у більшості випадках залежить подальша експлуатація військового корабля, а подекуди і життя всього екіпажу.

Дії аварійної групи в значній мірі залежать від психологічної підготовки військових моряків до виконання специфічних дій в екстремальних умовах, виникнення яких не застрахований найсучасніший корабель.

Виходячи із важливості цієї проблеми, майбутні військові моряки в навчальному закладі проходять відповідні навчання та тренування на навчально-тренувальному комплексі. Навчально-тренувальний комплекс побудований як частина військового корабля, в ньому є відсік по боротьбі з пожежею, де можна імітувати загоряння електрообладнання, електрокабелю та об'ємне горіння. В відсік під час тренування поміщається до 12 осіб, керує тренуванням – командир аварійної групи. Навчально-тренувальний комплекс активно використовується та допомагає не тільки відпрацювати дії, але й проводить психологічну підготовку майбутніх офіцерів. Подолати негативні емоції допомагає впевненість, яка заснована на знаннях та вмінні.

Військові моряки мають зрозуміти, з чим вони можуть мати справу, які екстремальні ситуації можуть трапитись у майбутній діяльності. Під час моделювання певної екстремальної ситуації військові моряки практично можуть побачити, як і що відбувається під час загоряння в відсіку. На подібних тренуваннях відпрацьовуються практичні навички та дії майбутніх військових моряків в екстремальних ситуаціях. При цьому важливим елементом є оцінка знання аварійно – рятувального майна, певних специфічних дій та оцінка психологічних станів особового складу в модельованих екстремальних ситуаціях.

Практичне тренування найбільш ефективне. Знаючи теорію за відсутності практики важко вірно виконати необхідні дії для спасіння корабля. Майбутній офіцер в боротьбі за живучість повинен бути готовим до всього. Тим хто входить до аварійно-рятувальної групи, необхідно тренуватися постійно, щоб в випадку непередбачуваних ситуацій діяти автоматично, не панікувати, бути спокійним та виваженим. Але це відбувається не завжди. Навіть досвідчені фахівці розгублюються та роблять помилки. Прийняти вірне рішення чи виконати певну специфічну дію їм заважають психічні стани в яких вони перебувають під час екстремальної ситуації.

Вивчення психічних станів в екстремальних умовах має певні специфічні особливості. По-перше, оскільки в таких умовах необхідні підвищені вимоги до можливостей людини [8], по відношенню до яких в суб'єкта не сформовані адекватні функціональні можливості [1], у тому числі психічні стани, то в цьому випадку закономірності виникнення та розвитку станів повинні чітко вирізнятися. По-друге, назріла необхідність в більш чіткому співвідношенні відчутих суб'єктом станів з ефективністю робочої діяльності, так як намітився різнобій у визначенні характеру відносин між станами та діяльністю (односторонній вплив або взаємозв'язок), з одного боку, і у визначенні спрямованості впливу станів, що відносяться до проявам стресу, емоційної і психічної напруженості (підвищення або зниження), на ефективність діяльності - з іншого. І як наслідок суб'єктивних переживань виявляються почуття внутрішньої напруги, страху, розгубленості і т. д. [3, 5, 6, 7].

Виділення психічних станів по їх діяльнісних корелянтах є важливим в двох основних аспектах:

1) з'являється можливість вивчення системи детермінант психічних станів, відповідних даній ефективності діяльності;

2) стає реальним здійснення прогнозу успішності діяльності в модельованих екстремальних умовах за характеристиками відчутих суб'єктом психічних станів.

У якості форми інтегрованого відображення ситуацій та «системної реакції адаптації, гнучкої зміни активності людини у відповідності до змін у навколишньому середовищі», виступає психічний стан, тимчасова характеристика систем психіки, «конкретний прояв взаємодії психічних процесів при здійсненні робочої діяльності» [3].

Для вирішення цього завдання необхідно вивчення зв'язків між ефективністю діяльності як стану, що розвивається в ньому, так і стану, що виникає на підготовчому етапі. Відповідно до вищевикладеного вивчалися психічні стани військових моряків в модельованих аварійних ситуаціях, робота яких за своєю психологічною специфікою є типовою в специфічних складних умовах діяльності.

Визначення психічних станів проводилося на основі виділення їх діяльнісних корелянтів.

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ

Характеристика експериментальних ситуацій. Дослідження проводилося в семи експериментальних ситуаціях, в яких моделювалися і умови діяльності військових моряків, і сама діяльність з різним ступенем реальності. У найпростіших випадках військові моряки виконували окремі ізольовані дії у відносно стабільних і визначених умовах при короткочасному впливі осередку пожежі. У ряді випадків діяльність мала цілісний характер: одна з експериментальних ситуацій практично повністю відповідала реальним умовам. Це досягалося її спеціальною організацією, що будується з урахуванням реальної мотивації, моделювання аварійної обстановки, введенням типового комплексу екстремальних впливів (ситуація втрати товариша при необхідності ведення розвідки в умовах задимленості, невідомого планування та розташування приміщень, аварійний стан освітлення).

Методичне забезпечення. Процедура діагностики психічних станів під час виконання військовими моряками завдань в модельованих екстремальних ситуаціях розроблена на основі положень про те, що психічні стани пов'язані з ефективністю діяльності [2, 3, 8], у мові суб'єкта проявляються особливості психічного стану [4, 7], є певна відповідність між динамікою стану і динамікою ряду фізіологічних процесів [5]. Таким чином, за допомогою використання методики експертної оцінки ефективності діяльності, пульсометрії та модифікованого асоціативного тесту були зареєстровані діяльні, фізіологічні та психологічні корелянти психічних станів учасників випробовування.

Отримані за цими методиками оцінки були доповнені суб'єктивною оцінкою самих військових моряків – учасників експерименту.

Модифікація асоціативного тесту полягала у запровадженні в традиційний тест додаткових вимог до кількості та якості відповідних реакцій випробуваного в

умовах «тиску часу» і в реєстрації таких показників успішності виконання інструкції, як величина латентних періодів вербальних реакцій та кількості допущених помилок.

Учасниками експерименту були професійно підготовлені військові моряки Інституту Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія»: а) без досвіду діяльності (група 1, 10 осіб – курсанти 1 курсу); б) з досвідом діяльності (група 2, 10 осіб – курсанти 4 курсу).

Процедура експерименту. Попередній етап полягав у зборі даних по методикам експертної оцінки, пульсометрії, проведенні асоціативного тесту під час виконання військовими моряками експериментальних завдань без впливу небезпечних чинників. Під час підготовки до виконання завдання моряки знайомилися з його особливостями, роботою з асоціативним тестом. У той же час проводилися виміри частоти серцевих скорочень.

Етап виконання завдання в модельованих екстремальних умовах був пов'язаний з виконанням асоціативного тесту і реєстрацією частоти серцевих скорочень.

Група експертів визначала ефективність діяльності кожного військового моряка за 3-бальною системою.

В якості основних методів обробки даних було застосовано аналіз кореляцій між показниками станів і ефективністю діяльності та визначення статистичної значущості відмінностей непараметричних критеріїв Уайта між сукупністю параметрів, що характеризують стан випробовуваних в групах і виділених за критерієм оцінки ефективності їх діяльності.

РЕЗУЛЬТАТИ

В результаті математичної обробки даних статистично значимо ($p = 0,05$) визначено параметри основних психічних станів, які долають майбутні моряки в процесі діяльності в екстремальних умовах в періоди підготовки та виконання експериментальних завдань. Ці стани вдається можливим визначити як різні форми і рівні прояву психічної напруженості, що відповідають рівню ефективності діяльності, та розглядати їх в якості етапів формування бойової готовності військового моряка. Кожний з виділених станів характеризується своєрідним поєднанням зареєстрованих в експерименті психологічних і фізіологічних показників. У таблиці надані результати діагностики психічної напруженості.

Психічна напруженість (ПН) в експериментальних умовах

Умови діяльності	Форми стану ПН	Рівні прояву ПН
Екстремальні фактори відсутні Моделюються реальні екстремальні умови	Операціональна Емоційна	Функціонування Нормальний Ефективний Задовільний Незадовільний Пересичення діяльності

Результати дослідження на етапі підготовки до виконання завдання дозволяють виявити менше число проявів стану психічної напруженості.

Статистично значуще (p = 0,05) яке визначає рівні - психічної напруженості, що відображають:

а) готовність до нормального функціонування за відсутності екстремальних факторів;

б) готовність до ефективної діяльності в умовах впливу екстремальних факторів;

в) знижену готовність до діяльності в екстремальних умовах.

Операціональна форма психічної напруженості спостерігалася під час ознайомлення з інструкцією по асоціативному тесту і під час тренувань, ці дані є контрольними і мають на меті збір даних про зміни психологічних і фізіологічних показників при відсутності екстремальних факторів. Встановлено, що ця форма психічної напруженості виникала в разі посильних тобто нормальних, з точки зору військових моряків завдань та нейтральному ставленні до них. В цьому випадку показники асоціативного тесту мали такі значення: латентні періоди вербальних реакцій становили в більшості 1,6–1,8 секунд, при наявності певних індивідуальних відхилень від цих типових значень. Помилки були відсутні. Зміни частоти серцевих скорочень відповідали фізичному навантаженні під час тренувань.

Стан, що виникає і розвивається під час ефективної роботи в модельованих екстремальних умовах, характерний для досвідчених моряків, позитивно орієнтованих на виконання завдання, вимоги яких відповідають їх можливостям в період реалізації діяльності. Подібний рівень психічної напруженості зареєстрований також в період підготовки до виконання завдання в тих випадках, коли суб'єктивна оцінка його складності і особливостей відповідає оцінці власних можливостей учасника експерименту. У військових моряків які вперше зіткнулися з впливом екстремальних факторів, рівень ефективного функціонування в основному спостерігається під час виконання відносно простих завдань і досить рідко – при складній діяльності. Під час виконання складного завдання цей вид психічної напруженості у учасників експерименту без досвіду діяльності є результатом дуже сильної внутрішньої мобілізації суб'єктом своїх можливостей під впливом залучення його в екстремальну ситуацію. В період підготовки у недосвідчених моряків параметри стану, що відповідають рівню ефективного функціонування, виявляються частіше у випадках заниженої оцінки складності майбутнього завдання і рідше – при адекватній оцінці. Вони є наслідком значної професійної мотивації і впевненості в надбаних навичках і, будучи нестійкими, трансформуються при невдачах в процесі роботи в стани, які відповідають неефективній діяльності.

Стан, який відповідає ефективній роботі, характеризується з боку показників асоціативного тесту скороченням латентних періодів вербальних реакцій в порівнянні з відповідними показниками випробуваного в стані операціональної напруженості або перевищенням їх в середньому на 18–22%, а також дуже невеликою кількістю помилок – до 15% (3 помилки на 20 слів-відповідей). Зміни частоти серцевих скорочень не є дискримінаційним показником. Залежно від сприйняття суб'єктом складності завдання, зміни частоти серцевих скорочень можуть бути як

значно вище змін, характерних для операціональної форми напруженості, так і зближуватися з ними. При виконанні завдань з однаковим рівнем успішності зміни частоти серцевих скорочень виявляють істотні відмінності між військовими моряками груп 1 і 2. В окремих випадках ці відмінності складають (завдання в теплодимокамерах) відповідно в середньому 6 ударів за хвилину, проти 53 ударів за хвилину при значних індивідуальних відхиленнях від середньої величини. Один і той же рівень успішності діяльності в екстремальних умовах супроводжується різними вегетативними змінами у досвідчених і недосвідчених моряків.

Рівень емоційної напруженості, що супроводжує діяльність, яка протікає з задовільними результатами, характеризується при тій же кількості помилок (до 15%) перевищенням параметрів латентних періодів вербальних реакцій, типових для випробовуваних в стані операціональної напруженості приблизно до 45–50%. Зміни в частоті серцевих скорочень не є показовими для розмежування психічних станів, так само як і при актуалізації рівня ефективного функціонування. Відзначається велика амплітуда змін частоти серцевих скорочень у моряків групи 1 в порівнянні з динамікою цього параметра у моряків групи 2. У складних ситуаціях ці відмінності між характеристиками стану моряків, що належать до різних експериментальних груп, і між сумами характеристик стану військових моряків, що входять до складу підгруп, виділених за критерієм успішності - несуттєві.

Стан, який відповідає задовільному рівню виконання завдання, відчувають моряки, чиї професійні та психологічні можливості в повному обсязі відповідають вимогам ситуації. Рівні ефективного та задовільного функціонування найбільш чітко різняться у досвідчених моряків в період підготовки до виконання завдання, а в групі військових моряків без досвіду бойової діяльності - в період його безпосереднього виконання.

Рівень психічної напруженості в процесі діяльності, що отримала незадовільну оцінку експертів, характеризується збільшенням латентних періодів вербальних реакцій відповідних показників операціональної напруженості більш ніж на 45–50% при наявності будь-якої кількості помилок. Такий стан виникає і розвивається у військових моряків в ситуаціях, які сприймаються ними, як перевищення власних можливостей внаслідок недостатньої професійної або психологічної підготовки. Цей рівень психічної напруженості зареєстрований в як період підготовки до виконання завдання, так і в процесі роботи. Набагато частіше він відзначався у моряків без досвіду бойової діяльності. Зафіксовані випадки, коли рівень незадовільного функціонування характеризувався різким збільшенням кількості допущених моряками помилок в асоціативному тесті, а величини латентних періодів вербальних реакцій при цьому були аналогічні показникам стану операціональної напруженості. Спостереження виявляє імпульсивність і прискорення дій моряків внаслідок бажання якомога швидше завершити складну ситуацію. При цьому правильне виконання інструкцій по тесту втрачає актуальність для учасника експерименту. Зміни частоти серцевих скорочень в період, коли моряки відчувають такий стан, характеризуються значною виразністю, але істотно не відрізняються від тих, які характеризують стан моряка під час виконання складного завдання з

високою ефективністю. Перебуваючи в стані зниженої готовності, зміни показників учасників експерименту близькі до змін цих показників в період діяльності.

Рівень перенасичення діяльністю виявляється у професійно і психологічно підготовлених військових моряків, які мають досвід бойової діяльності, в ті періоди, коли вони виконують однакові прості завдання. Експерти відзначають в цьому випадку деяку повільність моряків, падіння темпу діяльності, відсутність зацікавленості в роботі. У зареєстрованих показниках характерним є практична відсутність помилок: показники латентних періодів вербальних реакцій типові для випадків виконання діяльності з високою успішністю. До особливостей даного стану відноситься перевищення латентних періодів вербальних реакцій відповідних значень, зафіксованих в період операціональної напруженості, в той час як для процесу активної діяльності в складних умовах для цих моряків було типовим скорочення латентних періодів вербальних реакцій. Дискримінаційним показником для диференціації станів, що відповідають рівню ефективного функціонування і рівню перенасичення діяльності, є показник зміни частоти серцевих скорочень. У разі перенасичення діяльністю, зміни частоти серцевих скорочень скорочуються в порівнянні з показниками, характерними для стану операціональної напруженості.

Психічні стани моряків в запропонованій класифікації дають можливість зіставити з рядом традиційних станів людини в складних умовах діяльності. У період підготовки до виконання бойового завдання зафіксовані стани, які відповідають готовності до ефективної роботи і зниженою готовністю до роботи в екстремальних умовах. Перший з названих станів відповідає стану збудження, бойової готовності, мобілізованості [5, 6]. Другий об'єднує стан стартової лихоманки і стартової апатії. За результатами оцінки напруженості, які отримані за допомогою розробленої та експериментально перевіреної діагностичної процедури, форми її несприятливих проявів успішно розділяються. У випадках виникнення стартової лихоманки зміни в показниках асоціативного тесту характеризуються скороченням латентних періодів вербальних реакцій по відношенню до фонових даних і істотним зростанням помилкових відповідей. При апатії показником цього стану є зростання латентних періодів відповідей. У зв'язку з тим що завданням дослідження було визначення станів, пов'язаних зі ступенем ефективної діяльності, тому досліджувані стани запропоновано класифікувати по діяльнісним корелянтам, що не виключає можливості їх більш повної диференціації. Оцінка станів по їх діяльнісним корелянтам більш надійна, ніж за зовнішніми проявами, а також за показниками інтенсивності емоційних переживань. Це підтверджується отриманими даними, що свідчать про індивідуальні прояви передстартового збудження [5, 8].

У період виконання експериментальних завдань рівень ефективного функціонування відповідає оптимальному робочому стану в екстремальних умовах діяльності [5]. Виділяються два основних види психічних станів, що проявляються під час неефективної роботи:

а) стан, що сприяє прискоренню виходу з ситуації (близький до стану паніки);

б) стан, що викликає втрату темпу діяльності (астенічна реакція на ситуацію).

Дані, отримані в експериментальному дослідженні, вказують на те, що психологічна діагностика психічної напруженості, заснована на врахуванні її діяльнісних корелянтів, може сприяти визначенню підготовленості військових моряків до виконання бойових завдань в екстремальних умовах. Методика, заснована на поєднанні пульсометрії та модифікованого варіанту асоціативного тесту, і дозволяє діагностувати різні рівні психічної напруженості, що відповідають ступеням ефективної діяльності.

Експериментальні дані виявляють різне прогностичне значення показників станів, виділених на основі реєстрації їх діяльнісних корелянтів і змін в мовному реагування при роботі з асоціативним тестом. Для досвідчених військових моряків прогностично значущим є висновок про відчуті ними рівні психічної напруженості, що складаються з показників станів, зафіксованими в період як підготовки, так і виконання експериментального завдання. Коефіцієнти кореляції між показниками стану і ефективністю діяльності складають в період підготовки 0,54–0,84 прийнятих умовних одиниць, а в період діяльності – 0,62–0,83. В останньому випадку в одній з семи експериментальних ситуацій зафіксовано статистично незначний зв'язок. Це викликано труднощами роботи експертів, які оцінюють діяльність випробовуваних в задимленому просторі. За сукупними даними, зв'язок між показниками стану і ефективністю діяльності досить висока. Для досвідчених військових моряків більшу прогностичну силу займають дані про психічний стан, що відображає готовність до роботи в екстремальних умовах. Це положення справедливо тільки в тих випадках, коли учасники експерименту ознайомлені з характером і особливостями майбутніх дій в досить конкретній та зрозумілій для них ситуації.

Для майбутніх військових моряків, які не мають досвіду роботи, але які пройшли курс підготовки або професійного навчання, прогноз ефективності роботи в модельованих екстремальних умовах надійніший за показниками стану, отриманим в період виконання завдання.

ВИСНОВКИ

1. Діагностика психічних станів, що виникають і розвиваються у військових моряків під час робіт в моделюємих екстремальних умовах, може успішно здійснюватися за допомогою реєстрації психологічних показників станів з використанням критеріїв, виділених на основі виявлення діяльнісних корелянтів досліджуваних психічних станів. Однією з ефективних психологічних методик діагностики психічної напруженості є асоціативний тест, робота з яким вимагає суворої детермінації і обліку його часових та якісних показників.

2. Психологічна діагностика функціональних станів створює певні можливості прогнозування ефективності діяльності військових моряків в модельованих екстремальних умовах, і відповідно має право на застосовування в професійному відборі та навчанні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вовк І.П. Оптимальні стани людини: монографія / За ред. Ю.В. Кузьменко. Херсон: «Херсонська академія неперервної освіти», 2010. 212 с.

2. Гримак Л.П. Теоретичні та експериментальні проблеми управління психічними станами людини. *Питання кібернетики: психічні стани та ефективність діяльності* / Під. заг. ред. Ю.М. Забродіна. Київ, 2013. 220 с.

3. Забродін Ю.М. Методологічні проблеми дослідження та моделювання функціональних станів. *Питання кібернетики: психічні стани та ефективність діяльності* / Під. заг. ред. Ю.М. Забродіна. Київ, 2013. 220 с.

4. Завалова Н.Д., Пономаренко В.А. Психічні стани людини в особливих умовах діяльності. *Психол. ж.* 1983. Т. 4. № 6. С. 105.

5. Замалетдінов І.С., Кисельов В.А. Про можливості виділення рівнів емоційного стресу по мовним ознакам в практиці морської діяльності. *Психологічні проблеми морської діяльності;* Відп. ред. Б.Ф. Юрченко. Київ, 2016. С. 230.

6. Космолинский Ф.П. Емоціональний стрес в екстремальних умовах. Київ, 2001. 332 с.

7. Наенко Н.И. Психическая напряженность. Москва, 1999. 226 с.

8. Хилова Н.Г. Некоторые особенности изучения деятельности человека в экстремальных условиях среды. *Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда* / Под ред. А.А. Крылова. Москва, 1995. Ч. 1. С. 128.

Руслана ШЕРЕТЮК, Надія СТОКОЛОС
(Рівне, Україна)

«ПЕРЕД БОГОМ І ВІТЧИЗНОЮ ВІДПОВІДАЛЬНІ» (ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ РИМО-КАТОЛИЦЬКОГО ОРДЕНУ ПІАРІВ НА ВОЛИНІ ТА ЇХ ВИДАТНІ ПРЕДСТАВНИКИ (XVIII – ПОЧАТОК XIX СТ.))

The heritage of 400-year-old educational system of the Roman Catholic Order of Piarists, founded in 1617, is actualized in the article. The essence and direction of its activity are outlined. I t is noted, that the main vector of missionary work of fathers-piarists was to teach and bring up children and youth. It was accented on the role and value of the activity of Piarists collegiums in Volyn, that were oriented on the achievements of those days of European education. It was found, that one of the factors of their effectiveness was special attention to the selection of candidates for the positions of teachers, and also their next thorough discipline. The main stages of professional training of pedagogical staff of Piarists educational institutions in Volyn are described.

On the basis of general visitations of Piarists colleges in Dubrovytsia and Mezhyrich Koretsky (XVIII century), documentary confirmed enhanced strictness of the Order's leadership to the educational process in general and teaching methodologies in particular. It is noted, that one of the specific features of personnel policy of Piarists schooling was a permanent rotation of teachers, their moving from one educational institution to another. As a result, the most experienced teachers of the Order of Piarists worked by turns in schools of different levels, and not only in the best. It is emphasized, that one of the results of this practice was not only high scientific pedagogical potential of the teaching staff of Piarists colleges of Volyn, but also the effectiveness of their selfless work.

The scientific and pedagogical activity of a number of famous persons of Piarists schooling in Volyn in the 18th century is characterized: well-known Polish mathematician, historian of law, philologist, biblical scholar and interpreter Bernard Syruc, philosopher and theologian, one of the outstanding Belarusian scientists Aniol Dovgird, and also a famous Polish educator, author of a number of school textbooks and translator Dominic Shibinsky. They were outstanding figures of science and culture of Polish-Lithuanian Commonwealth of the Age of Enlightenment and made a significant contribution to the spiritual and cultural development of Volyn.

Keywords: *Volyn, Roman Catholic Piarists Order, Piarists schooling, collegium, educational process, teaching staff.*

Упродовж XVII–XVIII ст. католицькими орденами домініканців, францисканців, бернардинів, капуцинів, єзуїтів, тринітаріїв, піарів тощо на теренах Волині була створена розгалужена мережа навчальних закладів, яка складалася зі шкіл елементарного, середнього – з викладанням семи вільних мистецтв, підвищено-середнього – з вивченням філософії, та вищого рівнів, де викладалася теологія.

Саме вони стали однією з ланок у прилученні тогочасного шкільництва Волині до набутків загальноєвропейського. Оскільки ж у цих школах учнів виховували на засадах християнської моралі, зокрема повсякденної доброчесної поведінки, їхня діяльність сприяла утвердженню на українських теренах Речі Посполитої того типу школи, яку пізніше назвуть гуманістичною.

Особливе місце серед римо-католицьких освітніх закладів належало піарським колегіумам. Навчальні дисципліни, які викладалися в них, удосконалення навчальних програм відповідно до потреб часу, опанування учнями низкою мов, зокрема латиною, польською, німецькою, французькою, російською, наявність у них бібліотек зі значним репертуаром книг, спеціалізованих кабінетів, зокрема фізичних, використання в навчальному процесі наочності та різноманітних приладів, колекцій мінералів і палеонтологічних зразків, а також потенціалу ботанічних садів і парків уможливило те, що їх учителі готували до свідомого дорослого життя доброчесну, всебічно обізнану молодь. Обґрунтовуючи вагомість внеску отців-піарів у розвиток науки і культури в Україні впродовж їхньої майже 150-річної педагогічної діяльності, Теодозій Присяжний акцентує, що вона полягала «в підготовці по-європейськи освічених громадян, вихованні… людей порядних, добрих, толерантних, котрі не погоджувалися з несправедливістю або ж будь-якою дискримінацією, людей із почуттям відповідальності за все, що відбувається в країні та суспільстві» [18, 88]. Отже, понад 400-літня навчально-виховна система римо-католицького ордену піарів не є анахронічною, більше того, її засади не втратили своєї актуальності й нині. Трансформована відповідно сучасних вимог, вона сьогодні практикується в понад 200 школах по всьому світу.

В історії європейської освіти XVII–XVIII ст. римо-католицький чернечий орден піарів посідає особливе місце. Щоправда, він, як і постать його засновника Йосифа де Каласанса, освітні новації якого справили визначальний вплив на духовно-культурний простір не лише тогочасної Європи, але й України, у вітчизняній гуманітаристиці є малознаними. Певний внесок у заповнення цієї наукової лакуни здійснили Олена Огнєва [3], Олена Прищепа [4], а також автори даної студії [6–9]. Зарубіжна, зокрема польська історіографія в цьому контексті має незрівнянний масив напрацювань. Так, висвітленню ролі та значення педагогічної спадщини Йосифа де Каласанса в трансформаціях освітньо-культурного середовища Речі Посполитої Нового часу значну увагу приділив Маріуш Ауш [10]. З'ясуванню витоків і становлення піарського шкільництва на теренах Речі Посполитої присвячена публікація Беати Соболевської-Стрельчак [19]. Початковий період функціонування Любешівського піарського колегіуму став предметом статті Яцека Тарашкевича [20]. Ґрунтовний фактологічний матеріал щодо надбань освітньо-виховної діяльності піарських колегумів у Любешові і Межирічі Корецькому знаходимо в науковому доробку Антонія Мошинського [14–15]. Окреслення наукових здобутків представників ордену піарів у царині математики міститься у праці Софії Павліковської-Брожек [16]. Про основні етапи історії осередків ордену піарів на теренах Правобережної України, їх освітньо-культурні ініціативи та значення для розвитку тогочасної вітчизняної науки і культури йдеться в студії Теодозія Присяжного [18].

Метою публікації є з'ясування специфіки кадрової політики піарського шкільництва Волині, а також окреслення педагогічних здобутків видатних його представників у XVIII – на початку XIX ст. Саме відсутність спеціального комплексного дослідження питання професійної підготовки педагогічних кадрів піарських навчально-виховних закладів на теренах Волині, а також діяльності їх учителів, котрі зробили вагомий внесок у тогочасну розбудову освіти і науки краю спонукала авторів до студіювання окресленої проблематики.

Римо-католицький чернечий орден піарів (Повна назва лат. Ordo Clericorum Regularium Pauperum Matris Dei Scholarum Piarum, укр. Орден Духовних Регулярних Убогих Матері Божої Благочестивих Шкіл; його девіз – укр. «Благочестя та Освіта») постав 1617 р. у Римі. Засновник ордену – святий Йосиф де Каласанс (1557–1648 рр.). Головний вектор його діяльності полягав у навчанні і вихованні дітей та юнацтва. Впродовж нетривалого часу освітні осередки цього ордену набули поширення не лише в Італії, але й далеко за її межами. Вже 1642 р. піари з'явилися в Речі Посполитій. На теренах Волині орден піарів мав три осередки: в Дубровиці (1684 р.), Любешові (1693 р.) і Межирічі Корецькому (1702 р.).

Крім костелу та чернечих келій, кожен із них включав приміщення колегіуму, конвікт, а також шкільний ботанічний сад. Навчально-виховна діяльність цих осередків піарів мала неабияке значення для розвитку духовно-культурного середовища краю, оскільки робота їх викладачів орієнтувалася на кращі досягнення європейської освітньої практики, а самі школи, хоча наповнювали переважно вихідці з польського шляхетського стану, були доступні представникам інших верств населення, незалежно від їх етнічної чи конфесійної приналежності. Гасло ордену піарів «Pietas et Litterae» («Благочестя та Освіта») не було формальним, а, навпаки, повсякчас цілеспрямовано реалізувалося: його члени незначними силами віддано працювали задля опанування десятками, а бувало – й кількома сотнями молодих людей ґрунтовних знань і набуття ними різноманітних умінь. І, що найголовніше, – виховання їх як доброчесних християн, котрі кожним своїм вчинком будуть облагороджувати суспільство, змінювати його на краще. Оскільки завдяки цьому отці-піари набули неабиякого авторитету у тогочасному шляхетському середовищі, немало його представників морально й матеріально підтримували їх справу, вважаючи це своїм християнським обов'язком.

Одним із визначальних чинників результативної освітньо-виховної праці ордену піарів було те, що особливу увагу вони приділяли відбору претендентів на посади вчителів, їх ґрунтовній підготовці, а також наступному перманентному удосконаленню педагогічної майстерності. Отці-піари були переконані в тому, що саме від особистих якостей педагога залежить якість їх освітньої практики. Відтак до нього висувалася вимога «… так викладати, щоб учні не з примусу, але з переконання брали активну участь у навчанні» [19, 166]. Саме тому особи, котрі мали намір у майбутньому обійняти посаду вчителя піарського навчального закладу, спочатку проходили жорсткий відбір і лише потім – спеціальну педагогічну підготовку у вчительській семінарії, студіюючи теоретичні і практичні курси, необхідні для наступної викладацької діяльності. Як випливає з праці

сучасного польського дослідника Маріуша Ауша «Dzieło Św. Józefa Kalasancusza w Polsce. Szkis» (Kraków, 2008), вишкіл вчителя-піара на теренах Речі Посполитої проходив наступні етапи. Так, спочатку претендент на посаду вчителя після закінчення новіціату обов'язково мав відбути гуманітарні студії у Жешуві, по завершенню яких отримував звання магістра. Наступним його кроком було проходження педагогічної практики, термін якої, до речі, не був точно окресленим й безпосередньо залежав від проявлених під час неї фахових здібностей і навиків. Далі він проходив теологічні студії у Кракові, після яких висвячувався на капелана. Зрештою, тільки після цього така особа могла приступити до виконання обов'язків учителя [10, 47].

Переконливим документальним свідченням вимогливості орденського керівництва до якості освітнього процесу в цілому та педагогів зокрема в навчальних закладах піарів на Волині впродовж XVIII – на початку XIX ст. стали генеральні візитації Дубровицького піарського колегіуму, опубліковані Якубом Гоффманом у 1934 р. [11]. У них скрупульозно зафіксована інформація про професійні якості та результати праці ледь не кожного його викладача. Тут зустрічаємо, зокрема, такі цікаві спостереження щодо окремих із них: «У предметах, що він дає, помічається більше набуток пам'яті, ніж вмілості чи майстерності», слід, щоб учитель з історії «старався її красу показати учням, щоб вони самі хотіли запам'ятовувати», або «Швидка вимова віршів у молодих учнів не завжди є набутком (як це можна побачити) вміння і навчання» [11, 290].

Хоча в більшості випадків візитатори схвально оцінювали роботу викладачів Дубровицького піарського колегіуму, але зустрічаються й наступні характеристики: «Казимир Ковалевський має 25 років, вчить дітей років 7. Є професором вимови. Повинен нагадати тому вчителю, що ступінь вчительський, який у такому молодому віці отримав, повинен його заохотити до поступу в обраній дорозі, має час вдосконалюватися… Учні невелику користь отримали зі слабо викладених ним наук. Із прикрістю та пересторогою те записую…». Водночас щодо професора математики та логіки Ієроніма Зажицького, котрому був 21 рік, було зазначено, що хоча він «показав багато старанності та здібностей», але «нехай менше пройдуть учні (тобто опанують менший об'єм матеріалу з відповідної дисципліни. – Авт.), та «водночас добре розуміють» його [11, 293]. Стосовно викладання професора Бартошевича знаходимо наступну його оцінку: «Велика старанність того вчителя у виконанні обов'язків є його похвалою, однак із його предмету учні дуже слабо взяли користі» [11, 295]. Заслуговує на увагу характеристика роботи ще одного вчителя Дубровицької піарської школи початку XIX ст.: «Клеменс Пашкевич, професор моральної науки й арифметики. Був свідком письмових іспитів із предметів Пашкевича, який показав багато старанності на 1-му класі і мало – на останніх (старших). Молодим ще є вчителем Пашкевич, коли викладає правила моральності учням, коли їх заохочує до праці. Не дав однак їм із себе прикладу: потрібно було бути старанним до кінця року, учні взяли б багато користі, вчитель мав би за власну працю найвищу нагороду, а влада едукаційна записала б його до низки тих осіб, які від самого свого початку роботи подають світлі надії» [11, 295].

Отже, наведені приклади зі звітів інспекцій Дубровицького піарського колегіуму засвідчують постійний, глибокий контроль за рівнем викладацької праці його професорів, особливо щодо тих, хто недавно став на цю важку та відповідальну стезю. Про це зокрема свідчить один із фрагментів звіту про його візитацію, де акцентувалося, що вони «перед Богом і Вітчизною відповідальні, якщо занедбають свого обов'язку» [11, 281]. Запорукою цього вважалося дотримання субординації «між директором і керівництвом», а також «взаємна між собою єдність і згода, спокій при виконанні їхніх завдань», тобто, що атмосфера, сприятлива для реалізації завдань школи, багато в чому залежить від «клімату» стосунків між викладачами та їхніми очільниками [11, 283].

Відомості стосовно вчителів, котрі працювали у піарських школах Волині наприкінці XVII – першій половині XVIII ст., є фрагментарними. Але із них усе ж випливає, що вони періодично змінювали місце своєї праці, тобто переходили з однієї школи до іншої, викладаючи в кожній впродовж відносно нетривалого часу. Ротації учителів мали як негативний, так і позитивний наслідки. Так, з одного боку, вони не сприяли сталому ритму виховання та навчання в певній школі, але з іншого, ця практика призводила до того, що найдосвідченіші педагоги ордену піарів перемінно працювали у школах різного рівня, а не лише в найкращих. Відтак викладацька праця такого вчителя у пересічній піарській школі зазвичай ставала не лише каталізатором змін у ній, зокрема підвищення рівня педагогічної майстерності її викладачів, а й справляла позитивний вплив на учнівську молодь [20].

Внаслідок цього характерною рисою піарських освітніх осередків на Волині був високий рівень науково-педагогічного потенціалу їхнього викладацького складу. Наприклад, відомо, що у Любешівському колегіумі в другій половині XVIII – на початку XIX ст. працювали знані вчені-піари: Бернард Сируць, Аньол Довгірд, Єжи Цяпінський, Міхал Юзеф Францкевич, Анджей Пучинський, Мацей Тукало, Міхал Харкевич, Фердинанд Серафінович, Алексій Котюжинський, Мацей Догель, Казимир Нарбут, Станіслав Юндзілл та ін. [2, 31].

Міхал Сируць (у чернецтві – отець Бернард, пол. Bernard Syruć) (1731–1784 рр.) – видатний польський педагог, математик, історик права, філолог, біблеїст і перекладач. Після закінчення новіціату, а саме 20 вересня 1749 р. склав обітниці ченця ордену піарів. Брав активну участь в освітніх реформах Речі Посполитої. Зокрема, як професор Головної школи у Вільно, а також генеральний візитатор плідно співпрацював з Едукаційною Комісією. Він – автор наукових, педагогічних і душпастирських студій, був людиною різноманітних інтересів: публікував ґрунтовні наукові праці не лише з вузьких проблем для відносно невеликого кола фахівців, але й широкого загалу. Прикладом цього може слугувати його «Nauka dobrego pisania w języku polskim z niektoremi przestrogami co do mowienia dla tych ktorzy się w szkołach nie uczyli», видана 1769 р. у Вільно [12–13]. А вже 1777 р. у Вільно побачила світ його «Aryfmetyka prostacka czyli nowy sposób czynienia rachunków, którego nie umiejących czytać nawet, łatwo nauczyć można» [16, 286].

Знаним педагогом Любешівського піарського колегіуму був Аньол Довгірд (пол. Anioł Dowgird) (1776–1835 рр.) – філософ, теолог, педагог, один із визначних білоруських діячів епохи Просвітництва. Захистивши докторську дисертацію з теології, викладав, зокрема у Віленському університеті. Він – автор праці «O logice, metafizyce i filozofii moralnej» (Wilno, 1821 r.), де викладені основні ідеї цього мислителя. Йому були близькими педагогічні погляди Джона Локка, котрий вважав, що в людини відсутні вроджені ідеї, тобто душа немовляти – це ніби чиста дошка (tabula rasa), на якій вихователі можуть «писати» все, що захочуть. Уповні поділяючи цю ідею, Аньол Довгірд вважав, що почуття людини та її інтелект формуються, передусім, шляхом вправ, через безліч повторів, а потім фіксуються в її душі та розумі, творячи стійкі риси особистості. Це стосується й морального виховання, результативність якого, на переконання Аньола Довгірда, безпосередньо пов'язана з його методами. Так, молода людина, котра вчинила добре й отримала від цього задоволення, а іноді й відповідне заохочення з боку вихователя, буде схильна це повторити. Він поділяв думку Джона Локка, що це легко засвоюється в дитинстві, коли ще не вповні розвинута здатність до розмірковувань. Застосування цієї методології призводить до виховання таких якостей особистості як добропорядність, мудрість і сувора моральна дисципліна [5, 143].

Знаковою постаттю піарського шкільництва Волині другої половини XVIII ст. був Домінік Шибінський, внесок якого у розвиток просвітництва у краї, за словами Володимира Єршова, рівнозначний лише діяльності Тадеуша Чацького [1, 139]. З огляду на це, зупинимося на ній докладніше.

Домінік Олександр Габріель Шибінський (пол. Dominik Aleksander Gabriel Szybiński) (1730–1799 рр.) – відомий польський римо-католицький діяч, піар, педагог, автор низки шкільних підручників і перекладач. Народився 28 березня 1730 р. у селі Коловерть, що поблизу Межиріча Корецького на Волині. Вже 2 вересня 1745 р. вступив до ордену піарів з ім'ям Домінік від святого Олександра. Отримав ґрунтовну освіту, оскільки відомо, що після закінчення новіціату, а саме впродовж 1747–1748 навчального року студіював гуманітарію у Жешуві, в 1748–1750 рр. – філософію в Межирічі Корецькому, а в 1752–1754 рр. – філософію у Варшаві. Показово, що під час навчання у Варшаві Домінік Шибінський водночас виконував обов'язки підпрефекта (помічника префекта) в Collegium Nobillium – головному навчальному закладі піарів у Польщі.

У різний час учителював у піарських школах Варшави, Пйотркова, Вєлюня, Подолінца, Радома, Дорогичина та Жешува, де викладав синтаксис і граматику, поетику, риторику, а також філософію. Певний час керував школою в Дорогичині. Наприкінці 70-х рр. XVIII ст. очолював піарський колегіум у Жешуві, а впродовж останніх двох десятиліть XVIII ст., а саме у 1781–1799 рр. був ректором піарського колегіуму в Межирічі Корецькому. В якому б навчальному закладі піарів не працював Домінік Шибінський, скрізь його праця, зокрема турбота про підростаюче покоління, викликали не тільки повагу, але й любов оточуючих. Відомо, що він відзначався гострим, проникливим розумом, бездоганною чесністю, величезною працелюбністю, а також плідною науковою діяльністю [17, 23].

Свідченням високого рівня професійності діяльності Домініка Шибінського на посаді ректора Межиріцького піарського колегіуму є звітні документи його візитації за 1784 р., опубліковані в монографії Теодора Вєжбовського «Komisja Edukacji Narodowej. 1773–1794» (Warszawa, 1911 r.) [21]. Із них з'ясовується, що на той момент тамтешня школа мала чотири класи, а кількість учнів складала близько 200 осіб. Докладне опитування учнів 1-4 класів показало, що вони на високому рівні опанували знання «з усіх розділів наук». Вірогідно, інспектор, попередньо відвідавши інші освітні установи краю, мав чітку картину рівня успішності їх вихованців, оскільки у його звіті йшлося також про те, що в Межиріцькій піарській школі «найбільше учнів, котрі добре пишуть». На переконання цього візитатора, блискучі результати підопічних місцевої школи «слід приписати старанності й опіці ректора Шибінського» [21, 82–83].

Домінік Шибінський був автором низки ґрунтовних студій із мовознавства й історії. Так, 1773 р. у Варшаві вийшли друком відразу дві його праці: «Forszryfty nowe polskie, niemieckie, francuskie, angielskie i włoskie» та «Forma charakterów polskich». Його ж перу належить «Sztyka pisania, czyli nauka o charakterze dla dam i kawalerów» (Warszawa, 1778 r.). Крім того, Домінік Шибінський здійснив фаховий переклад низки творів французьких авторів. Серед них у першу чергу привертають увагу «Historia bogów bajeczna przez alfabet zebrana, czyli dykcjonarzyk mitologiczny dla zrozumienia wierszopisów, rytmów, konceptów, sztuk malarskich i snycerskich...» (Warszawa, 1769 r.), «Atlas dziecinny, czyli nowy sposób do nauczenia dzieci geografii..» (Warszawa, 1772 r., два видання), «Krótka wiadomość o znakomitszych w świecie monarchiach, starodawnych królestwach, rzeczychpospolitych…» (Warszawa, 1772–1773 rr.), «Historia turecka…» (Warszawa, 1779 r.), «Słownik mitologiczny, czyli historia bogów bajeczna..» (Warszawa, 1784 r.), а також «Sztuka pisania w trzech rozdziałach…» (Warszawa, 1784 r.) [17, 23].

Отже, навчально-виховні осередки ордену піарів у Дубровиці, Любешові і Межирічі Корецькому на Волині у XVIII – на початку XIX ст. стали однією з ланок своєрідного культурного ланцюга, який єднав частину мешканців цього регіону з європейським культурно-освітнім простором через новітні методики педагогічної роботи, практику перманентних ротацій викладачів, невсипний контроль за якістю їхньої роботи тощо. Специфіка тогочасної підготовки педагогічних кадрів піарських освітніх осередків – колегіумів і гімназій на теренах Волині полягала у жорсткому відборі претендентів на посади вчителів, їх багатоступеневій підготовці, а також перманентному професійному удосконаленні. Документи візитацій піарських колегіумів краю свідчать про доскіпливу вимогливість їх репрезентантів до якості освітнього процесу, зокрема повсякчасний контроль за його методикою. Зрештою, це й стало чинниками високої науково-педагогічної потуги викладацького складу цих освітньо-культурних закладів. Зокрема, навчальна та наукова діяльність Бернарда Сируця, Аньола Довгірда і Домініка Шибінського засвідчила, що представниками орденського піарського шкільництва на Волині були непересічні особистості – видатні діячі науки і культури Речі Посполитої доби Просвітництва. На наше пере-

конання, саме в докладному студіюванні їхнього внеску у духовно-культурний розвиток краю полягає перспектива подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єршов В.О. Кременець – Межиріччя Корецьке. «Схід» – «Захід». «Свій» – «Чужий». *Краєзнавство та музейна справа в Україні* [Матеріали Всеукраїнської науково-краєзнавчої конференції, присвяченої 145-річчю заснування Житомирського краєзнавчого музею (27 – 29 жовтня 2010 р., м. Житомир)] / Гол. ред. М.О. Костриця. Житомир: М. Косенко, 2010. С. 137–148.
2. Ильин А.Л., Игнатюк Е.А. Очерки истории культуры Пинщины (IX – нач. XX вв.): Монография. Пинск: ПолесГУ, 2013. 220 с.
3. Огнєва О. Любешівська школа піарів: вчителі та учні. *Історія релігій в Україні. Тези III круглого столу* (Львів, 3-4 травня 1993 р.). Київ – Львів, 1993. С. 83–84.
4. Прищепа О. Школа Піарів у Дубровиці на Волині як осередок культурно-освітнього життя наприкінці XVIII – початок XIX ст. *Wschodni rocznik humanistyczny.* 2014. Tom X. S. 229–238.
5. Скурко К.В. Всеобщий моральный закон Аниола Довгирда. *Политическое и социально-экономическое развитие Республики Беларусь: история и современность: Сборник научных статей по материалам Республиканской научной конференции* (Горки, 21 ноября – 10 декабря 2014 г.). Горки: БГСХА, 2015. С. 143–144.
6. Шеретюк Р., Стоколос Н. Набутки культурно-освітньої праці ордену піарів на Волині (кінець XVII – перша третина XIX ст.). *Емінак: науковий щоквартальник.* 2017. № 1 (17) (січень – березень). Т. 1. С. 40–46.
7. Шеретюк Р., Стоколос Н. «Pietas et Litterae» («Благочестя та Освіта»). Культурно-освітня діяльність ордену піарів на Волині (кінець XVII – перша третина XIX ст.): Монографія. Рівне: О Зень, 2018. 289 с.
8. Шеретюк Р., Стоколос Н. Педагогічні новації Йосифа де Каласанса (1557–1648) як «соціальна реформа» ранньомодерної доби. *Нова педагогічна думка.* 2019. № 4. С. 15–19.
9. Шеретюк Р., Стоколос Н. Педагогічна система Йосифа де Каласанса (1557–1648) в контексті культурних практик Нового часу. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 18. Т. 1. С. 60–64.
10. Ausz M. Dzieło Św. Józefa Kalasancusza w Polsce. Szkis. *Życie oddane wychowaniu: Św. Józef Kalasancusz 1557 – 1648: jubileusz 450. rocznicy urodzin Założyciela pijarów.* Kraków: Polska Prowincja Zakonu Pijarów, Wydawnictwo eSPe, 2008. S. 40–91.
11. Hoffman J. Księga wizyt generalnych szkoły OO. Pijarów w Dąbrowicy z lat 1782–1804. *Rocznik Wołyński. Tom III* / Pod redakcją Jakóba Hoffmana. Równe: Nakładem zarządu Wołyńskiego okręgu związku nauczycielstwa polskiego, 1934. S. 261–296.
12. Kurkowski J. Między Wschodem a Zachodem. Bernard Syruć (Siruć) 1731–1784. *Analecta.* 2009. № 18 / 1–2 (35–36). S. 7–50.

13. Kurkowski J. Bernard Syruć (1731–1784). Warszawa – Lida: Towarzystwo Kultury Polskiej Ziemi Lidzkiej, 2009. 64 s.

14. Moszyński A. Kronika Kollegium Lubieszowskiego XX. Pijarów. Kraków: W drukarni Uniwersytetu Jagiellońskiego pod zarządem Ignacego Stelcla, 1876. 174 s.

15. Moszyński A. Monografia Kollegium i szkoły pijarskiej w Międzyrzeczu-Koreckim. Kraków: W drukarni Uniwersytetu Jagiellońskiego pod zarządem Ignacego Stelcla, 1876. 98 s.

16. Pawlikowska-Brożek Z. Wkład pijarów do matematycznej literatury podręcznikowej. *Wkład pijarów do nauki i kultury w Polsce XVII–XIX wieku* / Pod red. nauk. Ireny Stasiewicz-Jasiukowej. Warszawa; Kraków: Zakład Historii Nauk Społecznych Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN: Polska Prowincja Pijarów, 1993. S. 283–289.

17. Podręczna Encyklopedya Kościelna: W 40 tomach. Poznań – Warszawa: Druk Piotra Laskauera i S-ki, 1914. T. XXXIX–XL. 423 s.

18. Prysiażnyj T. Udział pijarów w rozwoju nauki i kultury na Ukrainie w XVII–XIX w. *Analecta*. 1995. 4/2 (8). S. 69–95.

19. Sobolewska-Strzelczak B. Początki szkolnictwa Pijarskiego. Inspiracje dla współczesnej teorii i praktyki pedagogiczne. *Perspektiva. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne*. 2013. № 2 (23). S. 159–168.

20. Taraszkiewicz J. Początki działalności Zakonu Pijarów w Lubieszowie czyli Nowym Dolsku na Ukrainie. *Синопсис: текст, контекст, медіа*. 2015. № 2 (10). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/stkm_2015_2_10

21. Wierzbowski T. Komisja Edukacji Narodowej. 1773–1794. Monografia historyczna. Warszawa: Druk J. Cotty, 1911. 186 s.

Анна ШІЛІНГ
(Львів, Україна)

АРХІТЕКТУРА ІНФОРМАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ СПОЖИВАЧІВ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

The aim of the work is the architecture of the system to knowledge assessing of educational services consumers in higher education institutions. It provides an opportunity to optimize the process of testing the knowledge of educational services consumers and management decisions in order to improve the quality of learning material. The modeling of information system processes to knowledge assessment based on CASE-technologies is offered in the work. The paper also proposes the architecture and functional structure of the information system to knowledge assessing of educational services consumers. The data flow diagram of the complex information system to students' knowledge assessment describes the functioning of software agents of the user registration procedure in the system, the choice of subject for assessment, testing and its results, which will form subject recommendations for improving the quality of learning. The results of the study are used and can be used to assess the knowledge of educational services consumers and the effective provision of educational services by higher education institutions.

ВСТУП

Швидкі темпи інформатизації на початку XXI ст. викликали проникнення інформаційних технологій в усі сфери суспільної діяльності, що створило сприятливі передумови для ефективного розвитку суспільства на вищому рівні. Ефективне функціонування та конкурентоспроможність закладу вищої освіти (ЗВО) на ринку освітніх послуг визначається його можливістю швидко адаптуватися до вимог розвитку сучасного суспільства.

На сьогодні, заклади вищої освіти є основним осередком надання освітніх послуг для здобувачів вищої освіти. В умовах пандемії Covid-19, ЗВО зазнали серйозних змін у своєму підході до організації навчального процесу [1], що змінило спосіб управління установами своїми процесами, послугами та структурами і змусило їх перерости в рамки, коли такі елементи стали інструментами гнучкості та інновацій, а не перешкодами для зростання та розвитку [2]. Оскільки якість наданих освітніх послуг під час навчання, як результату проведення освітнього процесу, стала основним показником діяльності освітніх установ, то це створило необхідність розробки різних засобів для контролю знань споживачів освітніх послуг не лише у ЗВО.

Існуючі системи для оцінювання знань, які використовуються у ЗВО, ґрунтуються на платформах для дистанційного навчання (ATutor,Moodle, Claroline, Live@EDU). Це, у свою чергу, вимагає відповідного апаратного та програмного забезпечення. Розробка архітектури інформаційної системи, яка має на меті лише оцінювання знань споживачів освітніх послуг, робить цю систему більш універсальною. Вона може застосовуватися як окремо для оцінювання знань споживачів

освітніх послуг, так і як доповнення до існуючої системи дистанційного навчання. Це зумовлює *актуальність* даної роботи.

АНАЛІЗ ОСТАННІХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Сьогодні існує декілька напрямків вивчення архітектури інформаційних систем, зокрема для ефективної діяльності закладів вищої освіти.

Аналіз процесу розвитку архітектури інформаційних систем, а також вказівки та правила розробки, представлення та розуміння архітектури інформаційних систем розглядаються у роботах [3–5]. Зокрема визначено, що розробка архітектури інформаційних систем повинна складатися з п'яти етапів, таких як етап планування та проектування, етап оперативного аналізу, етап аналізу вимог, фаза аналізу функцій, фаза фізичного синтезу. У роботах [6-8] сформовано рекомендації для розробки та удосконалення інформаційних технологій і систем підтримки організаційних цілей для підвищення їх конкурентоспроможності.

Оскільки переважна більшість ЗВО сьогодні можна розглядати як трудомісткі та людські організації, тому архітектури інформаційних систем як важливих інструментів підтримки декількох різних інституційних освітніх процесів та надання користувачам відповідних даних, розглядаються у роботах [9–11]. Зокрема, у роботі [12], описана розробка інформаційної системи для прогнозування контингенту студентів для ЗВО.

Референтна модель для закладів вищої освіти на шляху до єдиної інформаційної системи описана у роботах [13, 14], та має на меті об'єднання різнорідних інформаційних систем та додатків для ефективного та конкурентоспроможного існування ЗВО на ринку освітніх послуг. Зокрема, у роботах [15, 16] предметом дослідження є використання автоматизованих систем управління в навчальному процесі та розробка комп'ютерних навчальних програм

Методи та алгоритми оптимізації Web-систем та принципи формального моделювання інформаційних систем на базі Web-технологій описані у роботах [17–19].

Концепція створення і використання інформаційного порталу тестування та оцінювання знань як одного із самих перспективних напрямків для розвитку та побудови віртуальних освітніх середовищ у сучасному освітньому просторі розглядається у роботі [20].

Використання CASE-технологій для моделювання діяльності інформаційних систем є предметом досліджень [21, 22] Зокрема, у роботі [23] розглядається об'єктно-орієнтований аналіз та проектування з використанням UML.

Але жодне із досліджень не розглядає можливості розробки інформаційної системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг, яка може функціонувати як додатковий елемент середовища для навчання, або як самостійна система для оцінювання знань. Саме тому, основним завдання цієї статті є побудова архітектури інформаційної системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг для ефективного функціонування ЗВО на рингу освітніх послуг та для прийняття управлінських рішень з боку ЗВО для забезпечення якості засвоєного навчального матеріалу.

МОДЕЛЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ СПОЖИВАЧІВ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У ЗВО

Система оцінювання знань споживачів освітніх послуг призначена для інтеграції всіх учасників закладу вищої освіти в єдиний інформаційний простір з можливістю надання та доступу до інформації, що використовується в рамках навчального процесу з застосуванням засобів технічного захисту державного зразку.

У цій роботі розробка інформаційної системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг розглядається у контексті організації навчання у ЗВО. Але варто зауважити, що областю застосування цієї системи оцінювання знань, окрім безпосередньо ЗВО, на які ця система орієнтована, є також будь-які інші навчальні установи та організації, для яких потрібне регулярне тестування робітників.

Система оцінювання знань споживачів освітніх послуг у ЗВО – це інформаційна система, що представляє з себе комплекс програмно-апаратних засобів для автоматизованої обробки, зберігання та передачі інформації у відповідності з вимогами діючого законодавства.

Метою інформаційної системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг є мінімізація паперового документообігу при виконанні письмових завдань споживачами освітніх послуг, оптимізація процесів оцінювання та отримання результатів оцінювання.

Об'єктом дослідження є процес оцінювання споживачів освітніх послуг у ЗВО.

Предмет дослідження – методи та засоби, які використовуються у процесі оцінювання споживачів освітніх послуг. У результаті розробки запропоновано інформаційну систему, функціонал якої дозволятиме створювати і проводити онлайн тестування, а також на основі результатів тестувань система автоматично створюватиме статистику різного типу.

Основною цільовою аудиторією цієї інформаційної системи є навчально-педагогічний персонал ЗВО – викладачі, та споживачів освітніх послуг – студенти.

Запропонована система дозволяє користувачам виконувати наступні операції:

- реєстрація – перевірка введених даних реєстрація нового користувача в системі;
- авторизація – перевірка введених даних та вхід користувача в систему;
- автентифікація - встановлення належності користувачеві інформації в системі пред'явленого ним ідентифікатора;
- взаємодія з даними – реалізація методів отримання даних з бази даних;
- створення тестування – користувач додає метод оцінювання знань студентів;
- виконання тестів – користувач обирає відповіді на запитання;
- використання різних типів питань – питання текстові або з картинкою.

Сучасні CASE-засоби охоплюють велику область підтримки численних технологій проектування інформаційних систем: від простих засобів аналізу і документування до повномасштабних засобів автоматизації, саме тому модель функціонування системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг представлено за допомогою UML-діаграм класів, станів, та послідовності.

Статичне представлення структури інформаційної системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг у ЗВО представлена на діаграмі класів інформаційної системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг у ЗВО (Рис.1).

Основними класами цієї системи є: «Викладач», «Студент», «Тест».

«Викладач» може виконувати наступні дії: додавати користувача, додавати/видаляти тест, і показувати статистику користувачів.

«Студент» може виконувати тести і переглядати свою статистику.

Клас «Тест» відповідає за створення/видалення завдань тесту, оцінку тесту, має заголовок, опис, оцінку і статус. Клас «Тест на час» наслідує все з класу «Тест» і додає час, який розрахований для виконання тесту. У «Завданні» міститься опис, оцінка і відповіді до завдань. Передбачено два типи відповідей: «Текстова» і «Варіантна». «Варіантна» відповідь містить в собі множину варіантів відповідей.

Рис.1. Деталізована діаграма класів інформаційної системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг у ЗВО

Моделювання поведінки учасників інформаційної системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг у ЗВО зображена на діаграмі станів інформаційної системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг у ЗВО (Рис. 2).

«Викладач» або «Студент» повинні спочатку ввійти в систему. Для цього користувачу необхідно ввести вводить номер мобільного телефону і ввести підтверджувальний код. На діаграмі це представлено циклом, який показує, що є 3 спро-

би введення підтверджуваного коду. Якщо 3 рази код підтвердження введено не правильно, то система блокує IP комп'ютера і більше не буде обробляти запити від нього. Після входу користувачу відкривається його сторінка з опціями.

На діаграмі станів можна виділити стан де здійснюється розмежування користувачів – «Перевірити користувача». Відповідно для викладача одні стани, для студента інші. У студента є можливість виконувати тести, вибираючи відповіді в завданнях.

Рис.2. Діаграма станів інформаційної системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг у ЗВО

На діаграмі заповнення відповідей відображено рекурсивним зв'язком, що свідчить про можливість для студента проходить один стан декілька разів. Аналогічно і для викладача, коли він додає завдання у «Тест». Для кожного з користувачів потрібно організувати вихід з системи, це показано станом «Вийти з системи», який пов'язаний з опціями користувачів.

Взаємодія між акторами та сутностями системи зображена за допомогою діаграми використання інформаційної системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг у ЗВО (Рис. 3).

Рис.3. Діаграма варіантів використання інформаційної системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг у ЗВО

На діаграмі варіантів використання зображено два актори: «Студент» та «Викладач».

Відношення асоціації показане на прикладі «Викладач» – «Зареєструвати студента». Відношення включення («include») показане на прикладі «Зареєструвати студента» – «Ввести номер мобільного» Тобто, для того, щоб «Зареєструвати студента», «Викладач» повинен виконати певну дію: «Ввести номер мобільного».

Також використано відношення розширення («extend»). Наприклад, «Зареєструвати студента» – «Ввести додаткову інформацію», де «Ввести додаткову інформацію» не є обов'язковою дією.

Взаємодія учасників оцінювання знань з часом у запропонованій системі показано на діаграмі послідовності інформаційної системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг у ЗВО (Рис. 4).

Рис.4. Діаграма послідовності інформаційної системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг у ЗВО

«Викладач» або «Студент» повинні спочатку ввійти в систему. Після введених даних вони перевіряються в базі даних і повертаються у вигляді персональної сторінки користувача. «Викладач» може додати «Тест». Після введення даних, вони зберігаються в базі даних і повертають результат. Якщо результат позитивний, то це означає, що все збережено і надсилається сповіщення про новий «Тест» до відповідних «Студентів». «Студент» відкриває «Тест» та проходить тестування. «Викладач» отримує сповіщення про оцінку «Студента».

Отже, за допомогою CASE-засобів представлено статичну структуру інформаційної системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг у ЗВО (UML-діаграма класів), змодельовано поведінку учасників інформаційної системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг у ЗВО (UML-діаграма станів), зображено взаємодію між акторами та сутностями системи (UML-діаграма використання) та представлено учасників оцінювання знань з часом у запропонованій системі (UML-діаграма послідовності). Це дозволило у повній мірі представити функціонування інформаційної системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг у ЗВО.

АРХІТЕКТУРА ІНФОРМАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ СПОЖИВАЧІВ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У ЗВО

Архітектура інформаційної системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг у ЗВО подана на Рис.5.

Особливістю такої комплексної інформаційної системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг у ЗВО є її функціонування на двох архітектурних рівнях:

1) рівень локальної інформаційної системи;
2) рівень агентів оцінювання знань споживачів освітніх послуг.

На першому рівні здійснюється робота з базами даних користувачів системи та тематичних тестів, яка забезпечує:

- формування необхідних елементів контрольного навчально-методичного інформаційного наповнення та профілів студентів ЗВО;
- визначення процесу реєстрації користувача та збереження його даних;
- задання параметрів вибору тематичного тестування та долучення студента до нього.

Рис. 5. Архітектура інформаційної системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг у ЗВО

На другому рівні функціонують програмні агенти оцінювання знань, які призначені для:

- реєстрації користувача у системі;
- збереження профілів користувачів;
- вибір предмету для оцінювання знань;
- проведення процесу тестування;

- співставлення обраних користувачем відповідей з правильними;
- збереження результатів тестування.

РОЗРОБКА ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ СТРУКТУРИ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ СПОЖИВАЧІВ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У ЗВО

Функціональна структура системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг у ЗВО побудована на основі архітектури відповідної комплексної інформаційної системи.

Контекстна діаграма комплексної інформаційної системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг у ЗВО подана на Рис. 6.

Рис. 6. Контекстна діаграма комплексної інформаційної системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг у ЗВО

Діаграма потоків даних комплексної інформаційної системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг у ЗВО подано на Рис. 7. У ній виділено такі функції:

1. Агент реєстрації користувача у системі;
2. Агент вибору предмету для оцінювання знань;
3. Агент тестування;
4. Результати тестування.

Агент реєстрації користувача у системі оцінювання знань споживачів освітніх послуг складається із функцій (Рис. 8):

- Введення даних для реєстрації користувача;
- Перевірка даних користувача;
- Формування профілю користувача.

Рис. 7. Діаграма потоків даних комплексної інформаційної системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг у ЗВО

Рис. 8. Діаграма потоків даних Агента реєстрації користувача у системі оцінювання знань споживачів освітніх послуг у ЗВО

Агент вибору предмета для оцінювання споживачів освітніх послуг у ЗВО (Рис. 9) містить функції:

- Вибір тематичного тестування;
- Приєднання користувача до тематичного тестування;
- Збереження предмету для користувача.

Рис. 9. Діаграма потоків даних Агента вибору предмета для оцінювання споживачів освітніх послуг у ЗВО

Рис. 10. Діаграма потоків даних Агента тестування споживачів освітніх послуг у ЗВО

Агент тестування у системі оцінювання споживачів освітніх послуг містить такі функції (Рис. 10):

- Процес тестування;
- Співставлення отриманих відповідей із правильними;
- Збереження відомостей;
- Оцінка за тестування.

Агент результатів тестування знань споживачів освітніх послуг включає наступні функції (Рис. 11):

- Оцінка за тестування;
- Аналіз рівня засвоєння навчального матеріалу;
- Експорт результатів тестування.

Рис. 11. Діаграма потоків даних Агента результатів тестування знань споживачів освітніх послуг

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ

Аналіз рейтингів серед пошукових запитів, за даними сервісу https://trends.google.com.ua/ у 2018–2020 рр. (Рис.12.) показує тенденції зростання інтересу з часом термінів, які пов'язані з процесом он-лайн навчання та, відповідно і оцінювання знань споживачів освітніх послуг.

Показники інтересу з часом показують популярність пошукового терміну відносно найвищого значення для певного періоду часу. Причому, 100 – це пік популярності терміну; 50 означає, що популярність терміну вдвічі менша; 0 означає, що не вистачає даних про цей термін.

Рис.12. Показники інтересу із часом популярних пошукових запитів за даними сервісу https://trends.google.com.ua/ за період 2018–2020 рр.

Отже, спостерігається тенденція збільшення показника інтересу із часом у пов'язаних пошукових темах. Це зумовлено досвідом застосування певних професійних знань, умінь та навичок у різних сферах діяльності.

ВИСНОВКИ

Отже, у даній роботі запропоновано архітектуру інформаційної системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг у закладах вищої освіти для ефективного планування надання освітніх послуг, що дало можливість оптимізувати процес перевірки знань споживачів освітніх послуг та налагодити систему оцінювання знань не залежно від середовища навчання. Моделювання процесів інформаційної системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг представлено з використанням CASE-технологій. Зокрема, статичне представлення структури інформаційної системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг у ЗВО представлена на діаграмі класів; моделювання поведінки учасників інформаційної системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг у ЗВО зображена на діаграмі станів; взаємодія між акторами та сутностями системи зображена за допомогою діаграми використання, а взаємодія учасників оцінювання знань з часом у запропоновані й системі показано на діаграмі послідовності. Також у роботі побудовано архітектуру та функціональну структуру інформаційної системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг. Діаграма потоків даних комплексної інформаційної системи оцінювання знань студентів описує функціонування програмних агентів процедури реєстрації користувача у системі, вибору предмету для оцінювання, тестування та його результатів, що дозволить сформувати предметні рекомендацій для покращення якості процесу засвоєння навчального матеріалу. Особливістю запропонованої інформаційної системи є її можливість функціонування як інтегрованого модуля до обраного навчального середовища, так і для автономного процесу оцінювання знань споживачів освітніх послуг не лише у ЗВО. Аналіз результатів показників інтересу із часом пошукових запитів, які пов'язані з процесом он-лайн навчання та, відповідно і оцінювання знань споживачів освітніх послуг, за даними сервісу https://trends.google.com.ua/ за період 2018–2020 рр. підтверджує актуальність розробки запропонованої інформаційної системи оцінювання знань споживачів освітніх послуг.

ЛІТЕРАТУРА

1. Pucciarelli F., Kaplan A. Competition and strategy in higher education: Managing complexity and uncertainty. *Business Horizons*. 2016. 59. P. 311–320.
2. Mikhno, N., Sorokina, L. Trend analysis of the educational choice of university entrants as tool to improve the quality of educational service. *International Journal of Information and Communication Technologies in Education*. 2017. 6 (3). P. 36–39.
3. Xuemina Zh., Zhimingb S., Pinga G. The Process of Information Systems Architecture Development. *In Proceedings of the International Workshop on Information and Electronics Engineering (IWIEE) Procedia Engineering*, 2012. P. 775–779.
4. Abel R., Brown M, Suess J. A New Architecture for Learning. Educause Review, 2013. 48. P. 88–102.
5. Xiaohai L., Yafei T. Architecture Framework and its Design Method. Fire Control & Command Control, 2010. 1. P. 6–8.

6. Prayitno T. Planning of Higher Education Information Technology Strategy Using TOGAF (A Case Study at AMN Cilacap). *Indonesian Journal of Information Systems*. 2019. 2 (1). P. 67–79.
7. Luftman J.N., Lewis P.R., Oldach S.H. Transforming the enterprise: The alignment of business and information technology strategies. *IBM System Journal*. 2010. 32 (1). P. 198–221.
8. Mardiana Araki K. EA-MDA Model to Resolve is Characteristic Problems in Educational Institutions. *International Journal of Software Engineering & Applications*. 2013. 4 (3). P. 1–20.
9. Bidan M., Rowe F., Truex D. An empirical study of IS architectures in French SMEs: integration approaches. *European Journal of Information Systems*. 2012. 21. P. 287–302.
10. Natek S., Lesjak D. The process architecture of information systems – higher education institution's managerial tool. *Issues Information Systems*. 2010. 1. P. 29– 34.
11. Natek S., Lesjak D. Integrated Higher Education Information systems – Professors' knowledge management tools. *Issues Information Systems*. 2011. 12. P. 80–86.
12. Zhezhnych P., Shilinh A., Demydov I. Architecture of the computer-linguistic system for processing of specialized web-communities' educational content. *Proceedings of the 2nd International workshop on control, optimisation and analytical processing of social networks (Lviv, Ukraine, May 21),* 2020. Vol. 2616. P. 1–11.
13. Sanchez-Puchola F., Pastor-Colladoa J. A., Borrell B. Towards an Unified Information Systems Reference Model for Higher Education Institutions. *Procedia of computer science*. 2017. 121. P. 542–553.
14. Charles Sturt University. Higher Education Process Reference Model. Charles Sturt University. Work Process Improvement (2010). URL: http://www.csu.edu.au/special/wpp/resources/reference-model
15. Коноваленко О.Є., Брусенцев В.О. Використання автоматизованих систем управління в навчальному процесі. *Системи обробки інформації*. Х.: ХУПС, 2007. Вип. 1 (59). С. 154–156.
16. Башмаков А.И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. М.: Информационно-издательский дом «Филинъ», 2003. 616 с.
17. Пелещишин А.М. Методи та алгоритми оптимізації Web-систем. *Вісник Державного університету «Львівська політехніка»*. 2000. № 406. С. 199–211.
18. Пелещишин А.М., Буров Є.В. Принципи формального моделювання інформаційних систем на базі Web-технологій. Вісник Державного університету «Львівська політехніка». 1999. № 383С. 178–201.
19. Буров Є.В., Пелещишин А.М. Аналіз та оптимізація інформаційних потоків у сучасних internet та intranet системах. *Вісник Державного університету «Львівська політехніка»*. 1998. № 9330. С. 27–34.
20. Коноваленко О.Є., Брусенцев В.О. *Концепція створення і використання інформаційного порталу тестування та оцінювання знань. Системи обробки інформації*. 2010. № 9. С. 153–156.

21. Ларман К. Застосування UML 2.0 і шаблонів проектування. 3-є вид. М.: «Вільямс», 2006. 736 с.
22. Буч Г., Рамбо Д., Джекобсон А. Мова UML. Керівництво користувача. 2. М., СПб.: ДМК Пресс, Пітер, 2004. 432 с.
23. Іванов Л.В. Основи ООП. Створення UML-діаграм. URL: http://iwanoff.96.lt/cross_platform/LabTraining01.html

Лариса ЯНЕНКО
(Київ, Україна)

ДО НАУКИ ПРО НАРОДОВЛАДДЯ

The low level of public administration in Ukraine is noted against the background of a deep crisis of global governance. The transition of humanity through the point of no return to the old models of management is emphasized. It is proposed in the context of a global economic tsunami to begin the formation of a stable system of real democracy instead of artificial "democratic" chaos. The understanding of democracy as public self-government is substantiated, in which the subject and the object of management coincide. Examples of ordered pseudoscience interpretations of concepts of democracy used in Ukrainian legislation are given. The first steps on the way to Noosphere are proclaimed.

Keywords: *public self-government, public administration, authorities of the people, evolution of democracy, digital civilization, Noosphere.*

Очевидно, що за останні роки на планеті різко погіршилася здатність владних еліт тримати потрібний рівень організованості в суспільстві, причому навіть у країнах з високим рівнем життя. Вчені всього світу намагаються допомогти можновладцям утримувати рівень суспільної конфліктності нижче критичного рівня, але сьогодні саме влада цю межу вже перейшла. Все більше уряди країн узаконюють вільний обіг вогнепальної зброї, все більше свободи наркоторгівцям, повіям, корупція та гральний бізнес не мають меж тощо. Тож часто говорять про агонію капіталізму, а потрібно зрозуміти глибинні механізми руйнування тисячолітнього панування ідеології святості приватної власності, вільного ринку і конкурентної боротьби за виживання. Наше повідомлення стосується саме висвітлення ряду причин цього історичного зламу еволюції людства та пошуку можливих шляхів у майбутнє.

Спочатку наводимо докази невідворотності цієї світової кризи:

- явна загроза закінчення базових для людства невідновних природніх ресурсів;
- перетворення на товар всього на планеті заради прибуткового зростання споживчої піраміди;
- використання фінансовою мафією грошей як найбільш прибуткового товару та організація світової фінансової піраміди з кредитних фіатних грошей;
- безглузде майнове розшарування як локальних суспільств, так і великих цивілізацій;
- перетворення «хазяями грошей» більшої частини людства на безвідповідальну покірну народну масу;
- підсвідоме у більшості та свідоме у еліт розуміння потреби глобального перезавантаження …

Технологія використання споживчих цін у єдиних грошових еквівалентах для всіх об’єктів власності як товарів дозволила «хазяям грошей» так довго дурити

людство своїми лихварськими відсотками за цю зручність та тримати за допомогою цього майже все населення в покорі. Сьогодні вчені пропонують замість грошей використовувати справедливий обмін товарів і послуг на основі нової моделі Природи шляхом оптимального вибору найкращих технологій для їх виробництва або виконання послуг з чесною собівартістю та ціною [4, 5]. При цьому перестають діяти старі капіталістичні докази неможливості існування людства без конкуренції, без вільного ринку, без тваринної боротьби за владу. Люди все більше бачать страшні сучасні можливості не тільки перемагати (читай знищувати конкурентів) за допомогою грошей (читай шахрайства, корупції, зброї…), але й появу неконтрольованих ніким нових засобів масового знищення, як хімічних так і біологічних (молекулярно-генетичні або ембріональні втручання, масової пересадки модифікованих органів, нової вірусної, бактеріологічної або психотропної зброї тощо), а також створення біороботів, метеорологічна та кліматична зброя тощо. Все це вимагає термінованого перезавантаження свідомості кожної поки що людини як головного запобіжника такому самознищенню людства разом із всією Біосферою Землі. На жаль, в минулому таке завдання зміни тваринної підсвідомості людини на дійсно людську свідомість вирішити не вдавалося ні за допомогою всіляких революцій, ні кривавих війн або грошового терору (світового доларового концтабору) – завжди знаходилися певні групи людей зі старою тваринною свідомістю. Далі наводимо потрібну тут цитату одного зі світлих геніїв людства Норберта Вінера: «Ті з нас, хто сприяв розвитку нової науки – кібернетики, знаходяться, м'яко кажучи, в не дуже втішному стані. Ця нова наука, якій ми допомогли виникнути, веде до технічних досягнень, які створюють величезні можливості для добра і зла. Ми можемо передати наші знання тільки у оточуючий світ, а це світ Бельзена і Хіросіми. Ми навіть не здатні стримати нові технічні досягнення. Вони носяться у повітрі, і найбільше, що добився б будь-хто з нас своєю відмовою від досліджень з кібернетики, був би перехід всієї справи до рук самих безвідповідальних і самих користолюбних із наших інженерів. Найліпше, що ми можемо зробити, – це потурбуватися про те, щоб багато людей зрозуміли загальний напрямок і значення цієї роботи, і обмежилися у своїй діяльності такими далекими від війни і експлуатації галузями, як фізіологія та психологія. Серед нас є такі, хто надіється, що користь від кращого розуміння людини і суспільства, яке дає ця нова наука, зможе попередити і переважити наше мимовільне сприяння концентрації влади (яка завжди – за самими умовами свого існування – зосереджується у людей, найбільш нерозбірливих у засобах). Але я пишу це у 1947 році і повинен заявити, що надія на такий результат дуже слабка». Як легко бачити сьогодні, це пророцтво Норберта Вінера абсолютно підтвердилося, як і його аналіз ринкової економіки: «У зв'язку з питанням про ефективну кількість суспільної інформації потрібно відмітити як один із самих разючих фактів у житті держави, що у ній надто мало дієвих гомеостатичних процесів. У багатьох країнах розповсюджена думка, яка у США визнана офіційним догматом, що вільна конкуренція сама є гомеостатичним процесом, тобто що на вільному ринку егоїзм торговців, кожен з яких намагається продати якомога дорожче, а купити якомога дешевше, в кінці кінців приведе до

сталої динаміки цін і буде сприяти найбільшому загальному благу. Це твердження пов'язане з дуже «втішним» переконанням, що приватний підприємець, намагаючись забезпечити свою власну вигоду, є певним чином громадським благодійником і тому заслуговує великих нагород, якими суспільство його осипає. На жаль, факти говорять проти цієї простодушної теорії. Ринок – це жорстка гра, що подібна до домашньої гри, відомої під назвою «монополія». Вона строго підпорядкована загальній теорії ігор, яку розробили фон Нейман і Моргенштерн. Ця теорія заснована на припущенні, що на будь-якій стадії гри кожен гравець, виходячи з доступної йому інформації, грає відповідно до досить розумної стратегії, яка в кінці кінців забезпечить йому найбільше математичне очікування виграшу. Навіть при двох гравцях теорія складна, хоча вона часто призводить до вибору певного напрямку гри. Але коли грають троє гравців, або більше, тоді у абсолютній більшості випадків результат гри характеризується граничною невизначеністю і нестабільністю. Окремі гравці, яких спонукає власна ненажерливість, починають створювати коаліції, але ці коаліції створюються за різними схемами і зазвичай закінчуються нагромадженням зрад, ренегатства і обманів. Це точна картина вищого ділового життя і тісно позв'язаного з ним політичного, дипломатичного і військового життя. Та у підсумку навіть найяскравішого і безпринципного маклера очікує розорення. Але припустимо, що маклерам це набридло і вони згодні жити у мирі між собою. Тоді нагорода дістанеться тому, хто, вибравши вдалий момент, порушить угоду і зрадить своїх партнерів. Тут нема ніякого гомеостазу. Ми повинні проходити цикли бумів і спадів у діловому житті, послідовні зміни диктатур і революцій, війн, які дуже характерні для сучасності.

На щастя, не всі шахраї, більшість людей досить розумні і досить альтруїстичні там, де справа стосується громадського блага або індивідуальних страждань, які вони бачать власними очима. В невеликій сільській громаді, що існує досить довго, щоб у ній склалися більш менш однакові рівні розуміння і поведінки, існують досить пристойні норми піклування за знедоленими, управління дорогами та іншими громадськими засобами, терпимості до тих, хто помилився і порушив суспільні закони… Таким чином, невеликі, тісно пов'язані громади мають великий ступінь гомеостазу. Лише у великому суспільстві, де можновладці захищають себе та своє багатство навіть від критики, написаними ними ж законами, саме в такому суспільстві безсоромність може досягти найвищого рівня. З усіх цих антигомеостатичних суспільних факторів саме управління засобами зв'язку є найбільш дієвим і важливим.

Одним з висновків книги «Кібернетика» є те, що всякій об'єкт, як організм, формується наявністю засобів отримання, використання, зберігання і передачі інформації. У суспільстві, занадто великому для прямого контакту між його членами, такими засобами стають книги, газети, радіо, телефонний зв'язок, телеграф, пошта, театр, кіно, школи і церкви. Але крім цього, свого безпосереднього значення як засобу зв'язку, всі вони починають слугувати іншим, комерційним цілям (реклама, прибутки тощо)… Цьому сприяє сам розвиток і розповсюдження засобів зв'язку. При цьому, скрізь на засоби зв'язку накладається потрійне обмеження:

- виключення менш вигідних засобів на користь більш вигідних;
- та обставина, що засоби зв'язку знаходяться в руках дуже обмеженого класу багатих людей і тому, зрозуміло, виражають погляди цього класу;
- нарешті, обставина, що засоби зв'язку, як один із основних шляхів до політичної і особистої влади, приваблюють перш за все тих, хто хоче такої влади.

Так система, що має сприяти суспільному гомеостазу, потрапляє прямо в руки тих, хто більше всього зацікавлений у «грі» за владу та гроші, у грі, що є одним з основних антигомеостатичних факторів у суспільстві… Їм взагалі стає непотрібна суспільна інформація… **Подібно вовчій зграї така держава стає дурніша, ніж більшість її членів**» [3, 163–167].

Тож очевидно, що за 70 років з часу висновків Норберта Вінера ситуація зі свідомістю людей мало змінилася, проте саме зусиллями його та його колег сьогодні практично кожна людина має такий чарівний засіб інформаційної взаємодії як звичайний смартфон, який реально дозволяє згуртовувати і переформатовувати масову свідомість всього людства. Поки що цей потужний засіб впливу на розум використовується «хазяями грошей» як зброя окупації, перш за все для порятунку світової фінансової та споживчої пірамід. При цьому весь світ опинився взагалі під управлінням **ГАФАМА** (**G**oogle + **A**mazon + **F**acebook + **A**libaba + **M**icrosoft + **A**pple), що сьогодні називають новою соціальною платформою людства. Так зовсім невелика купка нових глобальних можновладців отримала практично необмежені можливості використати наявні дані щодо спотвореної рекламою вартості товарів та послуг для власного збагачення (див. вище застороги Норберта Вінера). Проте сучасні вчені багатьох країн вже почали розробляти сучасні форми прямої участі кожної людини у реальному народовладді як єдиний мирний шлях виходу з цієї глобальної і, можливо, останньої кризи людства через загрозу самознищення як біологічного виду [4, 5].

Тому розглянемо далі можливість формування нових форм реалізації народом своїх конституційних прав єдиного суверена влади в країнах і на всій планеті. Покажемо на прикладі України, що народовладдя і демократія – це різні механізми соціального управління середнього рівня глобальної ієрархії. Місцеві можновладці більшості країн це активно використовують і представляють демократію як єдино можливий механізм реалізації «влади народу». Нагадаємо, наприклад, що в утаємниченій від народу Декларації про державний суверенітет України пишеться про народовладдя, а в діючій Конституції України - про демократію. При тому, що Конституція України (**КУ**) ухвалювалася на основі Акту проголошення незалежності України, що легітимізував (здійснив) Декларацію про державний суверенітет України. Ця термінологічна заміна була потрібна колишнім комуністам у Верховній Раді України (ВРУ), щоб соціалістичну демократію, де панувала компартійна номенклатура, тихенько замінити на капіталістичну демократію, коли панують окремі представники капіталу і яка швидко перетворилася на олігархократію.

До сьогодні, на жаль, влада ніколи не належала народу, якщо розуміти під народом усю сукупність громадян або хоча б її дорослу дієздатну частину – виборців країни. У тій же прадавній Греції до механізмів демократії були допущені тільки

«вільні громадяни» - чоловіки, а жінки й раби, що становили абсолютну більшість населення, не мали політичних прав. Тобто споконвіку усюди мала місце олігархія, як прихована форма натовпоелітарної моделі керування. Крім того, так історично склалося, що демократією стали називати будь-які форми організації людського співмешкання з начебто колективним прийняттям рішень з питань спільного буття. У Вікіпедії, наприклад, демократія визначається як політичний режим, в основі якого лежить метод колективного прийняття рішень з рівним впливом учасників на результат процесу або на перебіг його істотних стадій. На жаль, практично далеко не всі люди мають реальне відношення до управлінських функцій, що сьогодні, в часи шалених історичних змін, може бути дуже важливо для узгодження інтересів і взаємовпливів всіх активних членів суспільства, а не тільки обраних, відповідальність яких лише політична.

Таким чином, як відчайдушно і багато років підкреслює в Інтернеті відомий вітчизняний аналітик Марк Іванович Зобов: «до числа демократичних можуть бути прилічені всілякі політичні режими, у рамках яких є присутнім колективне ухвалення рішення. Історично така форма громадського самоврядування одержала найбільше поширення при капіталізмі, що цілком природно, оскільки треба було цивілізоване, у рамках якихось певних правил, узгодження економічних інтересів так званих вільних суб'єктів ринкового господарства. Але внаслідок того, що в процесі конкуренції виживають тільки сильніші або хитріші, з неминучістю відбувається монополізація не тільки ринку, але й влади – олігархізація. Переможцями в цьому процесі, здебільшого, виявляються далеко не найрозумніші та моральні, а ті, які не зупиняються ні перед чим, і в яких не прийнято запитувати про походження першого мільйона. Про цей логічний результат процесу монополізації в політичній сфері колись так сказав Альфред Нобель: «**Будь-яка демократія приводить до диктатури покидьків**». Саме на цей результат цілеспрямовано працюють відомі всім «демократизатори» світу, які створюють під виглядом «демократичних» держав планетарну мережу диктатур покидьків, централізовано керованих власниками їх рахунків – світовою фінансовою олігархією, націленою на світове панування. Для цього «хазяї грошей» десь використовують «пряники», десь – бомби НАТО. Так, наприклад, у 90-х через Міжнародний Республіканський Інститут США в Україні освоювали ті самі 5 млрд. доларів, про які нагадувала колишня дерсекретар США пані Нуланд. Тоді вся ця «допомога» представлялася нам як цікаве, пізнавальне та корисне вивчення демократичного досвіду провідної держави світу за участю її люб'язних радників: зірок естради, політтехнологів, сенаторів тощо. Сьогодні легко бачити, що це робилося з нами аж ніяк не з любові до українського народу - безкоштовний сир буває тільки в мишоловці. І от за допомогою кольорових Майданів мишоловка захлопнулася і про факт зовнішнього управління Україною знають навіть наші школярі.

Як влучно зауважував вже більше 2-х років тому М.І. Зобов: «Радянському народу, що виріс у стерильній атмосфері пропаганди й закритості, з неминучістю довелося б стикнутися з реаліями відкритого суспільства, де водиться всяка зараза, перехворіти різними болячками, як усі ми хворіємо в дитинстві, виробити імуні-

тет і сформуватися, нарешті, у доросле відповідальне громадянське суспільство. Крім того, я розглядав тоді це навчання лише як початок шляху до справжньої демократії, про яку не мав ще в той час ні найменшого уяви. Але мені мріялося, що настануть часи, коли вже ми поїдемо в США вчити їх демократії. І, до речі, навчені ними росіяни вже прийняли участь за сучасними російськими технологіями у виборах Президента США. Що називається – навчили на свою голову. Ми в Україні теж старанно «вчилися», як подолали за чверть століття відставання від світових лідерів демократії, екстерном здали основні європейські іспити на зрілість. І тепер у нас майже «як у людей» – фінансова олігархія, корупція, гей-паради, … і вимирання нації. І так склалося, що ми вийшли на цей рівень дорослості в ситуації, коли світова капіталістична (буржуазна) демократія прийшла у своєму розвитку до кризи, точніше агонії, до повного виродження й перетворення у свою протилежність – узурпацію влади вузьким колом аморальних осіб, що являють собою смертельну небезпеку для всього людства. Просунута частина світового співтовариства, усвідомлюючи катастрофічність, що насувається, бачить вихід з положення, що створилося, у революційному переході демократії на якісно новий, більш високий рівень, який одержав уже навіть термінологічне позначення **– real** democracy – реальна (справжня, істинна, …) демократія, як антитезис до **тієї імітаційної** демократії (див. Вікі), яка домінує сьогодні у світі. Ініціативи щодо вдосконалювання демократії сьогодні виникли в багатьох країнах як реакція на антилюдяну, антидемократичну політику, що проводиться представниками капіталу на основі ідеології неолібералізму з початку 70-х. Реагування на цю політику особливо підсилилося під впливом кризи 2008 р. і на сьогодні практично вже можливо говорити про існування Інтернаціоналу прихильників ідеї реальної демократії. Лідер лейбористів Великобританії Джереми Корбин створив навіть відповідний соціальний рух https://realdemocracymovement.org, https://twitter.com/democracyok, широко відкритий для ідей і пропозицій про те, як вибудувати реальну демократію: «**Real democracy is when political & economic power is in the hands of the majority**.»

При написанні базових документів ми чисто інтуїтивно, не замислюючись про те, що термінологічно вертаємося до джерел – до Декларації про державний суверенітет України, взяли на озброєння термін «народовладдя», оскільки на той час уже цілком заслужено в суспільстві пішли в хід терміни «дермократія», «ліберасти» та ін. Таким чином, у нас, на відміну від європейців, виявився ще один варіант дистанціювання від дискредитованого на той час терміна «демократія». А надалі ми стали навіть просто говорити про народовладдя, не підсилюючи його словом «реальне», і наповнюючи поступово це поняття своїм змістом. Таким чином, для нас сьогодні **народовладдя –** те ж саме, що для європейців **– реальна демократія**.

Рух самоорганізації територіальних громад став набирати чинність, у чому особлива заслуга належить Р. Білоцерківській з товаришами, що методично проводять правову просвітницьку діяльність у регіонах України. Це не могло пройти не замічене з боку можновладців. Вони швидко побачили в цьому небезпеку для

свого всевладдя і вжили рішучих заходів щодо недопущення законного становлення територіальних громад населених пунктів повноцінними первинними суб'єктами місцевого самоврядування. У країні був запущений багатоцільовий проект «Децентралізація», у рамках якого під різними приводами територіальні громади населених пунктів методами адміністративного тиску поєднуються-централізуються в більші «колгоспи» і практично втрачають свій самостійний суб'єктний статус. Для узаконення адміністративної сваволі було попередньо вилучене із закону про місцеве самоврядування положення про те, що рішення про об'єднання й про вихід з об'єднання ухвалюються територіальними громадами за допомогою референдумів. Одночасно проти активістів самоорганізації територіальних громад була розгорнута брудна кампанія з обвинуваченнями їх у сепаратизмі та інших гріхах.

Але лід вже рушив і ніякі перешкоди невзмозі зупинити повінь народної ініціативи. Та й більшість об'єднаних територіальних громад (ОТГ) раптом виявилися не такими вже і «ручними». У справі становлення народовладдя першорядне значення має розробка тієї самої бажаної організаційно-правової схеми, яка забезпечувала б, на відміну від існуючої, повноцінне здійснення народом своєї влади. Без наявності такої схеми все виливається в нескінченну говорильню, гаслівщину, мітинги, майдани тощо. А потрібно методично крок за кроком вишиковувати за розробленим і затвердженим народом «кресленням» нову систему громадського самоврядування. І це праця не на один рік!» (див. український проект Доктрини народовладдя http://politiko.ua/blogpost122898 або подібний англійський документ «Time's up for neoliberalism. Manifesto for a transition to a real democracy» https://realdemocracymovement.org/times-up-for-neoliberalism).

Проект Доктрини народовладдя супроводжується пояснювальною запискою, у якій дається обґрунтування поняттям і новаціям. Зокрема слід підкреслити важливість чіткого визначення більшості потрібних тут понять, що робить М. І. Зобов вже багато років: «**Народовладдя – громадське самоврядування, за якого суб'єкт і об'єкт керування збігаються.** Це найбільш загальне (філософське, системне) визначення народовладдя. Народ – суверен – йому належить верховна влада. У Доктрині більш детально розкривається суть Народовладдя як загальнонародного самоврядування, за якого на основі принципу більшості винятково совість, інтелект і воля народу визначають правила співіснування в країні й кожен її громадянин має можливість на рівні з іншими брати участь у виробленні й прийнятті управлінських рішень будь-якого відповідного рівня, що стосуються його життя, а також контролювати діяльність органів управління. **Народовладдя** – це влада народу, громади над:

– загальнонародною власністю та власністю громади;

– усіма й кожним у країні та громаді відповідно;

– представницькими, виконавчими, судовими й контролюючими органами державного та місцевого значення. При цьому:

Влада – це здатність і можливість здійснювати визначальний вплив на когонебудь, що-небудь. **Державна влада** – це владні повноваження, якими народ

наділяє державні органі керування. **Народ** – це об'єднання всіх громадян країни, носій суверенітету і єдине джерело державної влади в країні, первинний суб'єкт загальнодержавного керування й міжнародних відносин, власник землі, її надр, атмосферного повітря, водних і інших природних ресурсів, що перебувають у межах території країни, природних ресурсів її континентального шельфу, виняткової (морської) економічної зони, інших об'єктів загальнонародної власності та бюджету.

Воля народу або територіальної громади виявляється за допомогою механізмів прямого волевиявлення – референдумів, загальних зборів або збору підписів, результати яких мають статус управлінських рішень найвищого рівня на загальнодержавному та місцевому рівнях відповідно. Всеукраїнський і місцеві референдуми або загальні збори проводяться регулярно (не рідше одного разу в рік) по стандартному набору питань (оцінка діяльності народних обранців і затвердження стратегічних напрямків розвитку) та щодо додаткових ініціативних питань. Технологічно це дуже просто за допомогою цифрових підписів та сучасного Інтернету. У випадку невиконання волі народу або громад державними або місцевими органами керування, а також окремими виборними особами громадяни мають право припинити їхню діяльність за допомогою:

– імперативного мандата;
– місцевого або всеукраїнського референдуму, загальних зборів або збору підписів;
– акцій непокори й інших дій, аж до повстання, як крайнього заходу.»

Далі М.І. Зотов пропонує: «Гарантом виконання волі народу й територіальних громад є зформоване шляхом репрезентативного випадкового вибору Віче, наділене правом призначати на конкурсній основі та відзивати керівників судів, силових і контролюючих відомств всеукраїнського рівня. Сьогодні у світі, за виключенням Швейцарії, у якій з початку XIX століття проводяться референдуми, народи прямо не самоуправляються, влада узурпована органами й особами. В Україні також порушені вимоги **Конституції України**: «Стаття 5**.** Україна є республікою. Носієм суверенітету і єдиним джерелом влади в Україні є народ. Народ здійснює владу безпосередньо й через органи державної влади та органи місцевого самоврядування. Право визначати й змінювати конституційний лад в Україні належить виключно народові й не може бути узурповане державою, її органами або посадовими особами. **Ніхто не може узурпувати державну владу».** З цього цілком логічно випливає висновок про те, що не може бути в Україні ніяких державних органів, у назві яких використовується слово «влада», оскільки вся влада в Україні належить народу й вона не відчужувана. Можуть бути тільки органи державного керування, що наділяються народом певними владними повноваженнями. У цьому плані зовсім парадоксально виглядає словосполучення «органи виконавчої влади» - це органи виконуючі або пануючі? Вони слуги народу або хазяї життя? Як корабель назвеш, так він і попливе. Сама назва наших державних органів впливає на психіку людей. І доти, поки органи керування будуть носити титул владних органів, громадяни будуть відчувати себе холопами перед цими панами. І хотіло-

ся б зробити ще одну ремарку – у ст.5 **КУ** в першій позиції треба було б писати, як написано в останній - про державну владу, а не про владу взагалі. Влада різна буває. Влада любові, наприклад. І вона сильніша будь-якої влади. Але при чому тут народ? Причиною всьому – відсутність у **КУ** визначень базових понять, у тому числі поняття «влада». Немає там і визначення поняття «держава», воно там використовується в різних статтях явно з різним значеннєвим наповненням. Про «народ» взагалі повна плутанина – десь це Український народ, десь просто народ (незрозуміло чий)». Наводимо ще приклад юридичної маніпуляції з офіційного Науково-Практичного коментаря **КУ**: «Влада народу є первинною щодо державної влади, а державна влада похідною від влади народу. Саме тому народ може бути суб'єктом влади лише в умовах демократичної держави. У відносинах з державною владою народ виступає як виборчий корпус, тобто усі громадяни України, які мають виборчі права. Шляхом вільних виборів народ України передає державі владу, що йому належить, а остання здійснює її від імені й за участю народу. Вибори створюють первісну легітимацію державної влади, тобто її відповідність суспільним ідеалам. Наступна легітимація забезпечується шляхом періодичної перевірки відповідності суспільній думці результатів діяльності державної влади».

Зверніть увагу на такий прозорий висновок М. І. Зотова: «У відносинах з державною владою народ виступає як виборчий корпус. Державна влада подана тут як суб'єкт відносин, а не як **владні повноваження**. Ще В. І. Вернадський підкреслював, що людство в ході свого розвитку перетворюється в нову потужну «геологічну силу», своєю думкою й працею перетворюючи обличчя планети [1,2]. Відповідно, людство з метою свого збереження повинне буде взяти на себе відповідальність за розвиток Біосфери, що перетворюється в Ноосферу, а це зажадає від нього певної соціальної організації та нової, екологічної й одночасно гуманістичної етики. Така соціально й екологічно відповідальна гуманістична організація суспільства, про яку говорив В.І. Вернадський, і є народовладдя.

На сьогодні вже визріли передумови для такої соціальної організації. У світовім співтоваристві, завдяки росту загальної культури й появі Інтернету та мобільного зв'язку, прискорилися процеси становлення планетарного колективного розуму, мозку, в якому роль окремого нейрона виконує мозок кожного, хто включений у світові інформаційні мережі. Цей колективний розум у міру свого розвитку й перетвориться згодом у повноцінну Ноосферу – сферу колективного розум та творчої праці людства [6]. За допомогою цього колективного розуму людство й буде самоуправлятися, забезпечуючи не тільки суспільний, але й загальнопланетарний гомеостазис. Уже при нинішньому рівні його розвитку виникають нові явища в самоврядуванні: перші особи держав здійснюють прямі консультації із громадянами; особиста участь громадян у написанні й прийнятті законопроектів стає демократичною нормою; народ і його територіальні громади поступово знаходять суб'єктність і можливість прямо ставити завдання органам керування й контролювати їхнє виконання, що дозволяє громадянам брати активну участь у керуванні країною, здійснювати пряме народовладдя, господарювати. Зрозуміло, що такий напрямок розвитку подій навряд відповідає заходам нинішніх можновладців для

збереження свого панування, що мають у планах свого порятунку від глобальної катастрофи саме скорочення народонаселення до мінімально необхідного числа рабів. І недарма вчення про Ноосферу оголошується ними утопічною й науково неспроможною ідеєю.

Таким чином, в основі кризи саме української демократії лежить неготовність народу України, що продовжує по інерції радянських років тяжіти до патерналістської моделі суспільних відносин і не бажає повною мірою здійснювати ті активні цивільні функції, які покладають на нього в сучасних умовах. Крім поведінкових стереотипів ця неготовність має своїми джерелами також і відсутність у громадян України потрібної політичної й правової культури. Особливо посилюється ця негативна ситуація вкрай низьким прожитковим рівнем більшості населення країни, що різко знижує суспільну активність людей, змушених усі свої сили й час віддавати боротьбі за існування. Взагалі відбувається масове витіснення ще радянської культури совісті західною культурою сорому. При цьому совість – це соромитися себе, а західний сором – це соромитися інших, але лібералізм – це свобода від інших, тому і сором, і совість у лібералів відсутня.

Разом з тим було б помилкою вважати ситуацію, що склалася, безвихідною для українського народу. Як показали ті ж події часів президентської виборчої кампанії 2019 року, населення України несе в собі потужний громадський потенціал, яким, на жаль, за всі пострадянські роки так і не змогла розпорядитися в благо народу українська політична еліта. Розвиток демократії в Україні можливий лише тільки через розкриття внутрішнього потенціалу українського народу, пробудження в ньому громадських початків, політичної й правової освіти, структурування й самоорганізації. Тільки освічений і організований народ, натхненний високим змістом спільного буття та власного добробуту, здатний бути господарем своєї долі, здійснювати реальне народовладдя. Перехід українського суспільства з нинішнього стану, як об'єкта маніпуляції та експлуатації, у стан суб'єкта, творця свого сьогодення й майбутнього, може здійснитися тільки за умови, якщо його духовно-інтелектуальна еліта перейде, нарешті, до виконання своєї суспільної функції – до погодженої роботи на благо українського народу.

Консолідація інтелігенції всього світу в ім'я процвітання всіх народів, організація нею діалогу між усіма учасниками суспільно-політичних процесів й вироблення всіма народами погоджених уявлень про майбутнє світу, у тому числі про українську «демократію», – це та перша й необхідна умова, без якого неможливо підняти народ з його нинішнього незавидного стану. Знайти в процесі діалогу дороговказну зірку кожного народу, його національну, загальнонародну ідею, мрію, ідеал і вибудувати ноосферний шлях до цього ідеалу – ось у чому є надзадача справжньої інтелігенції, її історична місія! Віддавати свою долю купці «хазяїв грошей» та ГАФАМА дуже небезпечно!

Нові інформаційні можливості надають впевненість у здатності сучасних людей отримати саме креативний і прогресивний ефект від колективного розуму людства. На зламі своєї історії люди мають створити і задіяти єдине інформаційне поле, що врятує їх черговий раз на шляху до світлого майбутнього. Тим, хто сум-

нівається в колективному розумі порадимо почитати захоплюючу книгу Джеймса Шуровєски «Мудрість юрби. Чому разом ми розумніші, ніж поодинці, і як колективний розум впливає на бізнес, економіку, суспільство й державу» http://www.kozlenkoa.narod.ru/docs/croud.pdf . Тільки народовладдя може виключити можливість будь-чиєї диктатури, дозволить вибудувати цивілізовані правові відносини й гарантовано забезпечити реалізацію ст. 1. Загальної декларації прав людини від ООН: «Усі люди народжуються вільними й рівними у своїй гідності й правах».

Влада гідних – це влада народу над самим собою. І це та сама влада, якої народ дійсно гідний. Але це – моральна сторона питання, а тепер поговоримо про практичний аспект, у першу чергу, про господарську суб'єктність народу й територіальних громад. Демонтаж і розкрадання СРСР як країни Рад ішли під девізом – «Даєш ефективного власника!». Тоді державні діячі заявили, що держава, тобто вони самі всі разом узяті є неефективний власник. Потім швиденько стали розпихати державну (загальнонародну) власність по своїх власних кишенях, перетворюючись відразу начебто в ефективних власників. У китайських комуністів вистачило розуму цього не робити, вони просто дали простір приватній ініціативі. Тому в них і країна не розвалилася, і вони попереду всієї планети у економічних успіхах, демонструючи ефективність комбінації механізмів державного керування з ринковими механізмами (китайський НЕП) і спростовуючи тим самим тезу про неефективного державного власника. Але господарювання в Китаї не позбавлене серйозних проблем, і найбільша з них – корупція, яка вкрай небезпечна для держави. Але навіть найсуворіші заходи боротьби із цим злом - масові страти корупціонерів - не в змозі виправити ситуацію. І зрозуміло чому – поява вільних грошей у комбінації з бюрократією, яка «вирішує питання», з неминучістю зводить разом зацікавлених власників грошей і вирішувачів питань. Єдиний вихід із цієї ситуації – встановлення народовладдя, за якого необхідні для нормального функціонування приватного капіталу рішення ухвалюються не вузьким колом осіб (частіше всього взагалі однією особою), а всім народом або відповідними територіальними громадами. В Китаї широке впровадження Блокчейн-технологій доводить реальність такого шляху. Спробуйте корумпувати цілком весь народ або територіальну громаду!

Нагадаємо, що 1 грудня 1991 р. український народ на референдумі переборав у свою повну власність всю Україну. І як він цією власністю розпорядився? Вже 30 років йде відкрите розкрадання загальнонародної власності. Беруть участь у цьому всі, хто має таку можливість і не має внутрішніх моральних застережників – називають себе неолібералами. В результаті маємо народне господарство в руїнах, народ в убогості, ллється кров і перспективи досить похмурі. Тож треба почати виконувати нашу **КУ**: Стаття 13. **«**Земля, її надра, атмосферне повітря, водні та інші природні ресурси, які знаходяться в межах території України, природні ресурси її континентального шельфу, виключної (морської) економічної зони є об'єктами права власності Українського народу. Від імені Українського народу права власника здійснюють органи державної влади та органи місцевого самоврядування в межах, визначених цією Конституцією». А в Науково-практичному

коментарі до КУ цій ст.13 дається дуже хитре пояснення: «Юридична форма приналежності природних ресурсів Українському народу як носію суверенітету і єдиному джерелу влади в Україні, закріплена Основним Законом держави, передбачає проведення чіткого розмежування між поняттями «*суб'єкти права власності*» і «*суб'єкти здійснення права власності*». Тобто народ не може реально володіти, користуватися і розпоряджатися природними ресурсами країни чи окремого її регіону. Тому конституційне положення, яке відносить Український народ до суб'єктів права власності на природні об'єкти, має більше соціально-економічний, а ніж політико-правовий характер. Визнання народу України суб'єктом права виключної власності на певні природні ресурси не породжує самостійної форми власності на ці об'єкти. За своєю економічною природою власність на ці об'єкти фактично є Державною. Народ і держава як суб'єкт права власності не можуть протиставлятися. Будь-яка держава фактично виступає організаційно-правовою формою здійснення прав кожного суверенного народу».

Відповідно до цього пояснення виявляється, що народ не може реально володіти, користуватися й розпоряджатися своєю власністю. А тому громадянам не дають реально - у політико-правовому сенсі - сприймати свою колективну суб'єктність як власника. За народ усе зробить так званий *суб'єкт* ***здійснення*** *права власності* – він усе й здійснює. Погодитеся, як професійно наші правознавці відсунули народ від його ж власності. Більше того, законодавці, ухвалюючи **КУ** *від імені народу*, заодно позбавили народ права управляти народними фінансами: **«КУ** ст.74. Референдум не допускається щодо законопроектів з питань податків, бюджету …». Це ми як би самі собі не дозволили. А у Швейцарії – це у веденні народу.

Так що можновладці в Україні після отримання незалежності роблять все у супереч Декларації про державний суверенітет. Досить порівняти положення **КУ** й Декларації, особливо в частині народовладдя та загальнонародної власності, щоб зрозуміти, що відбулася підміна волі народу волею тих, хто затверджував **КУ** як би від імені Українського народу. Зрозуміло, що, коли народ України візьме таки владу у свої руки й прийме рішення переглянути все створене «слугами народу» із самого початку – з 1 грудня 1991 р., то строго й ретельно запитає з них та багато чого поверне назад на цілком правових підставах.

Без сумніву ефективність громадського самоврядування залежить, у першу чергу, від якості соціуму, від рівнів його духовно-інтелектуального розвитку й цивільної активності. До речі, супротивники народовладдя у якості аргументу спираються саме на цьому: український народ, це сіра маса, яка продається за гречку й порожні обіцянки, він не в змозі й не гідний самоуправління. Але невже жителі Швейцарії, що ухвалювали Конституцію на референдумі в 1802 г., були більш розумними, ніж громадяни сучасної України? Життя тече й все швидко змінюється, нинішнє українське суспільство істотно відрізняється від часів прийняття Декларації і навіть **КУ**. Сучасні Інтернет-технології дозволяють уже робити те, що раніше було неможливим, наприклад, контроль бюджету. У сучасному свідомому світі колективне керування ресурсами завдяки Інтернету стає нормою

життя. До речі, багато чого позитивного в частині суспільного керування може бути запозичене з радянської дійсності. Також становить інтерес теорія американського політолога та економіста, нобелівського лауреата з економіки Елінор Остром, зокрема праця «Керування загальним. Еволюція інститутів колективної діяльності» https://www.e-reading.club/book.php?book=1046594.

Так народ, як тільки візьме (поверне) владу та за допомогою механізмів прямого народовладдя почне сам формувати основні позиції права, керуючись загальнонародними інтересами, одержить можливість визначати порядок присвоєння об'єктів власності й впливати на діяльність усіх суб'єктів господарської діяльності, у тому числі приватних власників. Народ зможе правовими засобами практично вершити їхню долю. Таким чином, ставши **власником правового поля**, народ непрямим чином стає власником усього, із чого він збирає кошти на загальні суспільні потреби за допомогою правового регулювання, у тому числі шляхом оподатковування.

У діючої **КУ** закладені великі можливості для самоорганізації й узяття влади територіальними громадами на місцях, але за 30 років громадяни в масі своїй так і не спромоглися це зробити. І провина в цьому самих громадян, у їхній неготовності до цього. І тому, якщо навіть прямо зараз прописати все в **КУ** згідно з Доктриною або будь-яким іншим народовладним проектом, ніщо працювати не буде. До цього нового народ повинен бути готовим, нове повинне проростати в старому, поступово заміняючи його. Для країн з усталеною демократією характерна практика прийняття законів, коли щось уже склалося в житті, знайшло легітимність в очах людей, і потрібна лише його легалізація та державна підтримка. Такого роду закони без проблем ухвалюються законодавцем - закон йде разом із життям, а не насильно тягне життя за собою. Але цей нормальний зв'язок закону з життям порушується в революційній ситуації, коли певне угрупування без реального плану дій захоплює владу і починає ламати хребет існуючим порядкам та нав'язувати населенню сумнівні реформи.

Таким чином, для всіх прихильників ідеї народовладдя першочерговим завданням було, є й залишається максимальне використання тих наявних можливостей, що закладені в діючій **КУ** та відповідних Законах. І тільки паралельно із цим, та ще й з розумом і без шаленого фанатизму, готувати конституційну реформу. На жаль, такі чіткі висновки і геніальні пропозиції М. І. Зотов широко оприлюднює в Інтернеті вже декілька років, але й сьогодні вони залишаються лише вкрай актуальною мрією. Відбулися багато «демократичних» виборів, новий Президент України обіцяв народовладдя як першочергове завдання, але лише на третьому році свого керування почав підписувати проекти потрібних законів, більшість з яких знову пішли на доопрацювання. Зрозуміло, що в умовах глибокої окупації України реальне народовладдя практично неможливе, але агонія світового капіталізму не вічна і вже сьогодні кожна країна намагається будувати свій «Ноєв ковчег». Та будувати його слід усім народом і в інтересах всього народу, а не лише маленької купки «хазяїв грошей». Саме тому розвиток дієвої системи **наро-**

довладдя в кожній країні дозволяє стати на реальний шлях розбудови нового світового суспільного ладу – Ноосфери планети Земля.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вернадский В.И. Биосфера. М.: «Мысль», 1967.
2. Вернадский В.И. Несколько слов о ноосфере. Успехи соврем. Биологии, 1944. Т. 18. Вип. 2.
3. Винер Норберт. КИБЕРНЕТИКА или управление и связь в животном и машине. М.: «Советское радио», 1968. 236 с.
4. Какічев С.В., Ліщитович Л.І. Новий світовий лад – електронна цивілізація. Київ: КВІЦ, 2017. 200 с.
5. Ліщитович Л.І. Основи Геобіономіки (до статуту члена Природи), т. 1. К.: Фітосоціоцентр, 2012. 184 с.
6. Ліщитович Л.І. Ноосфера: наукове видання. Київ: Видавництво Ліра-К, 2019. 308 с.

Тетяна БОЖУК
(Тернопіль, Україна)
Катерина ГУШТАН
(Львів, Україна)

РЕГІОНАЛЬНА РЕКРЕАЦІЙНО-ТУРИСТИЧНА ДЕСТИНАЦІЯ «ПІВНІЧНО-ЗАХІДНИЙ МЕГАСХИЛ МАСИВУ БОРЖАВА»

The structural components of the regional recreational and tourist destination are highlighted (on the example of the north-western mega-slope of the Borzhava massif). The results of the analysis of resource and infrastructural provision, the range of services, management activities, the collective type of vacationer / tourist are described. The characteristic of attractiveness of a tourist destination as the integrated indicator of all listed elements is given. The main natural monuments and unique natural complexes that are under protection are considered. The potential of the array in relation to «Bird watching» and observation of animals and plants diversity in the wild has been revealed.

В Україні туристична діяльність досягла значного розвитку, зросла частка туристичних потоків, за виключенням минулого року. Щоправда, навіть в умовах карантинних обмежень, краєзнавці і екскурсоводи, використовуючи нові технологічні інструменти, популяризували різноманітні цікаві локації у різних частинах країни, проводячи віртуальні екскурсії. В соціальних мережах можемо знайти чимало інформації щодо топ-10 місць, які варто відвідати в межах тієї чи іншої області. Неабиякою популярністю користується і масив Боржава.

Рекреаційно-туристична дестинація «Північно-західний мегасхил масиву Боржава» знаходиться в Закарпатській області, об'єднує в собі декілька центрів туризму і рекреації, призначена для задоволення потреб активного відпочинку (зимового і літнього) і стаціонарної рекреації у поєднанні з потребами історико-культурного (у т.ч. релігійно-туристичного) призначення, тому можемо її віднести до таксономічного територіального рівня – регіональної (Рис. 1).

До розгляду запропоновано структурні елементи та центри регіональної рекреаційно-туристичної дестинації.

Складовими структурної моделі рекреаційно-туристичної дестинації є: споживач, ресурсне та інфраструктурне забезпечення, асортимент надання послуг, управлінська діяльність та привабливість (як інтегрований показник усіх перелічених елементів).

Воловець
Воловець
Гукливий
Гукливий
Подобовець
Подобовець
Верх. Студений
Пилипець
Пилипець
Ізки
Ізки
Річка
Річка
Канора
Абранка
Верхній Студений
Нижній Студений
Ріки
Ріг 954
Новоселиця
Ріка
Ріка
Ріка

У класифікації туристів/рекреантів за емоційним типом сприйняття ландшафтів, запропонованій науковцями М. Гродзинським і О. Савицькою, тип споживача даної регіональної рекреаційно-туристичної дестинації охарактеризований, як пасторальний шукач стимулу (перевагу віддає природним ландшафтам, як правило, гірським – величним і екстремальним, незвичним, раніше незвіданим, або тим, які йому добре відомі, щоразу збуджують і приносять гострі відчуття; не сприймає і навіть ставиться іронічно до цікавих міських ландшафтів і агроландшафтів) і самотній пастораліст (надає перевагу природним ландшафтам, насиченим схованками, затишними місцями, де можна усамітнитися; особливе значення мають ландшафти із водними об'єктами, що характеризуються повільною течією, які допомагають зосередитися на власних думках, відволіктися від обтяжливих проблем, відновитися після стресу; у місті полюбляє маловідвідувані парки та затишні сквери) [1].

Ресурсне забезпечення складає своєрідний багатогранний субстрат, який має визначальний вплив на розвиток територій для потреб туризму й рекреації.

Територія дослідження відзначається різноманітністю природно-географічних та суспільно-історичних ресурсів. Природно-географічні ресурси, крім геологічних, геоморфолого-орографічних, кліматичних і погодних, представлені ландшафтними, гідрологічними і флористичними та фауністичними складовими.

Об'єкт дослідження – північно-західний мегасхил масиву Боржави – гірський ландшафт, з якого відкриваються первозданні краєвиди. Крім цього, можна спостерігати гідрологічні об'єкти: льодовикові озера – гідрологічної пам'ятки природи місцевого значення «Озеро на полонині Боржава» та гідрологічна пам'ятка природи місцевого значення – водоспад Шипіт. На території полонини знаходиться ряд природоохоронних об'єктів різного рангу:

1. Заказник Росішний – лісовий заказник загальнодержавного значення (461 га).

2 Заказник Потік Оса – загальнозоологічний заказник загальнодержавного значення (500 га).

3. Темнатик – лісовий заказник місцевого значення (1215 га).

4. Заповідне урочище «Березниківські праліси» (385,5 га).

5. Заповідне урочище «Боржавські праліси» (853,5 га).

6. Заказник «Приборжавський» (444,8 га).

Слід зазначити, що полонина Боржава включена до Смарагдової мережі України (номер в реєстрі UA0000263), яка є частиною всеєвропейської екологічної мережі територій, що має особливе природоохоронне значення. На території, яка включена в мережу Емеральд, необхідно зберігати зникаючі та ендемічні види рослин і тварин. Для неї властивий високий ступінь біологічного різноманіття та наявні важливі типи біотопів, які перебувають під загрозою зникнення. На полонині Боржава зафіксовано 31 вид судинних рослин і 26 видів тварин, занесених до Червоної книги України (2009), 96 видів тварин, що охороняються міжнародними угодами [5]. Через її територію пролягають міграційні коридори птахів та великих ссавців.

Загалом для масиву Боржава відмічено (за даними у Інтернет-ресурсі Центр даних Біорізноманіття України) 282 види представників флори та фауни [9]. На полонині та в межах усього масиву можна займатися «Bird watching», тобто спостерігати за птахами. Зокрема, можна побачити таких рідкісних червонокнижних птахів як лунь польовий, лелека чорний та під час міграції журавель сірий. Ранньою весною в межах масиву можна милуватися великою кількістю ефемероїдів: шафран Гейфелів (*Crocus heuffelianus* Herb.), підсніжник білосніжний (*Galanthus nivalis* L.), білоцвіт весняний (*Leucojum vernum* L.) та еритроній собачий зуб (*Erythronium dens-canis* L.). Влітку полонина перетворюється на найбільшу площу природного зростання чорниці, брусниці та лохини, плоди яких масово збирає місцеве населення, туристи та гості краю.

На полонині можна спостерігати та сфотографувати найбільших денних метеликів України – подалірія та махаона. У водоймах, що знаходяться безпосередньо на полонині, розмножуються червонокнижні земноводні – саламандра плямиста та кумка жовточерева. Перший вид знаходять лише в Українських Карпатах і ніде більше у світі його немає. Навколо води можуть трапитись найшвидші літаючі комахи, дуже рідкісні, неймовірної краси бабки – кордулеґастер двозубчастий та красуня діва [3, 4].

Особливі угруповання, що належать до «Натура 2000» (Natura 2000), які утворені зростанням баранця звичайного, зелениці альпійської, що дійшли до нас від часів, коли жили мамути. З великих ссавців у пралісах навколо Боржави мешкають лосі, козулі, рись євроазійська, а може вийти поласувати ягодами навіть ведмідь бурий. Представником малесеньких тварин розміром з макове зерня можна назвати червонокнижний вид – тетрадонтофору блакитну, яка проживає на полонині і допомагає утворенню ґрунту на скелястих породах. Це єдине місце в Україні, де вона трапляється на полонині так високо над рівнем моря, а не в лісі. Залітає на цю унікальну територію і найвусатіший жук із особливим забарвленням – вусач альпійський [9].

До суспільно-історичних ресурсів можемо віднести історико-культурні та подієво-інформаційні ресурси. Перша група представлена дерев'яними церквами, музеями, пам'ятниками тощо). Серед об'єктів сакральної архітектури слід назвати церкву Святого Духа з дзвіницею у стилі бароко (XVIII ст., с. Гукливий), церкву Різдва Пресвятої Богородиці (с. Пилипець), церкву Святого Миколи Чудотворця (поч. XVIII ст., с. Ізки).

Крім культових споруд, туристи мають змогу відвідати «Музей дерев'яних церков» і «Музей Діда Молодого», фестивалі, спортивні події тощо.

До інфраструктурного забезпечення рекреаційно-туристичної дестинації належить [1]:

- загальне або транспортно-комунікаційне забезпечення території, якою (у тому числі) користуються і споживачі дестинації;
- загальнодестинаційне забезпечення, яке використовують туристи/рекреанти незалежно від типу потреб;

- конкретно-дестинаційне інфраструктурне забезпечення відповідно до задоволення потреб споживача (розрізняємо для потреб активного відпочинку і стаціонарної рекреації, лікування та оздоровлення, потреб історико-культурного призначення).

До загального інфраструктурного забезпечення належать заклади й ресурси, що обслуговують різні сфери економічної діяльності та доходи яких не повною мірою залежать від туристичної діяльності. Вони передбачають транспортні комунікації (залізниці і/або автомагістралі з використанням громадського чи власного транспорту, можливості здійснення пересадки чи трансферу, та під'їзду безпосередньо до об'єкта, наявність автостоянки із достатньою кількістю місць для паркування автотранспортних засобів і доступною ціною), комунальні служби й інженерні комунікації, інформаційні комунікації, заклади соціальної сфери й побутового обслуговування тощо.

Аналіз загальнодестинаційного та конкретно-дестинаційного інфраструктурного забезпечення наведено при характеристиці центрів рекреаційно-туристичної дестинації.

Модель надання послуг рекреаційно-туристичної дестинації є трьох-рівневою і характеризує надання загальних (чи загальноспоживчих послуг), загальнодестинаційних (чи загальнотуристичних) і конкретно-дестинаційних послуг.

До загальних послуг належать послуги, доступні для всіх мешканців, що проживають на певній території, й якими можуть користуватися рекреанти/туристи. Сюди можна віднести такі сфери послуг: охорона здоров'я, пасажирський транспорт, салони краси і перукарні, спортивні заклади, ресторани та кав'ярні, хімчистки; інформаційні, культурні, банківсько-фінансові, юридичні та інші послуги.

До складу загальнодестинаційних послуг, окрім послуг проживання і харчування, входять екскурсії, походи й подорожі, розважальні, видовищні й спортивні заходи та інші анімаційні програми.

Особливості загальнодестинаційних і конкретно-дестинаційних послуг розглянуто через аналіз типів рекреаційно-туристичної діяльності і елементарних рекреаційних занять (Табл. 1).

Таблиця 1

Актуальні види рекреаційно-туристичної діяльності, елементарних рекреаційних занять і відповідно додаткових послуг на території дослідження (укладено авторами на основі типів рекреаційної діяльності за Т.Ф. Панченко)

Назва рекреаційно-туристичної діяльності	**Приклади елементарних рекреаційних занять**
Купання	Плавання у відкритій водоймі, у закритому басейні, зимове купання, купання у водоспаді
Водні процедури	Баня, сауна, чани тощо
Сонячні ванни і кліматолікування	Використання повітря, ультрафіолетової радіації, комфортної погоди тощо. Засмагання

Гірськолижний спуск	Слалом, швидкісний спуск, сноуборд тощо
Катання зимові	Катання на лижах, санях, снігоходах
Лижний інструктаж	Інструктаж, тренінг, навчання
Пішохідний туризм	Сходження на вершини, рух траверсом, спуск
Трекінг	Пішохідний похід без вантажу
Туристський похід	Походи некатегорійні: пішохідні, гірські, лижні, водні, вело-, кінні тощо
Категорійний туристський похід	Категорійні походи: пішохідні, гірські, водні, лижні, кінні тощо
Туристська, спортивна підготовка	Навчальні, тренувальні походи, тренування
Інструкторська підготовка	Середня й вища інструкторська підготовка
Підвищення кваліфікації	Отримання нових професійних знань, навичок, вмінь тощо
Інтенсив-туризм	Поєднання завдань навчання, підвищення кваліфікації та відпочинку
Прогулянка і теренкур	Ходьба у помірному режимі і дозована
Повітряний політ	Політ на параплані тандемі з інструктором
Кінна прогулянка	Поїздки верхом чи в кареті
Збирання і заготівля ягід, грибів, трав	Збирання ягід, грибів, горіхів, трав тощо
Природоохоронна діяльність	Відновлення порушень ландшафту, природного комплексу, біоценозу тощо
Ландшафтне спостереження	Огляд унікальних, типових, атрактивних ландшафтів
Наукова екологічна діяльність	Охорона природи з науковою метою
Спостереження за природою	Спостереження за птахами, тваринами, рослинами
Відвідування музеїв	Пізнавальне відвідування музеїв, виставок
Відвідування святих місць і участь у святах	Відвідування дерев'яних церков, участь у релігійних дійствах
Рухливі ігри	Фітнес, боулінг, бодібілдинг тощо
Видовища	Відвідування нічних клубів, шоу, фестивалів
Розважальне харчування	Відвідування відомих ресторанів, кафе, барів, національна кухня тощо
Участь у наукових форумах	Семінари, секції, з'їзди, конгреси тощо

Відвідування спортивних змагань	Відвідування чемпіонатів, змагань, матчів тощо
Участь у меморіалах	Відвідування пам'ятних місць і подій
Участь у фестивалях мистецтва	Виступи, експозиції, презентації тощо
Участь у народних святах, навчання ремеслу	Фольклорні, етнічні свята, концерти тощо. Участь у майстер-класах
Інформаційно-пізнавальна діяльність	Індивідуальна розробка маршруту, використання карт, буклетів, путівників
Екскурсії автобусні	Місцеві пізнавальні поїздки у супроводі екскурсовода з використанням автобуса
Екскурсії пішохідні	Місцеві пізнавальні прогулянки у супроводі екскурсовода
Спілкування	Бесіда, розмова, обмін думками
Шопінг	Покупки роздрібні, придбання сувенірів, місцевих гастрономічних товарів тощо

Управлінська діяльність – важлива складова рекреаційно-туристичної дестинації, адже вона формує політику подальшого її розвитку (у тому числі створення сприятливих умов для місцевих територіальних громад, а також підтримка належного стану під'їзних шляхів і облаштування їх вказівниками тощо), визначає можливості й обсяги інвестування (як внутрішнього, так і зовнішнього) й оподаткування.

Привабливість рекреаційно-туристичної дестинації є інтегрованим показником фактичного (існуючого) стану усіх перелічених вище структурних елементів. Цей важливий показник служить своєрідним «лакмусовим папірцем», який репрезентує стан туристичних ресурсів і якість надання рекреаційно-туристичних послуг, про що свідчать відгуки у соціальних мережах і популярність відвідання тих чи інших місць.

На території регіональної рекреаційно-туристичної дестинації можемо виділити такі центри: Воловець, Гукливий, Пилипець, Подобовець, Ізки.

Населений пункт Воловець має зручне залізничне сполучення. Дістатися до інших туристичних центрів можна за допомогою автомобільного транспорту, який може працювати за послугою трансферу (за додаткову оплату) від закладів розміщення або як таксі.

У Воловці є можливість вибрати місце для проживання з поміж 23 закладів розміщення, у тому числі п'яти готелів. Найнижча ціна за одномісний номер становить 380 гривень, а максимальна – 1500 гривень. Крім цього, можна винаймати як апартаменти, віллу, котедж, гостьовий чи відпочинковий будинки (Табл. 2). У Воловці є п'ять закладів, в яких наявні сауна та/або баня: «Гранд», «Струмкова форель», «Боржава», «Зустріч» та «Гостинний двір». Крім цього, можна водні процедури провести в чанах. Стосовно харчування, то у селищі присутній ряд кав'ярень, кафе

та ресторанів, можливий фаст-фуд. Біля залізничної станції «Воловець» є постійно діючий ярмарок народних виробів, сувенірів та сільськогосподарської продукції.

Таблиця 2

Заклади розміщення у смт. Воловець (за даними сайту Booking com.)

№ п/п	Назва закладу	Тип закладу	Ціна (доба/грн) на 1 особу	Ціна сніданку (грн)	Оцінка гостей
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
1	«Гірська Роса»	Готель	450-1000	60	9,1
2	«Motel Nadija Ja»	Готель	500-1200	-	7,8
3	Готель-ресторан «Гостинний двір»	Готель	380-450	70	7,6
4	«Strelec Hotel Complex»	Готель	450-1500	-	8,6
5	Готель «Вікторія»	Готель	200-500	-	9,3
6	«Біля ріки»	Апартаменти	1000	-	8,7
7	«Біля саду»	Апартаменти	500	-	-
8	«U potoka»	Апартаменти	608-760	-	8,0
9	«Під горою»	Котедж	700-1800	-	9,4
10	«Sadyba u Vani	Котедж	340-550	-	9,0
11	«Pid Playem»	Котедж	350-600	-	9,1
12	«Usadba Bigar»	Вілла	200	-	8,3
13	«Guest House Oleksandriya»	Гостьовий будинок	280-960+ податки та збори	-	8,6
14	Садиба «У Василя»	Гостьовий будинок	600-950	70	9,2
15	«Faina Dacha»	Гостьовий будинок	400-800	75	9,2
16	«Дідів Рай»	Гостьовий будинок	500-100	80	-
17	«U Mykoly»	Гостьовий будинок	700	-	-
18	Садиба у Влада	Будинок відпо-чинку	200	-	9,7
19	«Зачаровані Карпа-ти»	Будинок відпо-чинку	260-1260	70	-
20	«ECO GUEST HOUSE»	Будинок відпо-чинку	500-990	-	-
21	«Відпочинок у Карпа-тах»	Будинок для відпочинку	1013,5-1757,5	-	9,9

22	«Ваша хата»	Будинок для відпочинку	200	-	9,5
23	«Vitalija»	Розміщення в сім'ї	350-100	70	8,3

Примітка: «-» – інформація відсутня.

У липні у Воловці проходить щорічний обласний фестиваль коломийки «Дзвінкі перлини Верховини». Під час фестивалю відбувається виставка-продаж робіт декоративно-прикладного мистецтва, ярмарок сільськогосподарського виробництва району, області та масові гуляння.

У селі Гукливий, серед категорій закладів розміщення переважають апартаменти та гостьові будиночки, можливе також поселення у кемпінгу (Табл. 3). Водні процедури, якими може скористуватись турист, – це фінська сауна з трав'яним чаєм та сауна.

Таблиця 3

Заклади розміщення у с. Гукливий (за даними сайту Booking com.)

№ п/п	Назва закладу	Тип закладу	Ціна (доба/грн) на 1 особу	Ціна сніданку (грн)	Оцінка гостей
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
1	«Дерев'яний котедж»	Будинок для відпочинку	2560-2700+ податки та збори	-	9,5
2	«Мілітарі-садиба Грін Гоф»	Гостьовий будинок	425-713	50	8,5
3	«U Pani Natalії»	Заміський будинок	400-900+ податки та збори	-	8,1
4	«Гостинна хата»	Заміський будинок	400-1200 + податки та збори	-	8,0
5	«Дом в горах»	Котедж	240-600	70	-
6	«У Миколи»	Апартаменти	750-2000	-	9,8
7	«Затишна хата»	Апартаменти	600+ податки та збори	-	8,2
8	«У Люби»	Апартаменти	2600+ податки та збори	-	9,7
9	«Кемпінг у Гукливому»	Намет-люкс	150+ податки та збори	-	-

Примітка: «-» – інформація відсутня.

У «Мілітарі-садибі Грін Гоф» наявний ресторан, в якому можна продегустувати страви угорської та чеської кухонь. Стосовно архітектурно-сакральних пам'яток, то можна помилуватися церква Святого Духа з дзвіницею у стилі бароко [8].

У селі розташовані єдині в Україні одразу два пам'ятники чорниці. Крім того проводиться фестиваль «Верховинська яфина», на якому можна скуштувати саму ягоду, різні страви з чорницею, напої на основі чорниць (алкогольні та безалкогольні).

Село Пилипець вважається одним із найбільших сіл у Хустському районі Закарпатської області. Гордістю села є дерев'яна церква Різдва Пресвятої Богородиці, в якій зберігся іконостас XVIII ст. [8]. Ще однією туристичною родзинкою населеного пункту є гідрологічна пам'ятка природи місцевого значення – водоспад Шипіт, що знаходиться на північних схилах гірського масиву Боржави біля підніжжя гір Великий Верх (1599 м н.р.м.) та Гимба (1497 м н.р.м.) [7]. Водоспад Шипіт розташований у неглибокій ущелині річки Пилипець (притока Репинки, басейн Тиси); утворився на місці виходу стійких пісковиків палеогену й гравелітів з тонкими прошарками сланців. Особливо багатоводний водоспад навесні, коли на схилах Гимби тане сніг [6]. Водоспад має каскадний характер і сягає 14 м висоти. Назва «Шипіт» походить від слова «шепіт», тому що навіть здалеку чути відголос спадаючої води, який нагадує шепотіння [7]. Ущелина, де знаходиться водограй, дуже мальовнича, оточена буковими лісами та віковічними смереками.

На території села як сучасного гірськолижного туристичного центру, розташовано 7 підйомників, у тому числі на північно-східній частині гори Гимба функціонує крісельний витяг, яким можна скористатися протягом усього року. Підйомник має пропускну здатність – 700 осіб за годину, сягає висоти 1650 м, перепад висоти становить 425 м. Під час підйому туристи насолоджуються мальовничими ландшафтами.

У Пилипці можна відвідати Музей дерев'яних церков, який був заснований в 2007 році. Тут можна побачити близько 30 макетів дзвіниць та храмів Верховини, Прикарпаття та Хустщини [7].

Не так давно відкрився, але вже набув популярності «Музей Діда Молодого». Концепція музею – спогади діда про свою молодість і відповідно, відвідувач може ознайомитися із предметами побуту – експонатами минулого століття. Зважаючи на велику популярність, для туристів у селі (за даними сайту Booking com) запропоновано 26 закладів розміщення (Табл. 4). На вибір є 8 готелів, 5 котеджів, 9 гостьових будинків, 3 заміських будинки та один хостел.

Таблиця 4

Заклади розміщення у с. Пилипець (за даними сайту Booking com.)

№ п/п	Назва закладу	Тип закладу	Ціна (доба/грн) на 1 особу	Ціна сніданку (грн)	Оцінка гостей
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
1	«Grand Hotel Pylypets»	Готель	1400-5500	Включений	9,2

2	«Горянин»	Готель	840-1992	Включений	7,7
3	«Берлога Пили-пець»	Готель	750-1380	-	8,4
4	«Hotel Gimba»	Готель	600	100	9,4
5	«Aratta»	Готель	350-1400	-	7,9
6	«Котедж у Ліліани»	Готель	550	85	-
7	«Rukavichka»	Котедж	700-1400	-	9,3
8	«Zatishok Bilya Richky»	Котедж	590-700	65	9,2
9	«Sadyba Vasha Hata»	Котедж	500	60	-
10	«Готель Пятковсь-кий»	Котедж	1000-1888	77	8,5
11	«У Виталика»	Котедж	3000	-	-
12	Садиба «Домашній затишок»	Гостьовий будинок	380-600	60	8,4
13	«Sadyba Sunny House»	Гостьовий будинок	450	40	9,7
14	«У Яслигана»	Гостьовий будинок	1100-1250	70	9,2
15	«Beautiful house»	Гостьовий будинок	700	70	9,2
16	«Zustrizh u Leva»	Гостьовий будинок	1000-2000	включений	9,6
17	«Біля комори»	Гостьовий будинок	322-460	-	-
18	«Гірська Роса»	Гостьовий будинок	825-2750	80	9,3
19	«У Мирослави»	Гостьовий будинок	590-870	-	8,5
20	«Country House»	Гостьовий будинок	900	включений	-
21	«У дядька»	Заміський будинок	550-2500	50	9,6
22	«Sadyba Cherry»	Заміський будинок	650-700	-	9,2
23	«Пос Пилипець»	Заміський будинок	1200-1600	-	9,4
24	«Grunok (Adults only)»	Міні-готель з рестора-ном	750	-	9,2

25	«Будинок Художника Шипіт»	Міні-готель з рестораном	750-900	70	8,2
26	«FOREST»	Хостел	200	-	-

Примітка: «-» – інформація відсутня

Для Пилипця характерні фестивалі, які проводяться вже тривалий час: Боржавський фестиваль снігу – Borzhava Snow Fest (з 2007 р.) (щорічно); спортивно-культурный фестиваль «Borzhava Freeride Fest»; відбувається фестиваль «Шипіт» (з 1993р.) (щорічно). Традиційно учасники починають на цей фестиваль з'їжджатися, починаючи з 1 липня; кульмінацією є свято Івана Купала (ніч з 6 липня на 7 липня).

Крім того, село Пилипець є осередком спортивних змагань та подій: 1) впродовж липня відбуваються Міжнародні етапи кубка України з DOWNHILL (17–19 серпня); 2) відкритий чемпіонат Закарпаття з кікбоксингу на кубок сільського голови; 3) Всеукраїнські змагання серед юнаків та дівчат у дисциплінах «Слалом» та «Слалом-гігант»; 4) Кубок Закарпаття з лижних перегонів, присвячений пам'яті вчителя фізкультури, тренера з лижних перегонів Луки Дуди; 5) тур відкритої першості ОДЮСШ ФСТ «Спартак» з ЗВС серед дітей та підлітків «Юний спартаківець» з гірськолижного спорту; 6) щорічні велозмагання з даунхіллу «Gravity Race»; 7) »Трейл Карпатія 2020» – чемпіонат України з гірського бігу на довгі дистанції; 8) Міжнародна велогонка по швидкісному велоспуску «Pylypets Gravity race»; 9) Український Національний Чемпіонат в дисципліні DHI в байкпарку Пилипець (щорічний); 10) Pylypets Gravity race UCI Class 2 в байкпарку на курорті Пилипець (щорічний); 11) велосипед-ний гірський марафон МТБ-марафон Пилипець (щорічний); 12) змагання з найшвидшого підкорення на велосипеді гірської вершини Гимба «Містер Гимба»; 13) Міжнародні змагання з парапланерного спорту «Кубок Карпат» Borzhava Forever (щорічний).

Стосовно водних процедур, то рекреант має великий вибір: від SPA-процедур, саун, фінської та російської бань до чанів на відкритому повітрі. Харчуватися може як на базі свого закладу проживання, так і в ресторанах, барах, кафе, у яких може спробувати страви закарпатської, угорської, чеської, словацької та домашньої кухонь.

У Подобовці схили пристосовані до гірськолижного катання, тут є декілька трас загальною довжиною до 2500м та функціонують три витяги.

У селі розташована Церква св. Миколи Чудотворця, збудована ще у 1785 р. [8].

Заклади розміщення головним чином представлені гостьовими будиночками. Ціна проживання на одну особу коливається від 300 до 1250 гривень, без сніданку (Табл. 5). На відміну від інших центрів, на сайті Booking com. спостерігається найменша кількість пропозицій закладів розміщення. Водні процедури можна прийняти у російській та фінських банях, басейні та купелі. У селі є три ресторани та три кафе, частина яких розміщена при гостьових будинках. Родзинкою виступає жива музика у закладах ресторанного типу.

Таблиця 5

Заклади розміщення у с. Подобовець (за даними сайту Booking com.)

№ п/п	Назва закладу	Тип закладу	Ціна (доба/грн) на 1 особу	Ціна сніданку (грн)	Оцінка гостей
1	«Guest House Dacha»	Гостьовий будинок	875-1250	-	9,8
2	Садиба «Барвінок»	Гостьовий будинок	500-1200	-	8,9
3	«Na Gorbochku»	Гостьовий будинок	300-600	-	9,2

Примітка: «-» – інформація відсутня.

Наступний центр рекреаційно-туристичної дестинації – село Ізки, Історико-туристичною цінністю володіє церква Святого Миколи Чудотворця [8].

На території «Екокурорту Ізки» розташовані два гірськолижні спуски. Також за підтримки екокурорту проводяться два фестивалі: співочий фестиваль «Душа Карпат» та Фестиваль йоги «Carpathian Yoga Fest» (щорічний). У селі розташований SPA-центр, дві лазні та російська баня, також є басейн. Заклади харчування переважно знаходяться у структурі закладів розміщення. В існуючих готелях сніданок включено у вартість проживання, можливості для ночівлі та ціни представлені у Таблиці 6.

Слід зазначити, що в розглянутих туристичних центрах заклади харчування, як наприклад, ресторани чи кафе можуть працювати у структурі готельних комплексів або самостійно. Послуги харчування можуть надавати і господарі агросадиб, як правило, за додаткову оплату.

Таблиця 6

Заклади розміщення у с. Ізки (за даними сайту Booking com.)

№ п/п	Назва закладу	Тип закладу	Ціна (доба/грн) на 1 особу	Ціна сніданку (грн)	Оцінка гостей
1	«Екокурорт Ізки»	Курортний готель	1287-3790	включений	7,8
2	«Медовий двір»	Готель типу «ліжко і сніданок»	720-1000	включений	-
3	«Чотири сезони»	Гостьовий будинок	450-2500	90	9,7
4	«Gostynna Rodyna»	Гостьовий будинок	455-700	включений	9,9
5	«GUEST HOUSE»	Гостьовий будинок	600-1200	60	-

6	«Еко-садиба Сова Бубу»	Гостьовий будинок	300-900	50	10
7	«Ізківський затишок»	Гостьовий будинок	700-1200	40	9,7
8	«Sadyba Gostynniy Dvir»	Гостьовий будинок	1200-1800	-	9,8
9	«Котедж в Горах»	Котедж	600-900	-	8,5
10	«Karpatskiy Domyk»	Апартаменти	1300	90	-
11	«Karpatskiy Domik Izki»	Апартаменти	2000	80	8,0
12	«Карпатський будиночок»	Апартаменти	390-600	150	-
13	«Анастасія»	Будинки для відпочинку	850-2300	-	9,7
14	«Відпочинок у Карпатах»	Будинки для відпочинку	600-900	110	8,2
15	«Шале на заринку»	Міні-готель з рестораном	600-800	90	9,7

Примітка: «-» – інформація відсутня.

Заклади дозвілля, що головним чином, є у структурі готельно-туристичних комплексів, пропонують вечірню розважальну програму. До послуг відвідувачів: баня, сауна, які дарують фізичну приємність після дня активної ходьби чи катання на лижах.

Таким чином, наведені результати аналізу регіональної рекреаційно-туристичної дестинації підтверджують її достатню популярність. Можливість цілорічного функціонування цієї території для потреб туризму і рекреації свідчить про чудові природно-географічні умови, зручне транспортне сполучення (насамперед, залізничне), добрий стан автомобільних доріг, широкий асортимент надання послуг розміщення, харчування і дозвілля. Важливо і надалі розвивати цю рекреаційно-туристичну дестинацію у гармонії і з дотриманням вимог, які висуваються до всеєвропейської екологічної мережі Зважаючи на те, що метою Смарагдової мережі є збереження дикої флори і фауни та їхніх природних середовищ існування, виступає необхідність дотримання пріоритетів сталого туризму, розробки відповідних засад організації екологічних турів та проходження практики студентів на даній території.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божук Т. Рекреаційно-туристичні дестинації: теорія, методологія, практика [монографія]. Львів: Український бестселер, 2014. 468 с.

2. Гродзинський М.Д., Савицька О.В. Естетика ландшафту: навч. посібник [для студ. та педагогів вищих і середніх навч. закл.]. К.: ВПЦ «Київський університет», 2005. 183 с.

3. Гуштан Г.Г., Гуштан К.В. Знахідки тварин включених до Червоної книги України верхів'я басейну річки Латориця та прилеглих територій. *Матеріали до 4-го видання Червоної книги України. Тваринний світ.* (Серія: «Conservation Biology in Ukraine». – Вип. 7, Т. 3.). Київ, 2019. С. 107–109.

4. Гуштан Г.Г. Гуштан К.В. Знахідки тварин включених до Червоної книги України на території гірських масивів українських Карпат. Зустрічі видів, занесених до Червоної книги України та міжнародних угод / [за ред. А.А. Куземко, С.С. Садогурська, П.Є. Гольдін, В.В. Кавурка, Ю.К. Куцоконь, О.Д. Некрасова, О.В. Василюк, О.В. Прилуцький, М.Ю. Русін]. Київ, Чернівці: Друк Арт. 2020. Вип. 19. С. 174–176.

5. Деревська К.І., Бурлаченко Ю.В., Борисенко К.А. Проблема вибору місць розташування ВЕС. Приклад Полонини Боржава в Українських Карпатах. *Матеріали шостої міжнародної науково-практичної конференції «Надрокористування в Україні. Перспективи інвестування» (Україна Трускавець 7–11 жовтня 2019).* / Трускавець, 2019. С. 320–325.

6. Грищенко В.Ф., Аксюк О.М., Гончаренко Г.А. Кадастр снігових лавин України (Карпати, Крим): [монографія]. Київ, 2014. С. 63–68.

7. Природні умови та природні ресурси Українських Карпат / [за ред. К.І. Геренчука]. Київ: «Наукова думка», 1968. 299 с.

8. Сирохман М. 55 Дерев'яних храмів Закарпаття: [монографія]. Грані-Т, 2007. 88 с.

9. Biodiversity of Ukraine – the information resource for Ukraine biota diversity. State Museum of Natural History, National Academy of Science of Ukraine. URL: http://dc.smnh.org/ Downloaded 05 March 2021.

Світлана ГРИШКО, Олександр НЕПША, Лариса ПРОХОРОВА
(Мелітополь, Україна)

ГІДРОГЕОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ РЕСУРСІВ ПІДЗЕМНИХ ВОД ПРИАЗОВ'Я

The territory of the Pryazovya is characterized by a variety of tectonic structures, the main of which are the Azov megablock of the Ukrainian Crystal Shield, the Black Sea basin, the Azov-Kuban basin. The tectonic structure of the territory influenced its hydrogeological zoning. The main part of the Pryazovya region is occupied by the hydrogeological region of cracked waters of the Ukrainian crystalline massif, within which the Pryazovya hydrogeological region stands out, the groundwater of which is formed under the influence of unstable moisture of seasonal and year-round supply. A peculiar system of faults and block structures (Stulnivska, Novomykhailivska, Chernihivska, Panovska depressions) was formed in the zone of articulation of the Azov crystalline massif with the Azov-Kuban and Black Sea depressions, where aquifers in the Cenozoic and Mesozoic deposits are widespread. Smaller depressions (from 1x1 km to 2x5 km) are composed of Neogene sediments and are scattered throughout the Azov hydrogeological region. The main aquifer in the Pryazovya hydrogeological region is the aquifer in the fractured zone of crystalline rocks and weathering crust.

Південно-західну частину Приазов'я займає Причорноморський артезіанський басейн (ПАБ) (рис. 1) [1]. Північна межа басейну з Приазовським гідрогеологічним районом проходить вздовж контакту морських відкладів сарматського і понтичного регіоярусів з кристалічними породами архею-протерозою. Східна межа, де Причорноморський артезіанський басейн контактує з Азово-Кубанським, проходить вздовж р. Кальміус до Азовського моря. Ця частина Причорноморського артезіанського басейну є продовженням Дніпровсько-Молочанського гідрогеологічного району – Приморського підрайону.

Рисунок 1 – Гідрогеологічне районування території України [1]

Східну частину площі займає Азово-Кубанський артезіанський басейн (АКАБ). На сході його поширення виходить за межі України. Західний кордон, по якому басейн межує з Причорноморським артезіанським басейном, проходить вздовж р. Кальміус. Північно-західна межа з Приазовським гідрогеологічним районом проходить вздовж контакту морських відкладів сарматського та понтичного регіоярусів з кристалічними породами архею-протерозою по лінії с. Набережне – на схід від смт Бойківське (в минулому с. Тельманове) та с. Богданівка-Кумачове. На півночі Азово-Кубанський басейн межує з Донецькою гідрогеологічною складчастою областю вздовж поширення флороносних глин [6].

Особливості геологічної будови, геоморфологічні і кліматичні фактори обумовлюють різноманітність поширення та умов формування підземних вод, їх хімічний склад, живлення і розвантаження. Нижче наведено детальний опис водоносних горизонтів і комплексів [2–5].

Водоносний горизонт в алювіально-морських відкладах голоцену (atH) поширений у заплаві р. Мокра Білосарайка, її дельтовій частині (Приморський підрайон Причорноморського басейну), у заплавах рр. Кальміус, Грузький Єланчик та великих балках, які впадають у Азовське море в межах Азово-Кубанського басейну пластових напірних вод. Водовмісні породи представлені різнозернистими кварц-польовошпатовими пісками з домішками уламків мушель молюсків, які перешаровуються прошарками мулів. Потужність водоносного горизонту незначна і складає кілька метрів. Глибина залягання водоносного горизонту від поверхні землі змінюється від 0 до 1,0 м. У підошві залягає водоносний горизонт в алювіальних та алювіально-делювіальних відкладах верхнього неоплейстоцену – голоцену днищ великих балок і надзаплавних терас малих та великих річок, а також водоносний горизонт у морських та лиманно-морських відкладах. Водоносний горизонт не експлуатується [3].

Водоносний горизонт у морських та лиманно-морських відкладах верхнього неоплейстоцену – голоцену (m,lmP$_{III}$-H) поширений на Федотовій (рис. 2) [11], Обитічній (рис. 3) [11], Бердянській (рис. 4) [11], Білосарайській косах (ПАБ), Кривій косі (АКАБ) та вздовж узбережжя Азовського моря у місцях виступів сучасних морських пляжів. Водовмісні породи представлені різнозернистими пісками з прошарками мулів, карбонатними суглинками з прошарками мулів та глинистими пісками, в основі яких знаходиться галька та гравій кристалічних порід. Потужність відкладів до 15 м в межах АКБ, до 25-30 м на Білосарайській косі [7]. У напрямі на південний захід глибина залягання рівня води до 0,9 м. Покрівлею водоносного горизонту є еолові піщані відклади. Вглиб корінного берега на косах морські та лиманно-морські відклади перекриваються елювіальними та еолово-делювіальними суглинками неоплейстоцену. У підошві водоносного горизонту залягають відклади водоносного горизонту у морських та лиманно-морських відкладах нижнього і середнього неоплейстоцену. Водоносний горизонт безнапірний. Мінералізація підземних вод змінюється у широких межах, в основному – від 1,1 г/дм^3 до 4,0 г/дм^3. Переважаючий тип підземних вод – хлоридно-магнієво-кальцієво-натрієвий, хлоридно-натрієвий, хлоридно-сульфат-

ний та сульфатно-хлоридний зі змішаним катіонним складом. Підземні води широко використовуються населенням для господарських потреб [3].

Рисунок 2 – Геологічний розріз по лінії коса Бирючий Острів – с. Степок – Федотова коса [11]

Умовні позначення до рисунку 1: 1) суглинки лесовидні, леси; 2) а – суглинки, б – суглинки з похованими ґрунтами; 3) гігроморфні ґрунти; 4) червоно-бура глина (комплекс похованих червоно-бурих ґрунтів); 5) глина сіра, темно-сіра, зеленувато-сіра; 6) глина піщаниста; 7) глина алевритова; 8) алеврит; 9) пісок а – дрінозернистий, б – крупнозернистий; 10) пісок алевритовий; 11) черепашка в піску; 12) пісок глинистий; 13) пісок мулистий; 14) вапняк; 15) пісковик; 16) рештки рослин; 17) конкреції ($CaCO_3$); 18) границя між стратонами; 19) границя між літологічними різновидами; 20) тектонічні порушення; 21) номер свердловини по першоджерелу; 22) морські, лиманно-морські відклади; 23) голоценові відклади; 24) нижньо-середньо-верхньонеоплейстоценові відклади; 25) еоплейстоценові відклади; 26) куяльницькі відклади; 27) кіммерійські відклади; 28) сарматські відклади (нижньо-, середньо-, верхньосарматські); 29) карангатські відклади; 30) мул.

Рисунок 3 – Геологічний розріз коси Обитічна по лінії свердловин №№ 163-134 [11] (Умовні позначення див. рис. 1)

Рисунок 4 – Геологічний розріз Бердянської коси по лінії свердловин №№ 417-В – 778-В [11] (Умовні позначення див. рис. 1)

Водоносний горизонт в алювіальних та алювіально-делювіальних відкладах верхнього неоплейстоцену-голоцену (a,adP$_{III}$-H), куди входять й алювіальні відклади першої, другої та третьої надзаплавних терас, відклади руслового алювію. Поширений у вигляді смуг по заплавах річок і днищах балок, глибоко врізаних у корінні породи, шириною від декількох метрів до 0,5 км (у Приазовському гідрогеологічному районі). У ПАБ та у АКАБ водоносний горизонт залягає на неогенових відкладах. У ПАБ водоносний горизонт перекритий елювіально-делювіальними відкладами. Водовмісними породами водоносного горизонту є піски, мули, супіски, глини, суглинки, у підошві – гравій. Потужність водоносного горизонту змінюється від декількох метрів до 20-30 м. Мінералізація води змінюється від 1,2 г/дм^3 до 4,1 г/дм^3, переважає 1-3,2 г/дм^3. За типом вода переважно хлоридна натрієва, сульфатна магнієво-кальцієво-натрієва та хлоридно-сульфатна зі змішаним катіонним складом. Характерне нітратне забруднення. Через низьке водозабезпечення, високу мінералізацію та жорсткість води цього горизонту непридатні для централізованого водопостачання, але використовуються населенням для господарсько-побутових потреб, а іноді і в якості питних [3].

Локальний слабководоносний горизонт в елювіально-делювіальних відкладах верхнього неоплейстоцену-голоцену бортів та днищ балок (edP$_{III}$-H) поширений у всіх гідрогеологічних структурах. Водовмісними породами є суглинки з домішками піску, щебеню, жорстви з уламками кристалічних порід. Потужність водоносного горизонту змінюється від перших десятків сантиметрів до 5-20 м. У підошві водоносного горизонту залягають, в основному, кристалічні породи докембрію, неогенові відклади, елювіальні та еолово-делювіальні суглинки. Глибина залягання дзеркала ґрунтових вод змінюється від 0,4 до 4,0 м. Абсолютні відмітки рівня підземних вод від 43,3 м до 227,6 м. За хімічним складом підземні води переважно сульфатні, гідрокарбонатно-сульфатні, рідше хлоридно-сульфатні, сульфатно-гідрокарбонатні. В деяких колодязях підземні води нітратно-гідрокарбонатно-сульфатні. Мінералізація змінюється від 0,9 до 7,0 г/дм^3, переважає 2,6-3,8 г/дм^3. Експлуатується водоносний горизонт колодязями індивідуального використання для господарсько-побутових потреб [3].

Локальний слабководоносний горизонт в елювіальних та еолово-делювіальних відкладах нижнього-верхнього неоплейстоцену вододільного плато (e,vdP$_{I-III}$) поширений на вододілах та їх схилах. Водовмісними породами є лесоподібні суглинки. Глибина залягання відкладів від поверхні землі до 50 м. Глибина залягання рівня підземних вод коливається від 1,2 до 13,4 м від поверхні землі. Водозбагаченість водоносного горизонту низька і характеризується питомими дебітами свердловин 0,0006-0,27 л/с. Хімічний склад підземних вод досить строкатий. На переважаючій площі водоносного горизонту поширені підземні води сульфатного типу з мінералізацією 2,1-7,9 г/дм^3. Рідше зустрічаються підземні води гідрокарбонатного та гідрокарбонатно-сульфатного типу з мінералізацією 0,5-2,4 г/дм^3. Використовується для приватного водозабезпечення [3].

Водоносний горизонт у морських та лиманно-морських відкладах нижнього-середнього неоплейстоцену (m,lmP_{I-II}). Поширений водоносний горизонт в районі кіс [8–10, 12–15] та вздовж узбережжя Азовського моря в межах ПАБ і АКАБ. Потужність водоносного горизонту змінюється від 1,5 м до 27,2 м. Водовмісними породами є піски з уламками мушель [3].

Водоносний горизонт в алювіальних відкладах нижнього неоплейстоцену сьомої тераси річок (a^7P_I) поширений у вигляді окремих плям вздовж річок. Водовмісними породами є різнозернисті та дрібнозернисті піски з включеннями гравію, гальки, іноді жорстви кристалічних порід, супіски. Потужність відкладів змінюється від 4,7 м до 7,0 м. Глибина залягання рівня ґрунтових вод складає 3,0-7,1 м. Абсолютні відмітки рівня – 1,9-7,0 м. Водоносний горизонт залягає на глибині від 3,0 до 25,0 м. У покрівлі горизонту залягають неоплейстоценові суглинки, у підошві – відклади дев'ятої-десятої терас, неогенові відклади та кристалічні породи. За хімічним складом підземні води водоносного горизонту сульфатні, хлоридно-сульфатні кальцієві, натрієво-кальцієві. Мінералізація складає 1,1-3,4 г/дм^3. Живлення водоносного горизонту відбувається за рахунок інфільтрації атмосферних опадів через водопроникні породи неоплейстоцену або перетоку підземних вод із водоносних горизонтів неоплейстоцену, якщо вони знаходяться вище за гіпсометричною поверхнею. Рух підземних вод спрямований у бік річок. Водоносний горизонт в алювіальних відкладах сьомої річкової тераси використовується населенням для задоволення господарсько-питних потреб за допомогою колодязів індивідуального користування [3].

Водоносний горизонт в алювіальних відкладах пліоцену-нижнього еоплейстоцену давніх долин десятої-дев'ятої терас річок ($a^{10-9}N_2$-E) поширений смугою максимальної ширини до 10 км вздовж узбережжя Азовського моря в межах ПАБ та АКАБ, яка розмита в долинах річок. Водовмісними породами у верхній частині розрізу є суглинки та супіски з прошарками різнозернистих пісків і глин та різнозернисті кварц-польовошпатові піски з включенням гальки і гравію. Потужність відкладів від 2,0 до 33 м. У покрівлі горизонту залягають локальний слабководоносний горизонт в елювіальних та еолово-делювіальних відкладах неоплейстоцену. У підошві горизонту залягає водоносний горизонт у відкладах акчагильського регіоярусу в межах ПАБ та водоносний горизонт у відкладах середнього-верхнього підрегіоярусів сарматського регіоярусу в межах АКАБ. Потужність водоносного горизонту до 33 м. Мінералізація підземних вод змінюється від 0,9 до 2,2 г/дм^3. Переважаючий тип підземних вод – змішаний, рідше – сульфатно-хлоридний змішаного катіонного складу. Підземні води горизонту використовуються переважно для господарських потреб і добуваються за допомогою поодиноких свердловин разом з водоносним горизонтом у відкладах акчагильського регіоярусу. В межах АКАБ цей водоносний горизонт практичного значення не має. В межах ПАБ використовується для водопостачання разом з водоносним горизонтом у відкладах акчагильського та кіммерійського регіоярусів [3].

Водотривка товща червоно-бурих глин верхнього пліоцену ($N_2\varepsilon g$) поширена плямами практично по всій території Приазов'я вздовж залягання мезокайнозойських відкладів, виклинюючись по долинах річок, у Приморській структурно-фаціальній зоні (СФц3), в межах депресій і вододілів. Потужність відкладів сягає 24,4 м. Представлена товща червоно-бурими піщаними глинами з прошарками пісків різнозернистих до гравелистих. Ця товща роз'єднує води алювіально-делювіальних відкладів від нижчезалягаючих горизонтів неогену, палеогену, крейди і докембрію [3].

Водоносний горизонт в алювіальних відкладах пліоцену (aN_2) приурочений до товщі пісків і глин пліоцену. Водоносний горизонт розповсюджений плямами на правобережжі р. Каратиш, у верхів'ях р. Калка, на берегах р. Кальчик та на правобережжі балки Широкої. Водовмісними породами є польовошпат-кварцові піски, гравій, гравеліти, галька з прошарками глин. Потужність відкладів змінюється від кількох метрів до 24,8 м. Водоносний горизонт залягає на глибині близько 40 м. У покрівлі горизонту залягають неоплейстоценові суглинки, у підошві – кристалічні породи. За хімічним складом підземні води хлоридно-сульфатні. Мінералізація 4,9 г/дм^3. Водоносний горизонт використовується населенням для задоволення господарсько-питних потреб за допомогою поодиноких свердловин та колодязів індивідуального користування [3].

Водоносний горизонт в алювіальних та алювіально-морських відкладах акчагильського регіоярусу верхнього пліоцену (N_2ak) приурочений до товщі глин і пісків. Водоносний горизонт акчагильського регіоярусу розвинутий широкою смугою від 6 до 20 км вздовж сучасного берега Азовського моря на захід від м. Маріуполь. Водовміщуючими породами є тонко- і різнозернисті піски, гравій. Часто воду містять глинисті піски. Мінералізація змінюється від 0,8 до 2,3 г/дм^3. За складом підземні води переважно гідрокарбонатно-хлоридно-сульфатні, магнієво-кальцієво-натрієві, рідко хлоридно-гідрокарбонатні. Підземні води використовуються для водопостачання окремих населених пунктів та підприємств. У межах розвитку підземних вод з мінералізацією до 2 г/дм^3 водоносний горизонт може бути рекомендований для централізованого водопостачання дрібних населених пунктів з обмеженим водовідбором, оскільки необхідно враховувати можливість підтягування солоних вод [3, 5].

Водоносний горизонт у відкладах кіммерійського регіоярусу нижнього пліоцену (N_2km) приурочений до товщі залізистих пісковиків пліоцену. Поширений смугою від 2 км до 12 км вздовж узбережжя Азовського моря в межах ПАБ на південний захід. Водовмісними породами є піски та пісковики, перешаровані глинами. Потужність водоносного горизонту досягає 47 м. Водоносний горизонт напірно-безнапірний. Води хлоридні натрієві, хлоридно-сульфатні, сульфатно-хлоридні, поблизу моря – хлоридні. Мінералізація коливається в межах 1,1-37,7 г/дм^3, в основному 2-3 г/дм^3. Водоносний горизонт у відкладах кіммерійського регіоярусу має гідравлічний зв'язок з водоносним горизонтом у відкладах акчагильського регіоярусу, про що свідчать практично однакові положення рівня

підземних вод. Використовується разом з водоносним горизонтом акчагильського регіоярусу у місцях поширення вод зі зниженою мінералізацією [3].

Водотривка товща строкатих глин верхнього міоцену (N_1sg) представлена світло-сірими глинами з зеленим та жовтим відтінком, строкатими плямами озалізнення. Дуже часто у підошві глин залягають різнозернисті піски до гравелістих. Загальна потужність товщі досягає 28,5 м, потужність пісків сягає 15 м. Піски залягають безпосередньо на кристалічних породах, підземні води мають єдину рівневу поверхню і тому в окремий водоносний горизонт не виділяються [3].

Водоносний горизонт у відкладах понтичного регіоярусу верхнього міоцену (N_1p) приурочений до товщі вапнистих глин та вапняків. Розвинений на північ від території розташування водоносного горизонту акчагильського регіоярусу у межах ПАБ та практично на всій території АКАБ. Горизонт розмитий долинами річок та крупних балок, тому має форму плям. Водовмісними породами є вапняки та піски. Потужність горизонту сягає 23,5 м. Перекритий водоносний горизонт в основному четвертинними відкладами та червоно-бурими глинами. У підошві водоносного горизонту залягає водоносний горизонт у відкладах нижньо- і середньосарматського підрегіоярусів, а на північній межі його поширення – водоносний горизонт у тріщинуватій зоні кристалічних порід. Водоносний горизонт безнапірний. За хімічним складом підземні води горизонту хлоридно-сульфатні, сульфатно-гідрокарбонатні. Мінералізація коливається від 1,4 до 4,7 г/дм^3. На окремих ділянках разом з водоносним горизонтом тріщинуватої зони кристалічних порід архей-протерозою використовується для водопостачання сіл, окремих підприємств [3].

Водоносний горизонт у відкладах нижньо-, середньосарматського підрегіоярусів верхнього міоцену (N_1s_{2-3}). У межах ПАБ та АКАБ приурочений до катерлезьких та геліксових нерозчленованих шарів василівських та дніпропетровських нерозчленованих верств. Водоносний горизонт розвинутий смугою шириною до 8-10 км на північ від поширення водоносного горизонту у відкладах акчагильського регіоярусу на заході площі в межах ПАБ і на всій території АКАБ. Водовмісні породи представлені органогенними вапняками, пісковиками та пісками з прошарками глин. Потужність відкладів до 56,5 м. На переважній частині території водоносний горизонт безнапірний, підземні води мають вільну поверхню і набувають напору у присхилових частинах долин річок. За хімічним складом підземні води переважно хлоридно-гідрокарбонатно-сульфатні, сульфатні та хлоридно-сульфатні, хлоридно-натрієві. Мінералізація змінюється від 1,0 до 19,3 г/дм^3. В умовах посушливого клімату ці води як виняток можуть використовуватися для господарсько-питного водопостачання дрібних споживачів при наявності висновку органів санепідемслужби. Водоносний горизонт на більшій частині Східного Приазов'я є основним джерелом водопостачання. У результаті розвідки джерел водопостачання на Приморському родовищі затверджені запаси підземних вод сарматського регіоярусу по трьох ділянках. На цих запасах працюють водозабори Широка балка, балка Зелена, Мангушський. В

межах АКАБ вздовж узбережжя Азовського моря відмічається максимальна потужність водоносного горизонту. Тут підземні води напірні. За хімічним складом води сульфатно-хлоридні. Середня мінералізація – 2,5 г/дм^3. Умови живлення горизонту обумовлюють локальні зміни мінералізації до 4 г/дм^3. У результаті розвідки затверджено запаси підземних вод сарматського регіоярусу у обсягах 35,4 тис. м^3/доб. у балках Широка та Кам'янувата Новоазовського району, де розташований груповий водозабір для водопостачання м. Новоазовськ, смт Сєдово і зони відпочинку. Води горизонту також широко використовуються для водопостачання окремих населених пунктів і ферм [3].

У Приазовському гідрогеологічному районі водоносний горизонт приурочений до товщі вуглистих пісків і глин. Тут водоносний горизонт розповсюджений у вигляді плям в районах западин (депресій). За хімічним складом підземні води хлоридно-сульфатні або трьохкомпонентні з мінералізацією 3,0-3,5 г/дм^3. Водоносний горизонт використовується для водопостачання окремих населених пунктів за допомогою свердловин та для централізованого водопостачання [3].

Водотривка товща відкладів нижньосарматського підрегіоярусу міоцену (N_1s_1) приурочена до кужорських, збручських та новомосковських нерозчленованих верств і представлена темно-сірими до чорних глинами з прошарками сірого піску. Піски, особливо в підошві глин, мають потужність 1-5 м. Потужність товщі збільшується з півночі на південь, іноді досягає 97 м, в основному 5-39 м. Поширена водотривка товща в межах ПАБ та АКАБ, простежується суцільною смугою шириною 2-10 км вздовж узбережжя Азовського моря. Товща є регіональним водоупором між розділеними нею водоносними горизонтами кіммерійського і розташованого нижче кінкського регіоярусів, а на косах – між кіммерійським і сарматським. При цьому формуються відміни в умовах живлення, розвантаження та хімічного складу підземних вод у зазначених водоносних горизонтах [3].

Локальний водоносний горизонт у відкладах нижньосарматського підрегіоярусу міоцену (N_1s_1) приурочений до кужорських, збручських та новомосковських нерозчленованих верств. Поширений локальними ділянками серед щільних глин в межах ПАБ та АКАБ. Водовмісні породи представлені дрібнозернистими кварцовими пісками, вапняками. Глибина залягання рівня підземних вод від 0,8 до 57,8 м. Абсолютні відмітки рівня складають 5,7-17,2 м. Водоносний горизонт напірно-безнапірний, водопровідність від 0,17 до 110 м^2/добу. За хімічним складом підземні води в основному хлоридно-гідрокарбонатно-сульфатні, сульфатно-хлоридні, хлоридні натрієві. Мінералізація змінюється від 1,0 до 3,5 г/дм^3. Використовується окремими свердловинами для господарсько-питного водопостачання [3].

Водоносний горизонт у відкладах караганського та конкського регіоярусів міоцену (N_1kr-kn) приурочений до нерозчленованих сартаганських та конкських верств. Поширений в межах АКАБ. Водовмісними породами є піски з прошарками глин та органогенні вапняки. Горизонт не витриманий, напірно-безнапірний, величина напору становить 96-98 м. За хімічним складом підземні води водоносного горизонту у відкладах караганського та конкського регіоярусу

хлоридно-сульфатні, гідрокарбонатно-хлоридні з мінералізацією 0,8-3,2 г/дм^3. Підземні води не відповідають вимогам санепідемічних служб для центрального водопостачання, практичного вжитку водоносний горизонт не має, але становить інтерес для пошуків мінеральних вод [3].

Слабководоносний комплекс у відкладах еоцену-олігоцену (Pg_{2-3}) приурочений до відкладів борисфенської світи, товщі карбонатних пісків і глин, саханівської товщі, товщі пісків та глин щербаківської товщі. Поширений на півдні, південному сході Приазов'я в межах АКАБ. Водовмісними породами є піски, пісковики з прошарками піщаних глин. Піски, пісковики і глини найчастіше виклинюються і взаємозаміщуються. Піски різнозернисті, кварц-глауконітові, часто глинисті. Пісковики дрібнозернисті, рідше середньозернисті, кварцові і кварц-глауконітові, слабозцементовані глинистим цементом. Потужність слабоводоносного комплексу досягає 394 м в районі Кривої коси [3].

Водоносний комплекс у відкладах нижнього, середнього еоцену (бахчисарайська і сімферопольська світи) (Pg_2^{1-2}) поширений в межах ПАБ. Водовмісні породи представлені пісками і пісковиками з прошарками піщаних глин. Потужність водоносного комплексу до 50 м. Глибина залягання 200-245 м. Водоносний горизонт комплексу високонапірний. Статичний рівень встановився на 1,1 м над поверхнею землі, висота напору складає 15-300 м. За хімічним складом підземні води хлоридні, хлоридно-натрієві. Мінералізація становить від 4 г/дм^3 у північній частині поширення комплексу до 31 г/дм^3 на Білосарайській косі. У підземних водах присутній підвищений вміст йоду, брому та бору [3, 7, 10].

Водоносний горизонт у відкладах нижнього, середнього палеоцену (новоазовська товща) (Pg_1^{1-2}) поширений на півдні, південному сході Приазов'я в межах АКАБ. Водовмісними породами є піски, пісковики з прошарками глин та алевритів. У підошві горизонту залягає мергелиста товща верхньої крейди і палеоценових глин. Покрівлею водоносного горизонту служить слабопроникна товща олігоцен-еоценових глин і тонкозернистих пісковиків. З півночі на південь відбувається збільшення мінералізації і зміна типу вод. На півночі води гідрокарбонатно-кальцієві і гідрокарбонатно-сульфатні кальцієві, на півдні – хлоридні натрієві. Мінералізація змінюється від 0,9 г/дм^3 до 46 г/дм^3. Прісні підземні води палеогенових відкладів використовуються для водопостачання населених пунктів поодинокими свердловинами. У районі м. Новоазовськ експлуатується родовище мінеральних лікувально-столових вод. Підземні води використовують для промислового розливу [3].

Водоносний комплекс у нерозчленованих відкладах крейдової системи (K_{1-2}) у ПАБ приурочений до відкладів товщі трепелів і мергелів, приморської, генічеської та луначарської світ та товщі пісків і глин. Розповсюджений комплекс в межах Приморської СФцЗ, Білосарайського, Бердянського та Обитічненського грабенів. Водовмісними породами є піски, пісковики, мергелі, трепели з прошарками глин. Водоносний комплекс високонапірний. Статичний рівень встановився на глибині 0,5 м від поверхні землі, коефіцієнт водопровідності складає 88-100 м^3/добу. За хімічним складом підземні води хлоридні, хлоридно-сульфатні, хлоридні натрієві з

мінералізацією 55 г/дм^3 і мають значення як лікувальні води. У водах відзначається підвищений вміст йоду, брому і бору [3, 10].

В межах АКАБ водоносний комплекс приурочений до відкладів олександрівської, приморської, бердянської, генічеської та луначарської світ, товщі мергелів і пісковиків, товщі пісків і глин верхньої та нижньої крейди. Водоносний комплекс у нерозчленованих відкладах крейдової системи розвинутий на тих же площах, що і водоносні горизонти у палеогенових відкладах, але з невеликим зсувом на півдні на схід, а на півночі – на захід. Його літологічний склад змінюється як у вертикальному розрізі, так і на площі. Водовмісні породи представлені переважно мергелями, пісковиками і пісками. Мергелі відрізняються досить низькою водозбагаченістю з дебітом свердловин 0,001-0,3 л/с при зниженнях до 40-50 м. Водоносний горизонт напірного типу, величина напорів змінюється від 5-40 м на півночі до 400 м на узбережжі Азовського моря. Відклади крейди розбиті тектонічними порушеннями на окремі блоки, що представляють собою опущені і припідняті ділянки. Загальне занурення покрівлі водоносного горизонту відбувається з півночі на південь. У підошві водоносного горизонту залягають кристалічні породи протерозою, а на узбережжі – верхньотріасові відклади [3, 10].

У північній частині АКАБ цей водоносний комплекс є основним для водопостачання населення. За хімічним складом підземні води гідрокарбонатні, мінералізація до 2 г/дм^3. На запасах комплексу працює Тельманівський водозабір підземних вод, санаторій «Лазурний» (м. Бердянськ) та ін. [16]. На півночі розповсюдження комплексу вміст хлоридів зменшується, у воді в значних кількостях з'являються сульфати. У південному напрямі навпаки, переважаюче значення мають хлориди. За температурним показником води відносяться до холодних, виключенням є Крива коса, де температура води в крейдових відкладах досягає 43,7^o. Тут же відзначається підвищений вміст йоду, брому і бору [8].

Слабководоносний горизонт у відкладах верхнього відділу тріасової системи (T_3). В межах Приазовського гідрогеологічного району водоносний горизонт приурочений до товщі перешарування строкатих гравелітів, глин та пісковиків верхнього відділу. Поширений плямами в межах Пановської, Новомихайлівської западин (депресій). Водовмісними породами є аргіліти, алевроліти, гравеліти, піски, пісковики з уламками гранітів та прошарками глин. Потужність водоносного горизонту від 25 до 156 м. Залягає він на кристалічних породах архей-протерозою, перекритий відкладами неогену та четвертинної системи. Глибина залягання покрівлі водоносного горизонту змінюється від 35 до 110 м. Водоносний горизонт напірний. Величина напору становить 24-75 м. Низькі фільтраційні властивості водоносного горизонту обумовлені глинистістю гравеліт-пісковикової товщі. За хімічним складом вода переважно хлоридно-натрієва, сульфатно-натрієво-магнієва з мінералізацією до 8,3 г/дм^3. У воді підвищений вміст брому (10-13 мг/дм^3). Практичного вжитку водоносний горизонт не має [3].

В межах АКАБ водоносний горизонт приурочений до товщі перешарування строкатих і сірих глин та алевролітів норійського ярусу і товщі перешарування строкатих глин, алевролітів і пісковиків карнійського ярусу. Поширений у південній

частині АКБ. Водовмісними породами є піски, пісковики, алевроліти з прошарками пісковиків та глин. Піски дрібно- та середньозернисті польовошпат-кварцові, глинисті. Пісковики – на глинистому цементі. Глибина залягання покрівлі водоносного горизонту від 650 до 1090 м. Водозбагаченість їх незначна. Води напірні. Напір над покрівлею складає 921 м. Вода хлоридного натрієвого складу з підвищеним вмістом йоду, брому, бору і мінералізацією 53 г/дм^3. Температура води 40°. Не використовується через глибоке залягання (до 1000 м), низьку водозбагаченість та високу мінералізацію [3].

Водоносний горизонт у зонах тріщинуватості та кори вивітрювання кристалічних порід архею та протерозою (AR-PR) розповсюджений по всій території Північно-Західного та Східного Приазов'я. Підземні води не віднесені до певного визначеного петрографічного чи стратиграфічного комплексу, а циркулюють по тріщинах кристалічних порід різного віку і складу та по поверхні уламкового матеріалу. У кристалічних породах обводнена найбільш тріщинувата зона, потужність якої визначається глибиною місцевого базису ерозії (100-120 м). Нижче підземні води в кристалічних породах зв'язані переважно з тріщинуватими зонами тектонічних порушень і можуть зустрічатися в зонах розломів на великих глибинах. В зонах тектонічних порушень потужність тріщинуватих порід значно збільшується. Нижче зони вивітрювання підземні води циркулюють по відкритим тріщинам ендогенного походження та тріщинам розривних тектонічних порушень (до 450 м). На значних площах кристалічні породи перекриті продуктами їх руйнування (жорства і каоліни). Тріщанні води характеризуються складними умовами формування і розподілу. Водоносний горизонт має здебільшого вільну поверхню. Рівень підземних вод горизонту закономірно знижується з півночі на південь, південний схід та від вододілів в долини річок та балок. Води горизонту мають незначний напір у південній частині і безнапірні на півночі та на вододілах. Однак у депресіях, заповнених глинистими продуктами вивітрювання, і з зануренням в південно-східному напрямі під осадові відклади, здобуває напір, величина якого сягає 1040 м. Водозбагаченість кристалічних порід архей-протерозою нерівномірна як за площею, так і у вертикальному розрізі [3].

За хімічним складом переважають води сульфатного типу, у знижених частинах рельєфу – води сульфатно-хлоридні, сульфатно-гідрокарбонатні. В межах тектонічних зон зустрічаються хлоридні води. Мінералізація змінюється від 0,7-1 г/дм^3 до 8 г/дм^3 (частіше 2-2,5 г/дм^3); на узбережжі Азовського моря – 53,5 г/дм^3. У Приазовському гідрогеологічному районі, у західній частині АКАБ, уздовж р. Кальміус та у північній частині АКАБ у верхів'ях р. Грузький Єланчик, де кристалічні породи виходять на денну поверхню, горизонт залягає першим від поверхні. На території Причорноморського артезіанського басейну (ПАБ) горизонт перекритий водоносними горизонтами мезозой-кайнозою, залягає на значних глибинах і практичного значення не має. Водоносний горизонт тріщинуватої зони кристалічних порід архей-протерозою є основним джерелом водопостачання в північній та східній частинах Приазов'я. Води цього горизонту використовуються

численними колодязями індивідуального використання та окремими свердловинами [3].

Таким чином, підземні води характеризуються вертикальною зональністю, відповідно до якої загальна мінералізація і температура артезіанських вод значно зростає із збільшенням глибини залягання, а хімічний склад води змінюється від прісних до хлоридно-натрієвих. Підземні води бучацького, тортонського та інших водоносних горизонтів за хімічним складом та фізіологічним впливом можна порівняти з такими відомими групами мінеральних вод, як «Єсентуки», «Куяльник», «Миргородська». Ці води можна використовувати для лікування та профілактики захворювання шлунково-кишкового тракту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Води підземні. *Мінеральні ресурси України*. URL: http://minerals-ua.info/golovna/vodi-pidzemni/ [24.02.2021].
2. Гідрогеологічна карта комплекту Державної геологічної карти України. Центральноукраїнська серія. Аркуш L-37-VII (Бердянськ): [комплект із 2 арк.] / склала Л.П. Калашник; ред. Є.О. Яковлєв; експерт НРР В. В. Кухар; Укр. держ. геологорозвідув. ін-т (УкрДГРІ) та ін. 1: 200 000. Київ: УкрДГРІ, 2011. 63 с.
3. Даценко Л.М., Молодиченко В.В., Непша О.В. та ін. Північно-Західне Приазов'я: геологія, геоморфологія, геолого-геоморфологічні процеси, геоекологічний стан: [монографія]; відп. ред. Л. М. Даценко. Мелітополь: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. 308 с.
4. Державна геологічна карта України масштабу 1: 200 000, Центральноукраїнська серія, аркуш L–37-VII (Бердянськ). Пояснювальна записка. Київ: Державна геологічна служба, КП «Південукргеологія», Приазовська КГП, 2004. 138 с.
5. Державна геологічна карта України. Центральноукраїнська серія. Аркуші L-37-VIII (Маріуполь), L-37-IX (Таганрог): пояснюв. записка, [комплект із 9 арк.] / склали: Б.В. Бородиня та ін.; ред.: П.Ф. Гожик, В. Ю. Зосимович, К.Ю. Єсипчук; експерти НРР: В.І. Альохін, В.В. Кухар; М-во екології та природ. ресурсів України, Держ. служба геології та надр України та ін. 1: 200 000. Київ: УкрДГРІ, 2012. 1 пояснюв. записка. 184 с.
6. Камзіст Ж.С., Шевченко О.Л. Гідрогеологія України: [навчальний посібник]. Київ: Фірма «Інкос», 2009. 612 с.
7. Непша О.В. Кіммерійські відклади Білосарайської коси (північне узбережжя Азовського моря). *Збірник праць Інституту геол. наук НАН України.* 2011. Вип. 4. С. 123–126.
8. Непша А.В. Геологическая характеристика косы Кривой. *Географічні засади вирішення регіональних проблем: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Кам'янець-Подільський, 18-19 листопада 2010 р.)*. Кам'янець-Подільський, 2010. С. 22–24.
9. Непша О.В. Голоценові відклади Бердянської та Обитічної кіс (Північне узбережжя Азовського моря). *Сучасні проблеми геологічних наук: матеріали III Всеукраїнської конференції-школи*. Київ: КНУ ім. Т. Г. Шевченко, 2011. С. 24–25.

10. Непша О.В. Загальні відомості про рельєф та відклади Бердянської і Білосарайської кіс Азовського моря. *Географія, геоекологія, геологія: досвід наукових досліджень: матеріали VII Міжнародної наукової конференції аспірантів і молодих вчених (м. Дніпропетровськ, 11-14 травня 2010 р.)*. Дніпропетровськ, 2010. Вип. 7. С. 40.

11. Непша О.В. Про будову кіс Північного Приазов'я. *Геологічний журнал*. 2013. № 3. С. 44–50.

12. Прохорова Л.А. Герасимчук С.Н. Особенности геолого-геоморфологического строения косы Федотовой и Пересыпи Молочного лимана северного побережья Азовского моря. *Materiály XIV Mezinárodní vědecko-praktická konference «Moderní vymoženosti vědy – 2018»*. 2018. № 9. С. 76–79.

13. Прохорова Л.А., Зав'ялова Т.В., Непша О.В. Підземні мінеральні води родовища санаторію «Кирилівка» (Запорізька область). *Нові виміри сучасного світу: матеріали X Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Мелітополь, 2014. С. 56–59.

14. Прохорова Л.А., Непша А.В., Завьялова Т.В., Сапун Т.А. Особенности геолого-геоморфологического строения кос и пересыпей северного побережья Азовского моря. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Географічні науки*. 2018. № 9. С. 169–185.

15. Прохорова Л.А., Непша О.В., Зав'ялова Т.В. Гідрогеологічні умови підземних вод коси Бирючий Острів. *Меліорація та водокористування. Зрошення – потужний фактор розвитку садівництва і виноградарства: матеріали VIII науково-практичної конференції*. Мелітополь: ФОП Ландар С.М., 2018. С. 13–15.

16. Рябых В.А., Довганюк П.Д. Отчет о детальной разведке минеральных вод для санатория «Лазурный» курорта «Бердянск» Запорожской области, проведенной в 1979–1980 гг. Кн. 1. Михайловка: Фонды Белозерской ГРЭ, 1981. 88 с.

Катерина ІЛЬНІЦЬКА, Юрій КРАСНОБОКИЙ, Ігор ТКАЧЕНКО
(Умань, Україна)

СИСТЕМНО-ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ НАУК У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ОСВІТНЬОГО СТУПЕНЯ МАГІСТР

Abstract. *This article is devoted to the issues of an integrative approach to the training of master teachers in the process of mastering the cycle of basic sciences (physics, astronomy, astrophysics, cosmology, cosmogony, chemistry).*

The common material of the programs of these disciplines is the idea of fundamental interactions in nature, which determine the structure, structural unity and evolution of the universe: gravitational, weak, electromagnetic and strong.

The integrative content of the material on fundamental interactions in nature is proposed to be presented sequentially in the form of three subtopics (questions). First, the nature of all fundamental interactions, their general characteristics, comparative data on the value of numerical values, formulas of dimensionless world constants describing these interactions, the manifestation of fundamental interactions (forces) in physics, astronomy, chemistry, etc., which allows an integrative way of studying this material.

The next step is to determine the impact of changes in the numerical values of world constants on the evolution of the universe. It is shown that even small deviations of the values of world constants (gravitational constant, electromagnetic constants, weak and strong interactions) from their current values would make impossible the existence of a «carbon» universe, is a universe suitable for life, such as ours. With changes in world constants in different variations, the universe would be either «hydrogen» or «helium», or even filled only with «photons».

The most modern modification of the «Unified Physical Field» theory («Supergravity», «Supercombination») discussed in the article is the Superstring (Loop Gravity) theory, which is a symbiosis of quantum field theory and general relativity. The peculiarities of this theory are the idea of the decisive role of the physical vacuum in the evolution of the universe, the discreteness of space-time, and so on. In particular, it leads the concept of «instantons» (particles-waves), st-quantum of a discrete field of space-time, tachyons – particles moving at a speed greater than the speed of light, and so on.

Освітньо-професійна програма (ОПП) з підготовки майбутніх учителів-магістрів до викладання основ природничих наук нараховує, зокрема, такі навчальні дисципліни як «Загальний курс фізики», «Теоретична фізика», «Астрономія», «Теоретична астрофізика», «Основи космології та космогонії», «Хімія» тощо.

Орієнтуючись на нинішні тенденції щодо спрямування освітнього процесу на формування у суб'єктів навчання цілісного образу оточуючого світу, методисти все частіше звертають увагу на розробку інтегративних підходів до побудови різних моделей навчальної діяльності [14].

Спираючись на системний підхід, «цілісний образ світу» у сучасній термінології втілюється у концепції «сучасної наукової картини світу», яка розглядається як платформа для інтеграційних процесів в освіті [4]. Одним з визначень наукової картини світу (НКС) є її розуміння як найвищого рівня узагальнення і систематизації всієї сукупності знань, накопичених людством у процесі його історичного розвитку [20; 21]. Іншими словами, НКС можна розглядати як універсальну, складну, ієрархічну систему, яка, згідно системного аналізу, складається з підсистем і елементів – взаємозалежних і певним чином взаємодіючих між собою як у рамках конкретної підсистеми, так і з елементами інших підсистем [41].

Підсистемами універсальної НКС (УНКС) є загальнонаукові картини світу (ЗНКС), у яких акумулюються (об'єднуються) знання з наук (навчальних дисциплін) за спорідненими або близькими предметами дослідження (вивчення), наприклад: природничо-наукова картина світу (ПНКС), суспільно-політична картина світу (СПКС), геолого-географічна картина світу (ГГКС), мовно-демографічна картина світу (МДКС), інформаційно-синергетична картина світу (ІСКС) та ін. Можна вважати, що підсистеми УНКС, тобто ЗНКС, у свою чергу складаються з елементів – конкретно-наукових картин світу (КНКС), тобто картин світу конкретних наук (дисциплін) [4; 22; 23]. Наприклад, ПНКС складається з низки фізичних, біологічних, хімічних наук, у рамках яких формуються відповідно фізична, біологічна та хімічна картини світу [21].

Оскільки перераховані вище в ОПП науки описують явища і процеси в неживій природі, ми виокремлюємо з ПНКС один її елемент – фізичну картину світу (ФКС), і намагаємося відобразити спосіб інтегрованого вивчення матеріалу навчальних дисциплін, які є формою імплементації перерахованих вище фундаментальних наук в освітній процес підготовки майбутніх учителів природознавства, зокрема й фізики. Виклад матеріалу здійснюється шляхом формулювання проблем сучасної фізичної науки і можливих шляхів їх вирішення.

Аналіз програм цих навчальних дисциплін дозволяє сформулювати кілька методологічних концептів, які ми покладаємо в основу інтеграції відповідного матеріалу:

– існує об'єктивний фізичний світ до і незалежно від людини і її свідомості;

– сучасна фізична наука постулює наявність трьох якісно відмінних структурних рівнів світу фізичних елементів: мікро-, макро- і мегарівнів;

– визнання схеми ієрархічної ступінчастої будови матерії, яка пов'язана з визнанням існування відносно самостійних і стійких рівнів, «вузлових точок» у ланцюзі ділення матерії; згідно з цією схемою дискретні об'єкти певного рівня матерії, вступаючи у специфічні взаємодії, слугують вихідними (початковими, первинними) для утворення і розвитку принципово нових типів об'єктів з іншими властивостями і формами взаємодії;

– у процесі еволюції число взаємопов'язаних рівнів матерії зростає, а її об'єкти стають все більш багаторівневими; об'єкти кожного наступного рівня виникають і розвиваються в результаті інтеграції (об'єднання) і диференціації певних множин об'єктів попереднього рівня;

– структура процесу пізнання не є незмінною – якісному різноманіттю природи повинне відповідати й різноманіття способів її пізнання;

– фізична теорія повинна містити в собі не лише засоби для опису поведінки пізнаваних об'єктів, але й засоби для опису умов пізнання;

– основою пізнання є експеримент – безпосередня матеріальна взаємодія між засобами дослідження суб'єкта і об'єктом.

Разом з цим намагаємося досягти усвідомлення студентами того факту, що в процесі руху по шляху пізнання світу все більше виникає питань і все важче на них відповідати. Так, наприклад, у неживій природі постійно відкриваються все нові і нові субатомні частинки, і багато деталей їх поведінки поки що залишаються незрозумілими.

Використовуючи методичні прийоми трансдисциплінарності щодо ознайомлення студентів з явищами у простих системах і взаємодіями, які їх супроводжують, виокремлюємо загальні правила, яким вони підкоряються, з'ясовуємо область їх застосовності та можливість їх екстраполяції на більш складні системи.

Інтегруючи таким чином навчальний матеріал з фізики, астрономії, астрофізики, космології, космогонії намагаємося сформувати у студентів уявлення про величезний і складний Всесвіт у вигляді сукупності невеликого числа елементарних частинок, які можуть взаємодіяти лише кількома способами і підкорятися невеликій кількості фундаментальних законів.

Таким матеріалом, який в тій чи тій мірі передбачається у циклі дисциплін фундаментальної підготовки (ФП) магістрів природознавства і дозволяє інтегративний підхід до його розгляду, є проблема створення сучасних теорій, які розкривають з позицій квантово-релятивістських уявлень сутність і основи єдності чотирьох основних фундаментальних взаємодій у природі [37; 40]. У порядку зростання їх інтенсивності ці взаємодії представляються наступним чином: гравітаційна, слабка, електромагнітна, сильна.

Сучасна наука вважає, що властивості матерії в масштабах від атомів до зірок визначаються цими взаємодіями, що саме ці взаємодії в кінцевому рахунку відповідають за всі зміни в природі, саме вони є джерелом всіх перетворень матеріальних тіл і процесів [31]. Теоретична і експериментальна розробка цієї проблематики на даний час є переднім краєм фундаментальної науки, що **актуалізує** її вивчення в закладах освіти. Це й спонукало авторів до пошуку можливих варіантів інтегрованої подачі цього матеріалу.

Проблема інтеграції наук і їх імплементації у навчальні дисципліни не є зовсім новою. Давно вже склалися такі науки як астрофізика, біофізика, фізична хімія, агрофізика, біомеханіка та ін., а відповідні навчальні предмети твердо посіли свої місця в навчальних планах і логічно вписалися в систему підготовки відповідних фахівців. Проте, проблеми пошуку шляхів методико-методологічного удосконалення змісту навчання що у ЗВО, що у закладах середньої освіти відносяться до таких, які постійно залишаються **актуальними**, насамперед у зв'язку з постійним накопиченням нової інформації і динамікою змін соціального досвіду, які і є глобальним джерелом змісту освіти.

За сучасних умов багатоканальності інформації особливого значення набуває інтегративний зміст підручників з точних (фундаментальних) наук, у яких має відображатися освітня галузь «Природознавство». Із пасивного носія інформації такий підручник перетворюються в активну дидактичну систему, яка сприяє формуванню природничо-наукового стилю мислення, специфічної термінології, уніфікованих наукових конструкцій та забезпечує студенту можливість самоконтролю набутих знань.

Розробці загальних питань інтеграційних процесів в освіті, і зокрема у природничо-науковій, присвячені роботи як вітчизняних (С. Гончаренко, К. Гуз, В. Ільченко, О. Ляшенко, М. Мартинюк), так і зарубіжних (І. Александрова, А. Гуревич, В. Разумовський) педагогів. Теорію і практику наповнення структурних побудов шкільних курсів фізики і астрономії розробляли О. Бугайов, С. Гончаренко, Ю. Дік, І. Климишин, К. Краєвич, І. Крячко, М. Мартинюк, Л. Резніков та ін.

Концептуальні основи інтеграції змісту природничо-наукової освіти представлені в роботах М. Арцишевської [3], Т. Засєкіної [11], В. Ільченко, К. Гуз [13], М. Мартинюка [14], А. Суханова, О. Голубєвої [34] та ін.

Методико-методологічні засади впровадження моделей інтегрованого навчання на даний час розробляються М. Арцишевською [2], Ю. Бекетовим [5], М. Мартинюком [25], а також авторами даної статті [18; 37; 39; 43].

Проблемам методичного забезпечення системи інтегрованого навчання (зокрема змісту відповідних підручників) присвячені роботи Т. Засєкіної [11], В. Ільченко, К. Гуз [12], Т. Типовця [35], авторські роботи [17; 38].

Сучасна освіта орієнтується на комплексні підходи щодо організації діяльності всіх її ланок – інформаційний, синергетичний, системний. За цього вважається, що однією з найважливіших засад, провідною тенденцією подальшого розвитку освіти і ядром її інтеграції має стати формування сучасної НКС. Оскільки лише на цій основі можливе науково обґрунтоване моделювання змісту сучасної освіти [4] , то ця вимога висуває насамперед потребу у науково-теоретичній розробці структури самої НКС.

Ці проблеми знаходять своє відображення у дослідженнях низки вчених педагогів, філософів, суспільствознавців тощо. До таких досліджень можна віднести роботи А. Аверьянова [1], Р. Арцишевського, Т. Шоломицької [4], В. Литавар [24], Г. Рузавіна [32] та роботи авторів [19; 20; 21; 23; 40; 41; 42]. У цих роботах розкриваються системний аналіз, синергетичний та інформаційний підходи і їх інтеграція в процесі формування ПНКС.

У представленому матеріалі робиться спроба продемонструвати можливість інтеграції навчального матеріалу з циклу фундаментальних дисциплін на прикладі формування і розвитку теорій фундаментальних взаємодій у природі та їх об'єднання в єдину НКС.

Оскільки єдність, яка виявляється за **системно-інтегративного підходу** до науки полягає у встановленні зв'язків і відношень між різними за складністю організації, рівнем пізнання і цілісністю охоплення концептуальними системами, за допомогою яких саме й відображається накопичення і розвиток нашого знання про

природу у формі НКС, то саме такий підхід було обрано у якості **методу** дослідження проблематики статті. Він полягав в аналізі і узагальненні результатів відповідних публікацій у науково-педагогічних виданнях та авторських наробок з експериментального їх впровадження в освітню практику. Логіка викладу матеріалу передбачає послідовність виконання таких дій:

– обґрунтувати системно-інтегративний підхід до вивчення матеріалу про фундаментальні взаємодії в природі;

– сформулювати концептуальні засади, на яких ґрунтуються сучасні уявлення про структуру і єдність Всесвіту;

– описати якісну характеристику фундаментальних взаємодій між структурними елементами матеріального світу;

– здійснити напівкількісний порівняльний аналіз фундаментальних взаємодій та з'ясувати вплив можливих змін числових значень констант, які їх описують, на еволюцію Всесвіту;

– здійснити якісний огляд процесу формування та сучасного стану теорій, які намагаються об'єднати всі фундаментальні взаємодії в єдину систему (НКС).

Створення теоретичних моделей об'єднання фундаментальних взаємодій базується на пошуках їх спільної сутності. З'ясувалося, що спільним для них є наявність певного *посередника*, через який передається відповідна взаємодія, – «*поля*». З розвитком квантової механіки, у світлі квантово-хвильового дуалізму будь-яке силове поле не є неперервним, а має дискретну структуру. Тобто, кожному полю мають відповідати певні частинки – *кванти* цього поля, а до багатьох теорій, які описують ці поля (взаємодії), входять так звані фундаментальні («*світові константи*»), числові значення яких відображають структурність теперішнього стану Всесвіту.

Вивчення конкретних властивостей та закономірностей цих полів і частинок – носіїв фундаментальних взаємодій – складає основне завдання сучасних наук природничого циклу.

У процесі викладання відповідного матеріалу конкретних навчальних дисциплін названого циклу, спочатку робимо якісний огляд теорій, що описують фундаментальні взаємодії, і намагаємося надавати йому інтегративного характеру.

Наприклад, за розгляду *гравітаційної взаємодії* (як у фізиці, так і в астрономії, астрофізиці тощо) звертається увага на її особливості – малу інтенсивність і універсальність. Перша особливість підкріплюється порівнянням, що гравітаційна взаємодія приблизно в 10^{39} разів менша від сили взаємодії електричних зарядів. Тобто, якщо б розміри атома водню визначалися гравітацією, а не взаємодією між електричними зарядами, то радіус найближчої до ядра орбіти електрона перевершував би радіус доступної для спостереження частини Всесвіту – 10^{26} *м*.

Універсальність же гравітації виявляється в тому, що вона є далекодіючою силою природи. Це означає, що хоч інтенсивність гравітаційної взаємодії зменшується з відстанню (пропорційно $1/r^2$), вона поширюється в просторі і може відчуватися на досить віддалених від джерела тілах. В астрономічному масштабі гравітаційна взаємодія відіграє вирішальну роль. Завдяки далекодії гравітація забезпе-

чує цілісність Всесвіту: вона утримує планети на орбітах, зорі в галактиках, галактики в скупченнях, скупчення в Метагалактиці … [26; 44].

Що ж до природи гравітаційної взаємодії, то поки що послідовної квантової теорії гравітації не створено. Проте, згідно із загальними сучасними теоретико-фізичними уявленнями гравітаційна взаємодія має підкорятися квантовим законам, як і інші взаємодії. Тобто, їй має відповідати гравітаційне поле з квантом гравітації – *гравітоном* (нейтральною частинкою з відсутністю маси спокою і спіном, рівним 2) [6].

Квантування гравітації підводить до уявлення про дискретність властивостей простору-часу, понять елементарної довжини (кванта простору $r \approx 10^{-35}$ *м*) і елементарного часового інтервалу (кванта часу $t \approx 10^{-44}$ *с*) [8].

За розгляду *електромагнітної взаємодії* теж звертаємо увагу на її специфіку. За величиною електричні сили набагато перевершують гравітаційні, тому, коли вони діють між тілами навіть звичайних розмірів, їх можна легко виявити і вивчати. Тривалий час електричні і магнітні явища розглядалися і вивчалися незалежно. І лише в середині XIX ст., як відомо, Дж. К. Максвелл об'єднав вчення про електрику і магнетизм у єдину теорію електромагнітного поля.

Електромагнітна взаємодія відрізняється від гравітаційної ще й тим, що коли всі матеріальні частинки створюють гравітаційне поле, то з електромагнітним полем зв'язані переважно заряджені частинки. Як і електричні заряди, однойменні магнітні полюси відштовхуються, а різнойменні – притягуються. Проте, на відміну від електричних зарядів магнітні полюси зустрічаються не окремо, а парами – «північний» полюс, «південний» полюс. Можливість існування окремого магнітного полюса – «*монополя*» – це ще одна таємниця природи [28, 227–228].

Електромагнітна взаємодія (як і гравітаційна) – далекодіюча; як і гравітація – підкоряється закону $1/r^2$. Вона проявляється на всіх рівнях матерії – в мегасвіті, макросвіті і мікросвіті. (Тут доречно ведеться мова про магнітне поле Землі, яке простягається далеко в космічний простір; про потужне магнітне поле Сонця, яке заповнює всю Сонячну систему; про галактичні електромагнітні поля тощо).

У той же час електромагнітна взаємодія визначає структуру атомів і молекул. Вона відповідає за переважну більшість фізичних і хімічних явищ і процесів: сили пружності, сили тертя, поверхневого натягу, властивості агрегатних станів речовини, хімічних перетворень, оптичні явища, явища йонізації, багато реакцій (перетворень) у світі елементарних частинок та ін.

Саме такі властивості електромагнітної взаємодії дозволяють розкривати інтегративний зміст відповідного навчального матеріалу у програмах навчальних дисциплін фундаментального циклу.

Порівняно важко і повільно складалися уявлення про *слабку взаємодію*. Слабка взаємодія проявляє себе у процесах взаємоперетворень та розпаду елементарних частинок. З цим явищем зіткнулися за відкриття радіоактивності і дослідження *бета-розпаду*. У бета-розпаду виявилася дуже дивна особливість. Створювалося враження, що за цього розпаду неначе порушується закон збереження енергії, що частина енергії «*кудись зникає*». Не сумніваючись у фундаментальності

закону збереження енергії, В. Паулі висунув припущення, що у процесі бета-розпаду разом з електроном вилітає ще одна частинка, яка й «виносить» з собою додаткову в розрахунках енергію [29]. Ця частинка нейтральна і має надзвичайно високу проникну здатність, завдяки чому її не вдавалося спостерігати (виявити). Е. Фермі назвав цю частинку «*нейтрино*» («нейтрончик»).

Якщо така частинка дійсно існує, то необхідно було з'ясувати її загадкову природу. Справа в тому, що електрони і нейтрино випромінюються нестабільними ядрами, у той час, як було відомо, що у ядрах таких частинок немає. Як же вони виникали? Виявилося, що нейтрони в нестабільних ядрах, опинившись один на один, через кілька хвилин розпадаються на протон, електрон і нейтрино. Виникло питання, які ж сили відповідальні за такий розпад? У процесі подальших розрахунків з'ясувалося, що відомі на той час сили викликати такий розпад нездатні. Припустили, що бета-розпад спонукається якоюсь новою, невідомою силою, якій і відповідає певна «слабка взаємодія».

Слабка взаємодія значно менша за величиною від інших взаємодій (крім гравітаційної). Крім того, радіус слабкої взаємодії дуже малий (~ 10^{-18} *м*). Тому вона не може впливати не лише на макроскопічні, але навіть й на атомні об'єкти, обмежуючись *субатомними* частинками.

У слабкій взаємодії беруть участь всі елементарні частинки, крім фотонів. Вважається, що переносниками слабкої взаємодії є *віони* – це частинки з масою, приблизно у 100 разів більшою від маси протона і нейтрона. Про їх відкриття було повідомлено у 1983 році [16, 112].

Інтегративний зміст матеріалу про слабку взаємодію полягає в тому, що вона відіграє в природі дуже важливу роль. Вона є складовою частиною термоядерних реакцій на Сонці, у зорях, забезпечує синтез пульсарів, вибухів наднових зірок, синтез хімічних елементів у зірках тощо. А ці питання розглядаються як у фізиці, так і в астрономії, астрофізиці, хімії тощо.

Щодо уявлень про існування *сильної взаємодії* наука наближалася у процесі вивчення структури атомного ядра. Необхідно було з'ясувати природу сили, яка здатна утримувати позитивно заряджені протони у ядрі, не даючи їм можливості «розлітатися» під дією електростатичного відштовхування. На такому рівні гравітація надто слабка щоб це забезпечити; очевидно, що для цього необхідна якась інша взаємодія, причому сильніша й за електромагнітну. Зрештою така взаємодія була виявлена і отримала назву «сильної взаємодії».

З'ясувалося, що хоча за своєю величиною сильна взаємодія суттєво перевершує решту фундаментальних взаємодій, за межами ядра вона не відчувається, а проявляється лише на відстані сумірній з розмірами атомного ядра, приблизно 10^{-15} *м*. Основна функція сильної взаємодії в природі – створення міцного зв'язку між нуклонами в ядрах атомів. За цього зіткнення ядер або нуклонів значних енергій призводить до різноманітних ядерних реакцій, у тому числі й реакції термоядерного синтезу (за суттєвої участі й слабкої взаємодії) на Сонці, яка є основним джерелом енергії на Землі.

Після такого якісного аналізу основних фундаментальних взаємодій подаємо порівняння кількісних параметрів (відповідних констант), якими вони описуються.

Процес пізнання полягає в узагальненні дійсності, тому метою науки є пошук єдності у природі, синтезі розрізнених фрагментів знання у єдину картину – НКС.

Яка ж роль фундаментальних взаємодій і значення їх констант у сучасному розумінні структури Всесвіту і його еволюції?

Переважна більшість *фізичних констант* мають розмірності, які залежать від вибору системи одиниць відліку. У різних системах відліку основні одиниці мають різні числові значення і розмірності. Такий стан не завжди влаштовує науку, оскільки зручніше мати безрозмірні константи, які не пов'язані з умовним вибором вихідних одиниць і систем відліку. Особливо важливої ролі такий підхід набуває за спроб створити загальний (цілісний) теоретичний опис всіх фізичних процесів, тобто, іншими словами, сформулювати уніфіковану (універсальну) НКС від Мікро- до Мегарівня. Виявляється, що тут основну, визначальну роль повинні відігравати безрозмірні фундаментальні, тобто «істинно» *світові,* константи [9, 119–122]:

– константа гравітаційної взаємодії

$$\alpha_g = \frac{Gm_p^2}{\hbar c} \approx 5{,}8 \cdot 10^{-39}; \qquad [15]$$

– константа слабкої взаємодії

$$\alpha_w = \frac{g_F m_p{}^2 c}{\hbar^3} \approx 10^{-5}; \qquad [31]$$

де $g_F \approx 10^{-62}$ Дж·с – константа Фермі;

– константа електромагнітної взаємодії

$$\alpha_e = \frac{e^2}{\hbar^2 c} \approx \frac{1}{137{,}036} \approx 7{,}3 \cdot 10^{-3}, \qquad [15]$$

– константа сильної взаємодії

$$\alpha_s = \frac{g_s}{\hbar c} \approx 1, \qquad [15]$$

де g_s – кольоровий заряд. [7, 92]

У цих формулах: e – заряд електрона; c – швидкість світла; m_p – маса протона; $\hbar$ – зведена стала Планка ($\hbar = h / 2\pi$); G – гравітаційна стала; індекс «s» від англійського слова «strong» – сильний; індекс «w» від англійського слова «weak» – слабкий.

Структурність матерії проявляється в її системній організації, існуванні у вигляді множини ієрархічно взаємопов'язаних систем: Метагалактика (Всесвіт),

окрема галактика, зоряна система, планета, окремі тіла, молекули, атоми, елементарні та субелементарні частинки.

За умови все глибшого проникнення в таємниці будови Всесвіту від елементарних частинок до галактик, учені не перестають *дивуватися* настільки точно «*підібраним*» значенням фундаментальних сталих, дивному збігові низки чисел, які є комбінацією з цих фундаментальних сталих, так званому «*тонкому налаштуванню*» Всесвіту. У зв'язку з цим і в теоретиків, і в експериментаторів виникає питання методологічного значення: «А що було б у природі (Всесвіті) якби реалізувалася інша послідовність числових значень світових констант?» [15].

Теоретичні розрахунки показують, що за зміни числових значень констант цих взаємодій буде відбуватися порушення стійкості одного або й декількох структурних елементів Всесвіту. Так, наприклад, збільшення маси електрона m_e у межах від 0,5 *МеВ* до 0,9 *МеВ* порушить енергетичний баланс у реакції утворення *дейтерію* в сонячному циклі і призведе до дестабілізації стійкості атомів і ізотопів. Зменшення α_s на 4 % призвело б до нестабільності дейтерію, а збільшення її значення означало б вигорання водню вже на ранніх стадіях еволюції Всесвіту. Константі α_e «дозволено» змінюватися лише в межах $1/170 < \alpha_e < 1/80$. Інші ж її значення означають неможливість необхідного відштовхування протонів у ядрах, що призвело б до нестабільності атомів. Збільшення α_w призвело б до зменшення часу життя вільних нейтронів. Це означає, що на ранній стадії еволюції Всесвіту гелій не утворювався б і не було б реакції злиття α-частинок у процесі синтезу вуглецю C^{12}. Тоді на місці нашого *вуглецевого* Всесвіту був би Всесвіт *водневий.* Зменшення ж значення α_w призвело б до того, що всі протони виявилися б зв'язаними в α-частинки, що створило б *гелієвий* Всесвіт.

Виявляється, що інтервал можливих значень цих констант, який забезпечує для нас світ, придатний для життя, дуже малий. Зокрема, вченими прораховано, що послаблення на кілька порядків константи сильних взаємодій призвело б до того, що на ранніх стадіях розширення Всесвіту утворювалися б, в основному лише важкі елементи, і у Всесвіті не було б джерел енергії. Якби на кілька порядків була меншою гравітаційна взаємодія, то не реалізувалися б умови для перебігу ядерних реакцій у зорях (через неможливість необхідного для цього процесу їх гравітаційного стиснення). Посилення слабких взаємодій перетворило б на ранніх стадіях еволюції Всесвіту всю речовину в гелій, а отже, знову ж таки були б відсутні реакції термоядерного синтезу в зорях. Посилення на кілька порядків електромагнітної взаємодії призвело б до зростання електростатичного притягання між електронами і протонами, в результаті чого електрони поглинулися б ядрами атомів, що призвело б до неможливості хімічних перетворень і реакцій.

Залежність властивостей Всесвіту від значень світових констант демонструємо ще й на таких прикладах. Якщо б маса електрона була у 3-4 рази більшою від нинішнього її значення, то час існування нейтрального атома водню обчислювався б кількома днями. А це призвело б до того, що галактики і зорі складалися б переважно із нейтронів, тож різноманіття атомів і молекул у їх сучасному вигляді просто не існувало б.

Розрахунки показують, що сучасна структура Всесвіту дуже жорстко зумовлена величиною $\Delta m = m_n - m_p$, тобто різницею в масах нейтрона і протона. І хоч ця різниця дуже мала (всього біля 10^{-3} маси протона), проте, якби вона була лише утричі більшою, то у Всесвіті не відбувався б нуклеосинтез і в ньому не було б складних елементів.

Константа електромагнітної взаємодії також не може суттєво відхилятися від значення 1/137. Якби, наприклад, вона була рівна 1/80, то всі частинки, які мають масу спокою, анігілювали б і Всесвіт складався б лише з безмасових частинок (на зразок фотонів). Тому їй і «дозволено» мати значення лише в межах $1/170 < \alpha_e < 1/80$.

Що ж до зміни константи гравітаційної взаємодії – зменшення її значення на 8-10 % показує, що галактики і зорі взагалі не встигли б виникнути до нашого часу; збільшення ж її значення на 8-10 % навпаки – означає надто швидку еволюцію зірок.

Таким чином, «класичні» розмірні фундаментальні сталі відіграють визначальну роль у структурі *окремих фізичних теорій*. З них формуються «світові» безрозмірні константи єдиної теорії взаємодій – α_g, α_w, α_e, α_s. Ці константи, а також деякі інші величини (наприклад: e, m_e, m_p, Δm, e / m_e), а також розмірність простору N визначають структуру Всесвіту і його властивості.

Зокрема, теоретично доведено, що у просторі N вимірів точкові джерела взаємодіють з силою $F \sim 1/r^{N-1}$, де r – відстань між джерелами. За цього стабільний рух двох тіл, що взаємодіють за цим законом, вже стане неможливим за значень $N > 3$. Ще у 20-ті роки XX ст. П. Еренфест показав [27, 154–158], що якби число просторових координат N дорівнювало чотирьом, то не змогли б сформуватися замкнуті орбіти планет, а , отже, не існувало б Сонячної системи й людини. За значень $N = 4$ неможливою також була б атомна структура речовини. За значень $N < 2$ рух можливий лише в обмеженій області. Лише за $N = 3$ можливі як фінітні, так і інфінітні рухи, що власне й реалізується у спостережуваному Всесвіті. Нарешті, можна ще відзначити, що якби початкова швидкість розширення Всесвіту була б хоч на 0,1 % меншою від критичної швидкості розширення, то Всесвіт досяг би лише третини свого теперішнього радіуса, після чого він знову почав би стискатися.

Відповіді ж на питання, яка ж структура і властивості Всесвіту, криються у *теоріях*, які намагаються об'єднати в єдиний механізм всі чотири фундаментальні взаємодії.

У другій половині XX ст. проводилися інтенсивні пошуки можливого об'єднання електромагнітної, слабкої і сильної фундаментальних взаємодій. У результаті експериментальних досліджень взаємодій елементарних частинок на надпотужних прискорювачах було виявлено, що за великих енергій зіткнення протонів – біля 100 *ГеВ* – слабка і електромагнітна взаємодії не розрізняються – їх можна розглядати як єдину *електрослабку взаємодію*. Таку електрослабку взаємодію було теоретично передбачено американськими фізиками С. Вайнбергом і Ш.Глешоу та пакистанським фізиком А.Саламом, за що вони були удостоєні Нобелівської премії з фізики у 1979 році. У відповідності з цією теорією за електоро-

слабку взаємодію відповідають частинки – кванти електрослабкого поля – *бозони* $W^{\pm}$ і Z^0. Підтвердження ця теорія отримала, коли у 1983 році К. Руббіа і С. ван дер Меєром ці частинки були виявлені експериментально (Нобелівська премія з фізики 1984 року). Суттєвої подальшої розробки теорія електрослабкої взаємодії отримала в працях нідерландських вчених Г. Хуфта (Хоофта) і М. Вельтмана (Нобелівська премія з фізики 1999 року).

Після того, як була створена єдина теорія електорослабкої взаємодії, з'явилася реальна перспектива побудови теорії трьох (крім гравітаційної) взаємодій. Ця програма отримала назву «*Великого об'єднання*». Для цього потрібна була детальна розробка теорії сильної взаємодії. Створенню цієї теорії слугував той факт, що, як виявилося, протони і нейтрони в ядрах атомів у свою чергу складаються ще з менших частинок – *кварків* (М. Гелл-Манн, Нобелівська премія з фізики 1969 року). Тому дослідження перемістилися в область вивчення взаємодій між кварками і нуклонами. Виявилося, що взаємодія між нейтронами і протонами у ядрі проявляється як залишковий ефект від більш потужної взаємодії між самими кварками. Це пояснило, чому сильна взаємодія є такою складною і чому кварки у вільному стані не спостерігаються. Коли протон «прилипає» до нейтрона або до іншого протона, то у взаємодії беруть участь 6 кварків, кожен з яких взаємодіє зі всіма рештою. Значна енергія цієї взаємодії витрачається на міцне «склеювання» кварків у дві трійки, а невелика решта енергії йде на скріплення цих трійок між собою. Отже, кварки скріплюються між собою внаслідок сильної взаємодії. Переносниками (квантами) останньої є *глюони (від англ.glue – клей)* («*кольорові» заряди*). Область фізики елементарних частинок, яка вивчає взаємодію кварків і глюонів, носить назву *квантової хромодинаміки*. Тож у відповідності з квантовою хромодинамікою сильна взаємодія пов'язується з існуванням квантів міжнуклонного поля – глюонів. Деякі автори глюонну взаємодію вважають п'ятою фундаментальною взаємодією [О.Ф. Ліхін, 2006].

У подальших дослідженнях виявилося, що за енергії 10^{14} – 10^{16} *ГеВ*, яка відповідає відстані між частинками 10^{-31} *м*, сильна, слабка і електромагнітна взаємодії описуються єдиною константою, тобто вони мають спільну природу. Кварки і лептони за цього практично не розрізняються, а глюони, фотони і векторні бозони $W^{\pm}$ і Z^0 є квантами калібрувальних полів з єдиною калібрувальною симетрією. І якщо дійсно електрослабка і сильна взаємодії являють собою лише дві сторони *Великої єдиної взаємодії,* то їй також повинне відповідати калібрувальне поле з деякою складною симетрією. Термін «складна» означає, що вона має бути достатньо загальною, здатною охопити всі калібрувальні симетрії, які містяться як у квантовій хромодинаміці, так і в електрослабкій взаємодії. Мова йде про необхідність залучення абстрактних калібрувальних симетрій, через які відкриваються нові типи силових полів, що характеризуються новими властивостями, наприклад, здатністю перетворювати кварки в лептони.

Вважається, що глюони з'єднують і утримують кварки всередині протонів і ядер. Ні глюонів, ні кварків безпосередньо спостерігати поки що не вдавалось, тому що їм «заборонено» вилітати із ядер назовні, подібно як *фонони* – кванти

теплових коливань кристалічної гратки – існують лише всередині твердих тіл. Ця властивість зв'язування, або утримання глюонів і кварків в *адронах* називається *конфайментом*. Було помічено, що одиничний кварк, який з'являвся за певних процесів, майже миттєво (протягом 10^{-21}*с*) «прилаштовує» себе до адрона і вилетіти з нього вже не може.

У 1969 р. вдалося отримати опосередковані докази існування кварків у серії експериментів (подібних до експериментів Резерфорда по розсіюванню α-частинок на ядрах атомів) по розсіюванню електронів (розігнаних до високих енергій) на протонах. Експеримент виявив, що розсіювання електронів відбувалося так, неначе електрони налітали на крихітні тверді вкраплення і відскакували від них під найрізноманітнішими кутами. Таким чином було висловлене впевнення, що цими «твердими» вкрапленнями в середині протонів є кварки. Але оскільки з часом кількість кварків зростала, деякі вчені почали висувати сумніви: чи не складаються самі кварки з ще менших частинок? [28, 238].

«Старе» питання знову стало «новим» і поставило низку проблем перед дослідниками: що таке частинка і яке співвідношення між реальними і віртуальними її станами? коли частинка починає проявляти властивості хвилі, і чи можна зареєструвати цей момент сучасними приладами?

Розроблений натепер найпростіший варіант теорії Великого об'єднання для перетворення кварків у лептони вимагає наявності 24-х полів. Причому, 12 квантів цих полів уже відомі: фотон, дві $W^{\pm}$-частинки, Z^0-частинка і вісім глюонів. У якості решти 12-ти квантів теорією передбачаються нові надважкі проміжні бозони, яким присвоїли об'єднану назву *X*- і *Y*- частинки – вони мають «колір» і електричний заряд. Ці кванти відповідають полям, які підтримують більш широку калібрувальну симетрію і здатні «перемішувати» кварки з лептонами. Тобто, *X*- і *Y*- частинки можуть перетворювати кварки в лептони і навпаки [28, 243–244].

Таким чином, нова теорія породила нові проблеми: для переконання в можливості таких взаємодій, а отже й у справедливості теорії Великого об'єднання, необхідне експериментальне підтвердження наявності у природі *X*- і *Y*- бозонів. На даний час важко передбачити найближчу можливість одержання частинок таких високих енергій. Сучасні прискорювачі ледь досягають енергії 100–200 *ГеВ* (після реконструкції Великого адронного колайдера у 2022 році планується довести його енергетичну потужність до $14 \cdot 10^{12}$ *еВ*) у той час як теорія Великого об'єднання вимагає енергії частинок вище 10^{14}–10^{16} *ГеВ.*

Без експериментальної доказовості теорії Великого об'єднання неможливо описати ранню стадію еволюції Всесвіту, коли температура первинної плазми сягала 10^{27} *К,* адже саме за таких умов могли народжуватися й анігілювати надважкі бозони *X* і *Y*.

Але об'єднання трьох із чотирьох фундаментальних взаємодій – це ще не цілісна всеохоплююча теорія. Адже залишається ще *гравітація*. Теоретичні схеми, в рамках яких об'єднуються всі чотири типи взаємодій, називаються моделями «*Супергравітації*».

Об'єднання взаємодій у єдиній теоретичній схемі необхідне для усунення наявних в окремих теоріях розбіжностей і аномалій. Цю проблему породило визначення частинок як точок і спотворення ними простору-часу. Тому таке об'єднання стали шукати з висуненням ідей і теорій більш високих симетрій. Одну з таких теорій – «*теорію суперструн*» – почали розвивати англійський учений М. Грін і американський – Дж. Шварц. Вони співставили частинкам замість точок одномірну струну, розміщену у *N*-мірному просторі. Ця теорія, замінивши точкові частинки крихітними енергетичними петлями, усунула низку абсурдних результатів, які виникали в розрахунках [33]. Проте, ці теорії, як виявляється, теж вимагають наявності певного тонкого налаштування. Хоча *ландшафт* теорії струн одночасно задає весь набір фізичних констант, у тому числі й характеристик елементарних частинок, однак існує проблема вибору і обґрунтування вибору саме того ландшафту, який повністю описуватиме наш Всесвіт. Ця проблема отримала назву «*проблеми ландшафту*» [33].

Відповідно до теорії суперструн, фундаментальним об'єктом сучасної фізики є квантоване суперструнне поле, збудженнями якого є суперструни, що взаємодіють одна з одною і з вакуумом (виникають і поглинаються в ньому). Струни, у свою чергу, породжують елементарні частинки. Фізичний вакуум породжує віртуальні частинки, які своєю масою створюють додаткове поле тяжіння. Згідно із ЗТВ у цьому ж місці і в той же момент часу змінюються геометричні властивості простору-часу, тобто він флуктуює. Згідно з цією моделлю – *гравітон* – це квант флуктуюючого простору-часу, який поєднує в собі і частинку і хвилю викривлення, яка поширюється у чотирьохмірному просторі Всесвіту. Розрахунки показують, що такі ефекти могли проявлятися у ранні моменти існування Всесвіту, коли простір-час був дискретним, квантованим, що відповідає параметрам «ери Планка»: відстані $l = \sqrt{\frac{\hbar G}{c^3}} \approx 1{,}5 \cdot 10^{-35}$ *м*; часові $t = \sqrt{\frac{\hbar G}{c^5}} \approx 5 \cdot 10^{-44}$ *с*; масі $m = \sqrt{\frac{\hbar c}{G}} \approx 2 \cdot 10^{-8}$ *кг*.

Отже, у *моделі суперструн* в якості елементарної основи Всесвіту слугують уже не фундаментальні частинки, а елементарні процеси – коливання нескінченно довгих струн з надзвичайно малим розміром поперечного діаметра струни. За оцінками теоретиків товщина струни складає 10^{-31}*м*, а її «погонна маса» (маса, яка припадає на одиницю довжини) дорівнює 10^{21}*кг/м*, тобто такі нескінченно протяжні об'єкти є надто тонкими і дуже важкими. За цього можуть виникати резонанси коливань різних струн, вихори у просторі, що пов'язуються з певною ритмікою Космосу, циклічними процесами у Всесвіті, які впливають на всі процеси на Землі [7, 97].

Такий збіг предмета досліджень змінило сформовану раніше методологію науки. Так, астрономія вважалася спостережною наукою, а прискорювачі – інструмен-

том у фізиці елементарних частинок. Тепер же стали складатися уявлення про властивості частинок і їх взаємодії у космології.

Це незвичайне зближення космології і фізики елементарних частинок дало можливість з'ясувати сутність процесів народження простору-часу і речовини за короткий інтервал часу від 10^{-43} до 10^{-35}*с* після первинної сингулярності, що отримала назву Великий вибух.

Космічні струни – це екзотичні невидимі утворення, які породжені *теорією елементарних частинок*. У цій теорії відображена ієрархічність розуміння світу, тобто, можливість того, що не існує остаточної (кінцевої) основи для фізичної реальності, а є лише нескінченна послідовність все менших і менших частинок.

На основі теорії суперструн можна пояснити «клочкуватість» розподілу речовини у Всесвіті. Суперструни – це нитки, які залишилися від речовини щойно «народженого» Всесвіту. Вони неймовірно рухливі і щільні, викривляють простір навколо себе, утворюють клубки і петлі. Зокрема, масивні петлі можуть створювати гравітаційне притягання, достатньо сильне, щоб зароджувалися елементарні частинки, атоми, галактики і скупчення галактик.

Теорія суперструн призводить до деяких нетривіальних наслідків. Так, серед породжених струнами елементарних частинок, повинні бути гіпотетичні частинки *тахіони*, що рухаються зі швидкостями більшими за швидкість світла. Наслідком цієї теорії є також пояснення «тіньового світу», тобто відкритого астрономами факту, що галактики і скупчення галактик містять велику масу невидимої речовини, яка в десятки разів перевершує масу самих галактик. Одним з важливих космологічних наслідків теорії суперструн є також передбачення *множинності всесвітів*, у кожному з яких існує свій набір фундаментальних взаємодій.

З теорії космічних струн (суперструн) опубліковано багато робіт, але самі вони до цих пір експериментально не виявлені. Виявити суперструни вважається можливим за викривленням простору, яке вони викликають, діючи як гравітаційна лінза, або за гравітаційними хвилями, які вони генерують.

У зв'язку з теорією «Єдиного фізичного поля» розглядається й можливість існування кванта цього єдиного просторово-часового поля. Цей квант позначають буквами *st* і називають («space-time») – квантом: $st = \hbar^2 G / c^7 \approx 10^{-138}$ $м^3 \cdot с^{-1}$. Якщо *st*-квант дійсно існує, то це призводить до цікавих висновків: у «об'ємі» *st*-кванта порушуються причинно-наслідкові зв'язки. Події, які відбуваються в *st*-кванті, можуть бути розтягнуті в часі, але стиснуті в просторі і навпаки. На рівні *st*-кванта простір-час постійно «творить» сам себе із змінюваними в кожному акті творення топологією, фізичними властивостями і законами з причини невизначеності самого простору-часу. Такі спонтанні флуктуації простору-часу можуть призводити до порушення закону збереження енергії. Висловлюються думки, що в ці особливі моменти, мабуть, і відбувся Великий вибух, і що може існувати безліч віртуальних Всесвітів [7, 97–98].

Гіпотеза про квантування простору-часу призвела до наступного припущення про існування «*комірок*» простору-часу з мінімально можливою довжиною, що дорівнює $l_П$ (довжині Планка). Згідно з цією гіпотезою ступінь впливу квантування

простору на поширення крізь нього світла, залежить від розмірів комірки. Спостереження за надпотужним спалахом одного з пульсарів (розташованого на відстані 300 мільйонів світлових років від Землі) за допомогою європейського космічного телескопу «Integral» показали, що якщо «зернистість» (дискретність) простору взагалі існує, то вона повинна бути на рівні 10^{-48} *м*, або й менше [45].

Сучасна наука розробила новий погляд на природу фізичних об'єктів, який можна характеризувати як *цілісно-синергетичний*. Основним об'єктом вивчення науки стає єдиний неподільний самоорганізовуваний Всесвіт, що й визначає необхідність інтегративного підходу до з'ясування явищ і процесів, які в ньому відбуваються. На даний час фізики та астрофізики все більше схиляються до думки, що конкретно-всезагальною частиною Всесвіту є *вакуум*, який забезпечує Всесвіту самоорганізовувані процеси його еволюції. Це, зокрема, відображається у визначальній ролі вакууму у сучасних фізичних та астрофізичних теоріях. Виділеність вакууму, його особлива роль у космологічних процесах виникнення і розвитку фізичного світу дозволяє розглядати його в якості вихідної абстракції у теоретичній астрофізиці. Саме фізичний вакуум бере безпосередню участь у формуванні як якісних, так і кількісних властивостей фізичних об'єктів.

Останнім часом вакууму приписують особливий вид коливань (частинок) – «*інстантонів*», які призводять до спонтанного збудження і загасання сильного глюонного поля. Для математичного опису інстантонів використовують формальний прийом, який призводить до важливої фізичної аналогії. Доведено, що поширення інсантонних флуктуацій, яке є квантовим явищем, можна описувати як класичний рух, якщо час вважати уявним параметром.

Виявилося, що такі «псевдочастинки» можуть бути різних типів; не всі з них детально вивчені, проте, вже врахування відомих псевдочастинок-інстантонів призводить до важливих фізичних явищ.

Наприклад, за поміщення кварків у середину газу (або рідини) і з таких псевдочастинок (іншими словами, при розгляді кварків у вакуумі) ці псевдочастинки «стискають» глюонне поле кварків і зосереджують його у струноподібній області, що може призводити до так званого «плетення» кварків і відігравати суттєву роль у сильній взаємодії.

Інше застосування ідея інстантонів знаходить у теорії гравітації. Завдяки зародженню гравітаційних інстантонів простір набуває складної топологічної структури – він виявляється зритим «*кротовими норами*» та іншими топологічними утвореннями. Така просторово-часова «піна» призводить до незвичних наслідків і повинна відігравати важливу роль у майбутніх спробах об'єднання всіх фундаментальних взаємодій [30].

Таким чином, наука стоїть на порозі створення єдиної теорії матерії, тобто всіх фундаментальних взаємодій (поля) і структури речовини. Правда, на цьому шляху належить вирішити, крім названих вище, ще багато складних проблем (на які ми звертаємо особливу увагу студентів).

Насамперед, має бути створена квантова теорія гравітації, без якої реалізація програми супергравітації неможлива. Лише зі створенням квантової теорії граві-

тації можливо вдасться знайти відповіді на питання: чому наш простір має три виміри, а час лише один вимір? чому нам даний саме такий набір елементарних частинок та чим визначається їх маса? чому в природі існує елементарний електричний заряд і від чого залежить його величина? чи має властивість розпаду протон, час життя якого оцінюється у $10^{31}c$? чи існує магнітний монополь? чи існує квант гравітаційного поля – гравітон? чому існує лише чотири типи (а може й п'ять) фундаментальних взаємодій, і саме ті, які нам відомі? чому світові константи мають саме такі, а не інші значення? що являє собою фізичний вакуум? що таке темна матерія? що являє собою прихована енергія Всесвіту? де межа дроблення матерії і чи існує вона? та ін.

У сучасному природознавстві передбачається, що світові константи набули стабільних значень, починаючи з часу $10^{-35}c$ від моменту зародження Всесвіту і що, таким чином, у нашому Всесвіті неначе існує надто тонка «підгонка» числових значень світових констант, яка й обумовлює необхідні їх значення для існування ядер, атомів, зірок і галактик. Як виникла і реалізувалася така ситуація – наука пояснити не може. Така «підгонка» (константи саме такі, якими вони є!) створює умови для існування не лише неорганічних речовин, але й живих організмів, у тому числі й людини [33].

Особливу увагу цій проблемі приділяв відомий вчений П.Дірак (Нобелівська премія з фізики 1933 року) [10]. Він першим висунув гіпотезу про те, що розвиток Всесвіту супроводжується зменшенням значення гравітаційної сталої з часом. Дірак помітив, що відношення $\alpha_e/\alpha_g=10^{40}$. Таке ж число він отримав для відношення розміру нуклона до швидкості світла. Збіг цих відношень у вигляді безрозмірної величини 10^{40} з врахуванням віку Всесвіту ($10^{17}c$) й дозволив йому вважати, що коли вік Всесвіту збільшується, то, щоб збереглося значення константи 10^{40}, гравітаційна взаємодія має зменшуватися.

Дірак не вважав такий збіг і наявність константи 10^{40} випадковим. Адже такий збіг виявляється й в інших варіаціях фізичних параметрів, що описують Всесвіт. Наприклад, відношення розміру Метагалактики (10^{26} *м*) до розміру нуклона (10^{-14} *м*) теж дорівнює 10^{40}. Інший приклад – число важких частинок у Всесвіті

$$N = \frac{\pi c}{G m_p^2} \approx 10^{80}$$, тобто теж $\left(10^{40}\right)^2$ [7, С. 92]

Тому П. Дірак висловив ідею про синхронну зміну з часом всіх фундаментальних констант. Висунута П. Діраком гіпотеза про можливу змінюваність світових констант стала поштовхом до багаточисельних експериментальних досліджень, які показали з великою точністю, що ознаки зміни будь-якої з констант протягом циклу розширення Всесвіту відсутні. Сумніви викликало лише відношення між масами електрона і протона через відсутність достовірних даних щодо їх стабільності. Проте, спостереження спектральних ліній поглинання у спектрі галактики, яка знаходиться на відстані 7 мільярдів світлових років від Землі, показали, що

відношення мас електрона і протона 7 мільярдів років тому відрізнялося від теперішнього значення не більше, ніж на 0,00001% [31].

Загалом же можна вважати, що різноманіття і цілісність фізичного світу, його порядок і гармонія, передбачуваність і повторюваність формуються і управляються системою невеликого числа фундаментальних констант.

Отже багато незвичного і несподіваного містить для пізнання фізичного світу та область, де Мікросвіт виявляється пов'язаний з Мегасвітом, ультрамале з ультравеликим, елементарна частинка з Всесвітом в цілому, фізика з астрономією тощо.

У фізиці, та й в інших науках, виявилося багато дивних збігів, які не можуть бути зрозумілі ні як чисто випадкові, ні як чисто закономірні. Можна прослідкувати взаємні перетворення порядку в хаос, народження законів і упорядкованості хаосу, але чи можна керувати цими процесами?

Підсумовуючи інтегративний зміст матеріалу фундаментальних взаємодій у природі, звертаємо увагу студентів на фундаментальне значення різниці між далекодіючими і близькодіючими силами природи: з одного боку – взаємодії необмеженого радіуса дії (гравітація і електромагнетизм), а з іншого – малого радіуса (сильна і слабка). Цим демонструємо, що світ природних процесів розгортається в межах цих двох полярностей і разом з тим втілює єдність гранично малого і безмежно великого – мікросвіту і мегасвіту, елементарної частинки і всього Всесвіту. Іншими словами – опис природи пролягає між двома протилежними картинами. У цьому «серединному» описі фізичні закони призводять до нової форми пізнання, яка виражається ймовірнісними уявленнями. Тобто, будучи пов'язаними з динамічною нестійкістю природних систем (як мікро- так і макроскопічних), закони природи оперують лише з можливістю подій, а не роблять окремі події наперед передбачуваними.

Досвід авторів у викладанні перерахованих вище дисциплін показує, що такий спосіб формування змісту навчального матеріалу підвищує інтерес студентів до його освоєння, формує їх творче мислення, ініціює вибір ними таких тем курсових і кваліфікаційних робіт, підготовка яких супроводжується пошуком відповідей на ще невирішені проблеми сучасної науки. Тому доцільно, на нашу думку, **подальші дослідження** спрямовувати на розробку методики інтегрованого вивчення й інших тем фундаментальних наук.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аверьянов А.Н. Системное познание мира. Москва, 1985. 263 с.
2. Арцишевська М.Р. Методологічні засади інтеграції змісту освіти. *Науковий вісник ВДУ: Філософські науки.* 1988. №10. С. 175–179.
3. Арцишевська М.Р. Суспільствознавча картина світу як теоретична основа інтеграції змісту шкільної освіти. *Шлях освіти*. 2000. №3. С. 16–20.
4. Арцишевський Р.А., Шоломицька Т.Я. Необхідність і можливість вироблення сучасної картини світу: зб.наук.праць. Суми, 2004. Вип. 3. С. 7–10.

5. Бекетов Ю.О. Інтеграція профільної, фундаментальної і гуманітарної підготовок у структурі факультету транспортних систем. *Проблеми модернізації змісту і організації освіти на засадах компетентнісного підходу*: матер.Міжнар.наук.-метод.конф. Харків: ХНАДУ, 2014. С. 3–6.

6. Бронников К.А., Рубин С.Г. Лекции по гравитации и космологии. Москва: МГУ, 2010. 460 с.

7. Горбачев В.В. Концепции современного естествознания. Москва,2003, 598 с.

8. Григорьев В.И. Квантование пространства-времени. Москва: БСЭ. 1987. С. 604–605.

9. Гусейнов М.К., Раджабов О.Р. Концепции современного естествознания. Москва, 2007. 540 с.

10. Dirak P.A. The Evolution of Physicist's Picture of Nature. *Scientific American*. 1963.V.208. Pp. 45–53.

11. Засєкіна Т.М. Концепція інтегрованого підручника з фізики й астрономії. *Проблеми сучасного підручника: зб.наук. праць.* Вип. 6 Київ: Педагогічна думка. 2017. С. 112–118.

12. Ільченко В.Р., Гуз К.Ж. Інтегрований курс як умова підвищення ефективності природничо-наукової освіти в старшій школі. *Український педагогічний журнал*. 2015. №3. С. 116–125.

13. Ільченко В.Р., Гуз К.Ж. Концептуальні основи інтеграції змісту природничо-наукової освіти. Київ-Полтава, 2002. Вип.1. С. 7–56.

14. Інтегративний функціонально-галузевий підхід як чинник прогнозування і побудови моделей педагогічної природничо-наукової освіти: монографія /за ред. М.Т. Мартинюка, М.В.Декарчук. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2013. 174 с.

15. Каплан С.А., Дибай Э.А. Размерности и подобие астрофизических величин. (§8.4. Космологическое начало мира. Изменяются ли мировые постоянные?). Москва: Наука, 1976. 398 с.

16. Карпенков С.Х. Концепции современного естествознания: учеб. для вузов. Москва, 2003. 488 с.

17. Краснобокий Ю.М., Ткаченко І.А. Методологічні засади формування змісту підручника інтегрованого характеру: зб.наук. праць Камянець-Подільського нац. ун-ту. Серія педагогічна. Вип. 24, 2018. С. 11–14.

18. Краснобокий Ю.М., Ткаченко І.А., Ільніцька К.С. Підготовка вчителя освітньої галузі «Природознавство» (інтегрований підхід). *Фізика та астрономія в рідній школі*, 2018. №6 (141). С. 17–22.

19. Краснобокий Ю.М., Ткаченко І.А. Проблемні питання викладання навчальної дисципліни «Наукова картина світу та її еволюція». *Publishing House "ACCENT".* Sofia, Bulgaria, 2019. Pp. 249–261.

20. Краснобокий Ю.М., Ткаченко І.А. Інтеграція наукового знання і формування сучасної синергетико-інформаційної картини світу. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати,проблеми, перспективи: колект. моногр.* Т. III / за ред. Я. Гжесян та ін. Конін-Ужгород-Київ-Херсон: Посвіт, 2020. С. 188–197.

21. Краснобокий Ю.М., Ткаченко І.А. Інформаційне середовище як матриця наукової картини світу. *Фізико-математична освіта*. Суми, 2019. Вип. 1 (19). С. 80–87.

22. Краснобокий Ю.М., Ткаченко І.А. Інтеграція наукового знання і наукова картина світу. *Cognum Publishing House.* Liverpool, 2020. Pp. 249–261.

23. Краснобокий Ю.М., Ткаченко І.А., Декарчук С.О. Сучасні наукові уявлення про природничо-наукову картину світу. *Фізико-математична освіта.* Суми, 2020, Вип. 1 (23). С. 52–56.

24. Литавар В.С. Системный подход как интегративный в образовательном процессе. *Проблемы и перспективы развития образования.* Пермь: Меркурий, С. 142–149.

25. Мартинюк М.Т. Вивчення фізики і астрономії в основній школі. Теоретичні і методичні засади: монографія. Київ, 1988. 274 с.

26. Мизнер Р., Торн К., Уилер Дж. Гравитация / пер.с анг. В.Б. Брагинского, Н.Д. Новикова. Москва: Мир, 1977. Т. 1. 480 с.

27. Мороз О.П. Жажда истины (книга об Эренфесте). Москва: Знание, 1984. 192 с.

28. Найдыш В.М. Концепции современного естествознания: учебник. Москва, 2004. 630 с.

29. Паули В. К старой и новой теории нейтрино: сб. Теоретическая физика 20 века. Москва, 1962. 386 с.

30. Раджараман Р. Солитоны и инстантоны в квантовой теории поля / пер.с англ. А.М. Полякова. Москва, 1985. 416 с.

31. Розенталь И.Л. Физические закономерности и численные значения фундаментальных постоянных. *Успехи физических наук.* 1980. Т. 131. Вып. 2 С. 239–256.

32. Рузавин Г.И. Системный подход и единство научного знания. *Единство научного знания*. Москва, 1988. С. 237–252.

33. Сасскинд Л. Космический ландшафт: Теория струн и иллюзия разумного замысла Вселенной. Питер, 2016. 448 с.

34. Суханов А.Д., Голубева О.Н. Концепция междисциплинарного естественнонаучного образования. *Физика в системе современного образования (ФССО-11)*: матер XI Междунар. Конф. Т. 1. Волгоград: Перемена, 2011. С. 18–21.

35. Типовец Т.Е. Трудности составления междисциплинарных учебников и пути их преодоления в высшей школе. *Учебники естественнонаучного цикла в системе среднего и высшего образования*: матер. Междунар. наук.-практ.конф. Могилев: УО МГУ, 2012. С. 337–339.

36. Томилин К.А. Планковские величины. *100 лет квантовой теории. История. Физика. Философия:* Тр. междунар. конф. Москва: НИА – Природа, 2002. С. 105–113.

37. Ткаченко І.А., Краснобокий Ю.М. Інтеграція знань з циклу природничо-наукових дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів фізики (теоретичний аспект). *Фізико-математична освіта.* Суми, 2017. Вип. 3 (13). С. 155–159.

38. Ткаченко І.А., Краснобокий Ю.М.Критерії та принципи конструювання змістової складової інтегративних підручників освітньої галузі «Природознавство». *Гуманітарний вісник Полтавського НТУ*. Полтава, 2019. Вип. 5–6. С. 18–27.

39. Ткаченко І.А., Краснобокий Ю.М., Підгорний О.В. Умови та засоби впровадження системи інтегративної природничо-наукової освіти. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті*: матер. IV Міжнародної наук.-практ.конф. Варшава-Ужгород, Херсон: Посвіт, 2019. С. 277–279.

40. Ткаченко І.А., Краснобокий Ю.М. Роль і місце астрофізичних знань в ОПП підготовки магістрів освітньої галузі «Природознавство». *Perspectives of world science and education* : the 4th international scientific and practical conference (December 25–27, 2019) CPN Publishing Group, Osaka, Japan, 2019. 1021 p. Pp. 860–868.

41. Ткаченко І.А., Краснобокий Ю.М. Системний підхід у вивченні природничих наук. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи:* матер.IX Міжнар.наук.-практ.конф. Т. IX. Конін-Херсон-Київ: Посвіт, 2020. С. 244–246.

42. Ткаченко І.А., Краснобокий Ю.М. Системно-синергетичний підхід у фаховій підготовці майбутнього вчителя природничих наук. *Фізико-математична освіта.* Суми, 2020. Вип.4 (26). С. 112–118.

43. Ткаченко І.А., Краснобокий Ю.М. Інтеграція знань з природничо-наукових дисциплін у світлі компетентнісної парадигми освіти. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти.* Кропивницький, 2020. Вип.13. С. 100–107.

44. Уилер Дж.А. Гравитация, нейтрино и Вселенная / пер. с англ. Москва, 1962. 404 с

45. https://uk.wikipedia.org/wiki

Михайло СУМАРЮК
(Сторожинець, Україна)
Ірина ШЕПЕНЮК
(Чернівці, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ГЕНЕТИЧНИХ ЗАДАЧ (НА ПРИКЛАДІ УСПАДКУВАННЯ ГРУП КРОВІ) ТА ПРАВИЛО БЕРНШТЕЙНА

The article deals with the issues of using biological problems (genetic practice problems) in the school course of computer science. In particular, use of computer modeling for solving problems on blood group inheritance is considered.

Сучасні цифрові технології відкривають здобувачам освіти доступ до нетрадиційних джерел інформації, дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання, що підвищують ефективність засвоєння навчального матеріалу та підвищують інтерес до предмету.

Розв'язування задач під час вивчення шкільних предметів є одним з дієвих засобів підвищення активності, пізнавальної діяльності учнів, що забезпечує чітке розуміння та засвоєння складного розділу. Зважаючи на можливості сучасних інформаційних технологій, окремі задачі із генетики можна розв'язувати за допомогою комп'ютерних програм, що зробить вивчення окремих тем біології більш різноманітним і багатомірним. Завдяки цьому урок набуває таких організаційних форм, коли виявляються нові методичні можливості, стає можливим створення принципово нових типів навчального середовища.

Реалізація міжпредметних зв'язків біології та інформатики на прикладі розв'язування задач на успадкування груп крові є **метою** даної статті. Зокрема, ми здійснюємо реалізацію алгоритму Бернштейна про успадкування дітьми групи крові від своїх батьків за допомогою комп'ютерних програм.

У курсі інформатики середньої школи зазвичай вивчається одна із мов програмування Pascal або Python, окремі елементи яких можуть розглядатися вже у 5-му класі. У 7-му учні знайомляться із темами «Текстові величини та операції над ними» та «Команда розгалуження» [2]. Ці теми є ключовими для розуміння алгоритмів роботи програм із символьними величинами, які розглядаються у даній роботі. Крім того, в 10 (11)-му класі розглядаються сервіси, які зазвичай використовують синтаксис переважної більшості мов програмування [3]. Тому синтаксис системи Mathematica, який також розглядатимемо далі нижче, у тій чи іншій мірі, зрозумілий старшокласникам.

Отож, далі мова піде про розв'язування біологічних задач, а саме задач з генетики на успадкування груп крові. Група крові – це класифікація крові за наявністю/відсутністю певних речовин (як правило, білкової або білково-вуглеводної природи) у еритроцитах та плазмі крові людини. Відкриття груп крові за системою

АВО належить К. Ландштейнеру (1901), а через 7 років Д.Н. Яновський відкрив ще одну групу – IV (АВ).

Відповідь на питання, як успадковуються групи крові, дають закони генетики [5]. Дуже коротко можна охарактеризувати це таким чином. Кожна ознака в організмі людини кодується двома генами. Один ген дитина отримує від матері, другий – від батька. Гени діляться на рецесивні і домінантні, рецисивний ген в присутності домінантного не проявляє своїх властивостей. Якщо якійсь ознаці в організмі (чи окремій клітині) відповідають два однакові гени, то він (вона) називається гомозиготою за цією ознакою, а в разі, коли даній ознаці відповідає один домінантний і один рецесивний ген, організм (клітина) називається гетерозиготою за цією ознакою.

Спадковість груп крові контролюється трьома алелями одного типу, що позначаються символами 0, А і В. Алелі А та В – кодомінантні (кодомінування – рівнозначність вияву у фенотипі обох алелів гена за одночасної наявності їх у гетерозиготі), а 0 – рецесивний до обох із них. Кожна людина може мати лише два з трьох можливих алелів. Групуючи їх попарно, дістаємо 6 генотипів: АА, А0, ВВ, В0, АВ, 00.

Оскільки 0 є рецесивним відносно А і В, то генотипам АА і А0 відповідає група крові А, а генотипам ВВ і В0 – група крові В. Генотипи АВ і 00 визначають групи крові АВ і 0 відповідно.

Характер успадкування груп крові підлягає загальним закономірностям передачі простих (однолокусних) ознак з покоління в покоління. У 1924 – 25 рр. Ф. Бернштейн[1] опублікував статтю з математичної генетики, в яких на основі статистичного аналізу сформулював прості правила для обчислення групи крові дітей за групами крові їхніх батьків [7]. Якщо не звертати увагу на те, що організми батьків можуть бути гомо- чи гетерозиготами, то дістаємо спрощений варіант такого правила (алгоритму), описаний Г. Штейнгаузом в [6] (задача 73).

Нехай X є групою крові батька дитини, Y – групою крові матері. Для того, щоб дізнатися, до якої групи крові може належати їх дитина, потрібно:

1) Якщо X чи Y є однолітеровими символами, то дописати до них в разі потреби символ 0, доповнюючи до 2-літерового.

2) З так утворених дволітрових символів $\overline{X}$ і $\overline{Y}$ скласти всі дволітерові склади, вибираючи одну літеру з $\overline{X}$, а другу з $\overline{Y}$.

3) Викреслити повторення літер в кожному з так утворених 2-літерових складів, а після цього викреслити літеру 0 скрізь, де вона присутня з іншою літерою.

В результаті дістанемо певні символи з множини {0, А, В, АВ}. Це й будуть позначення тих груп крові, до яких може належати дитина даних батьків.

---

[1] *Фелікс Бернштейн* (1878–1956) – відомий німецький математик, учень Георга Кантора, творця теорії множин. Співавтор знаменитої теореми Кантора-Бернштейна. Отримав ряд глибоких результатів в теорії ординальних чисел. Відомий також своїми працями в теорії опуклих функцій, теорії чисел, а також з прикладної математики, зокрема зі статистики, страхової математики і математичної біології.

Складемо програму для алгоритму Бернштейна у середовищі Pascal.

Код програми 1:

```
 var
 s:string;
 p,l:byte;
 x,y,z,t:char;
begin
 writeln('Введіть через пробіл групи крові батька та матері');
 readln(s); l:=length(s);
 if l=3 then
 begin x:=s[1]; y:='0'; z:=s[3]; t:='0'; end;
 if (l=4) and ((s[2]<>'A') and (s[2]<>'B'))then
 begin x:=s[1]; y:='0'; z:=s[3]; t:=s[4]; end;
 if (l=4) and ((s[3]<>'A') and (s[3]<>'B')) then
 begin x:=s[1]; y:=s[2]; z:=s[4]; t:='0'; end;
 if l=5 then
 begin x:=s[1]; y:=s[2]; z:=s[4]; t:=s[5]; end;
 writeln('Rezult');
 if x=z then write(x, ' ')
 else if (x<>z) and (x='0') then write(z, ' ')
 else if (x<>z) and (z='0') then write(x, ' ')
 else if (x='A') and (z='B') then write('AB', ' ')
 else if (x='B') and (z='A') then write('AB', ' ');
 if z=t then p:=0 else p:=1;
 if (x=t) and (p=1) then write(x, ' ')
 else if (x<>t) and (x='0') and (p=1) then write(t, ' ')
 else if (x<>t) and (t='0') and (p=1) then write(x, ' ')
 else if (x='A') and (t='B') and (p=1) then write('AB', ' ')
 else if (x='B') and (t='A') and (p=1) then write('AB', ' ');
 if (y=x) or ((x=z) and (y=t)) then p:=0 else p:=1;
 if (y=z) and (p=1) then write(y, ' ')
 else if (y<>z) and (y='0') and (p=1) then write(z, ' ')
 else if (y<>z) and (z='0') and (p=1) then write(y, ' ')
 else if (y='A') and (z='B') and (p=1) then write('AB', ' ')
 else if (y='B') and (z='A') and (p=1) then write('AB', ' ');
 if (y=x) or ((y=z) and (x=t)) or (z=t) then p:=0 else p:=1;
 if (y=t) and (p=1) then write(y, ' ')
 else if (y<>t) and (y='0') and (p=1) then write(t, ' ')
 else if (y<>t) and (t='0') and (p=1) then write(y, ' ')
 else if (y='A') and (t='B') and (p=1) then write('AB', ' ')
 else if (y='B') and (t='A') and (p=1) then write('AB', ' ');
 readln; readln;
end.
```

Аналогічну програму можна скласти на мові Python.

Код програми 2:

```
s=str(input(«Введіть через пробіл групи крові батька та матері \n»));
l=len(s);
if l==3: x=s[0]; y='0'; z=s[2]; t='0';
if (l==4) and ((s[1]!='A') and (s[1]!='B')):
 x=s[0]; y='0'; z=s[2]; t=s[3];
if (l==4) and ((s[2]!='A') and (s[2]!='B')):
 x=s[0]; y=s[1]; z=s[3]; t='0';
if l==5: x=s[0]; y=s[1]; z=s[3]; t=s[4];
if x==z: print(x);
if (x!=z) and (x=='0'): print(z);
if (x!=z) and (z=='0'): print(x);
if (x=='A') and (z=='B'): print('AB');
if (x=='B') and (z=='A'): print('AB');
if z==t: p=0
else: p=1;
if (x==t) and (p==1): print(x);
if (x!=t) and (x=='0') and (p==1): print(t);
if (x!=t) and (t=='0') and (p==1): print(x);
if (x=='A') and (t=='B') and (p==1): print('AB');
if (x=='B') and (t=='A') and (p==1): print('AB');
if (y==x) or ((x==z) and (y==t)): p=0
else: p=1;
if (y==z) and (p==1): print(y);
if (y!=z) and (y=='0') and (p==1): print(z);
if (y!=z) and (z=='0') and (p==1): print(y);
if (y=='A') and (z=='B') and (p==1): print('AB');
if (y=='B') and (z=='A') and (p==1): print('AB');
if (y==x) or ((y==z) and (x==t)) or (z==t): p=0
else: p=1;
if (y==t) and (p==1): print(y);
if (y!=t) and (y=='0') and (p==1): print(t);
if (y!=t) and (t=='0') and (p==1): print(y);
if (y=='A') and (t=='B') and (p==1): print('AB');
if (y=='B') and (t=='A') and (p==1): print('AB');
```

Приклад 1. Нехай батько має групу крові А, а мати – групу крові АВ. Використовуючи програму 1 або 2, визначимо, що дитина вибраних батьків може одну з груп крові А, В, АВ.□

Приклад 2 [1]. Які групи крові можуть мати діти в родині, де батько і мати мають групу крові В?

Розв'язання. Застосувавши програму 1 (або 2), визначимо, що дитина вибраних батьків може одну з груп крові 0, В.□

Учні 10 (11)-х класів ЗЗСО на уроках інформатики (рівень стандарту) вивчаючи тему «Дослідження в Інтернеті», для розв'язування задач використовують різноманітні Онлайн-сервіси [3]. Алгоритм Бернштейна можна реалізувати, наприклад, у сервісі Wolfram Mathematica Online. Для цього необхідно спочатку в браузері зайти на сайт

https://www.wolfram.com/mathematica/online/.

Далі, вводимо обчислення для алгоритму Бернштейна, при цьому можна змінювати у подальшому вхідні дані рядка In[1] – групу крові батька *X*, та группу крові Y, отримаємо необхідний результат для довільно введених даних:

```
In[1]:=X=«0»; Y=«AB»;
In[2]:=Z=X<>«0»;
In[3]:=T=Y<>«0»;
In[4]:=Z=StringTake[Z,2];
In[5]:=T=StringTake[T,2];
In[6]:=a=StringTake[Z,1];
In[7]:=b=StringTake[Z,-1];
In[8]:=c=StringTake[T,1];
In[9]:=d=StringTake[T,-1];
In[10]:=a1=a<>c; a2=a<>d; a3=b<>c; a4=b<>d;
In[11]:= DeleteDuplicates[StringReplace[{a1,a2,a3,a4},
{«00»->«0»,»B0»->«B»,»0B»->«B»,»A0»->«A»,»0A»->«A»,
«BB»->«B», «AA»->«A»}]]
Out[11]:={A,B}
```

Насправді можливі групи крові дітей можна встановити більш точно, якщо знати, чи є батьки гомо- чи гетерозиготами. Для відповідних закономірностей – уточненого правила Бернштейна – складемо відповідні програми.

Отже, уточнимо програму для виявлення можливих груп крові дітей за даними комбінаціями алелів в генотипах. У середовищі Pascal маємо такий код програми:

Код програми 3:

```
var
 s:string;
 x,y,z,t:char;
 p:byte;
begin
 writeln('Введіть комбінації алелів в генотипах батька та матері зі списку');
 writeln('AA, A0, BB, B0, AB, 00');
 readln(s);
 x:=s[1]; y:=s[2]; z:=s[4]; t:=s[5];
 writeln('Rezult');
 if x=z then write(x, ' ')
 else if (x<>z) and (x='0') then write(z, ' ')
 else if (x<>z) and (z='0') then write(x, ' ')
 else if (x='A') and (z='B') then write('AB', ' ')
```

```
 else if (x='B') and (z='A') then write('AB', ' ');
 if z=t then p:=0 else p:=1;
 if (x=t) and (p=1) then write(x, ' ')
 else if (x<>t) and (x='0') and (p=1) then write(t, ' ')
 else if (x<>t) and (t='0') and (p=1) then write(x, ' ')
 else if (x='A') and (t='B') and (p=1) then write('AB', ' ')
 else if (x='B') and (t='A') and (p=1) then write('AB', ' ');
 if (y=x) or ((x=z) and (y=t)) then p:=0 else p:=1;
 if (y=z) and (p=1) then write(y, ' ')
 else if (y<>z) and (y='0') and (p=1) then write(z, ' ')
 else if (y<>z) and (z='0') and (p=1) then write(y, ' ')
 else if (y='A') and (z='B') and (p=1) then write('AB', ' ')
 else if (y='B') and (z='A') and (p=1) then write('AB', ' ');
 if (y=x) or ((y=z) and (x=t)) or (z=t) then p:=0 else p:=1;
 if (y=t) and (p=1) then write(y, ' ')
 else if (y<>t) and (y='0') and (p=1) then write(t, ' ')
 else if (y<>t) and (t='0') and (p=1) then write(y, ' ')
 else if (y='A') and (t='B') and (p=1) then write('AB', ' ')
 else if (y='B') and (t='A') and (p=1) then write('AB', ' ');
 readln; readln;
end.
```

Аналогічну програму можна скласти на мові Python.

Код програми 4:

```
s=str(input(«Введіть через пробіл комбінації алелів у генотипах батька і матері
\n зі списку AA, A0, BB, B0, AB, 00 \n»));
x=s[0]; y=s[1]; z=s[3]; t=s[4];
if x==z: print(x);
if (x!=z) and (x=='0'): print(z);
if (x!=z) and (z=='0'): print(x);
if (x=='A') and (z=='B'): print('AB');
if (x=='B') and (z=='A'): print('AB');
if z==t: p=0
else: p=1;
if (x==t) and (p==1): print(x);
if (x!=t) and (x=='0') and (p==1): print(t);
if (x!=t) and (t=='0') and (p==1): print(x);
if (x=='A') and (t=='B') and (p==1): print('AB');
if (x=='B') and (t=='A') and (p==1): print('AB');
if (y==x) or ((x==z) and (y==t)): p=0
else: p=1;
if (y==z) and (p==1): print(y);
if (y!=z) and (y=='0') and (p==1): print(z);
if (y!=z) and (z=='0') and (p==1): print(y);
```

```
if (y==‘A’) and (z==‘B’) and (p==1): print(‘AB’);
if (y==‘B’) and (z==‘A’) and (p==1): print(‘AB’);
if (y==x) or ((y==z) and (x==t)) or (z==t): p=0
else: p=1;
if (y==t) and (p==1): print(y);
if (y!=t) and (y==‘0’) and (p==1): print(t);
if (y!=t) and (t==‘0’) and (p==1): print(y);
if (y==‘A’) and (t==‘B’) and (p==1): print(‘AB’);
if (y==‘B’) and (t==‘A’) and (p==1): print(‘AB’);
```

Приклад 3. Мати має групу $X \in \{A, B\}$ і є гомозиготою. Її дитина має групу крові АВ. Яку групу крові не може мати батько дитини?

Розв'язання. Особа із групою крові $X \in \{A, B\}$ може мати генотип XX (гомозигота). Нехай Y – генотип для батька дитини. Розглянувши всеможливі варіанти для

$$XX \in \{AA, BB\}, Y \in \{AA, A0, BB, B0, AB, 00\},$$

застосувавши програму 3 (або 4) 12 разів одержимо результати:

XX	AA	AA	AA	AA	AA	AA
Y	AA	A0	BB	B0	AB	00
можливі групи крові дітей	A	A	AB	A, AB	A, AB	A

XX	BB	BB	BB	BB	BB	BB
Y	AA	A0	BB	B0	AB	00
можливі групи крові дітей	AB	B, AB	B	B	B, AB	B

Отже, батько дитини не може мати групу крові $X \in \{A, B\}$ та 0.□

Приклад 4. Родина має четверо дітей. Відомо, що мати має групу крові А, батько – групу крові В, а діти – групи крові 0, А, В, АВ. Встановити, чи є батьки гомозиготами чи гетерозиготами.

Розв'язання. Застосуємо програму із кодом 3 (або 4) для відповідних комбінацій алелів у генотипах. Результати обчислень внесемо до таблиці:

генотип крові матері	AA	AA	A0	A0
генотип крові батька	BB	B0	BB	B0
можливі групи крові дітей	AB	A, AB	B, AB	0, A, B, AB

Отже, батько та мати дитини є гетерозиготами.

Приклад 5 [4]. У батька за системою АВ0 група крові 0, у матері – група В. Які групи крові можуть бути у їхніх дітей, якщо мати гетерозиготна за цією ознакою?

Розв'язання. Батько має генотип 00, а мати – В0. Скориставшись програмою 3 (або 4), отримаємо – діти можуть мати групи крові – 0 або В. □

Основна мета схрещування – отримання нових варіантів розв'язків порівняно з тими, що вже існують. Тому обов'язковою умовою є те, що внаслідок схрещування двох батьківських особин повинні виникнути коректні у межах поставленого завдання нащадки. При реалізації алгоритмів велику увагу необхідно звертати на специфіку мови програмування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андерсен О.А., Вихренко М.А., Чернінський А.О. Біологія і екологія: підруч. для 10 кл. закладів загальної середньої освіти: рівень стандарту. К.: Школяр, 2018. 216 с.
2. Морзе Н.В., Барна О.В. Інформатика. Підручник для 7 класу закладів загальної середньої освіти. К.: УОВЦ «Оріон», 2020. 176 с.
3. Морзе Н.В., Барна О.В. Інформатика (рівень стандарту): підруч. для 10 (11) кл. закладів загальної середньої освіти. К.: УОВЦ «Оріон», 2019. 240 с.
4. Соболь В.І. Біологія і екологія (рівень стандарту): підруч. для 10 кл. закл. заг. серед. освіти. Кам'янець-Подільський: Абетка, 2018. 272 с.
5. Сущанський В. Групи крові, задачі Штейнгауза і правило Бернштейна. *У світі математики*. 2012. Т. 18. Вип. 2. С. 1–11.
6. Штейнгауз Г. Задачи и размышления. М.: Мир, 1974. 399 с.
7. James F. Crow, Felix Bernstein and First Human Marker Locus. *Genetics*. 1993. Vol. 133. No. 1. P. 4–7. URL: https://www.genetics.org/content/genetics/133/1/4.full.pdf)

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Александрович Тетяна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри гуманітарно-мистецьких дисциплін та технологій легкої промисловості Київського національного університету технологій та дизайну

Безбородько Марія – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри соціальної медицини, громадського здоров'я, організації та економіки охорони здоров'я з лікарсько-трудовою експертизою Української медичної стоматологічної академії м. Полтава

Бєлікова Інна – кандидат медичних наук, доцент, завуч кафедри соціальної медицини, громадського здоров'я, організації та економіки охорони здоров'я з лікарсько-трудовою експертизою Української медичної стоматологічної академії м. Полтава

Божук Тетяна – доктор географічних наук, професор, завідувач кафедри географії України і туризму Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль

Варнавська Інна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти Херсонський державний аграрно-економічний університет

Гвоздяк Ольга – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької філології ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Голованова Ірина – доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри соціальної медицини, громадського здоров'я, організації та економіки охорони здоров'я з лікарсько-трудовою експертизою Української медичної стоматологічної академії м. Полтава

Гонсалєс-Муніс Світлана – доцент кафедри англійської філології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

Гричаник Наталія – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Гришко Світлана – кандидат географічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної географії і геології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Гуштан Катерина – молодший науковий співробітник, кандидат біологічних наук Державного природознавчого музею НАН України, м. Львів, викладач Екологічного фахового коледжу ЛНАУ, м. Львів

Добровольська Оксана – доктор філологічних наук, професор кафедри англійської філології Донецького національного університету ім. В. Стуса (м. Вінниця)

Ґжесяк Ян (Grzesiak Jan) – д-р габ., професор кафедри педагогіки та соціальної праці Державної вищої професійної школи в Коніні (Польща)

Добровольский Любомир – студент Євразійського національного університету ім. Л. Гумильова, м. Нур-Султан, Казахстан

Ємельянова Юлія – доктор філософських наук, доцент, професор кафедри загальної і соціальної психології та соціології Волинського національного університету імені Лесі Українки

Зав'ялова Тетяна – старший викладач кафедри фізичної географії і геології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Зимомря Іван – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та практики перекладу ДВНЗ «Ужгородський національний університет»; професор Полонійної академії в Ченстохові (Польща)

Зимомря Микола – доктор філологічних наук, професор, академік АН Вищої школи України, завідувач кафедри германських мов і перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Іваненко Володимир – асистент кафедри теорії та методики фізичного виховання і спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Іванова Валентина – старший викладач кафедри фізичної географії і геології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Ільніцька Катерина – кандидат педагогічних наук, старший викладач, кафедри фізики та інтегративних технологій навчання природничих наук Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Капран Оксана – старший викладач кафедри образотворчого мистецтва, музикознавства та культурології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Котова Олена – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання і спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Краснобокий Юрій – кандидат фізико-математичних наук наук, доцент кафедри фізики та інтегративних технологій навчання природничих наук Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Краснов Олег – викладач кафедри хірургії № 1 Української медичної стоматологічної академії

Краснова Оксана – викладач кафедри соціальної медицини, громадського здоров'я організації та економіки охорони здоров'я з лікарсько-трудовою експертизою Української медичної стоматологічної академії

Купрєєнко Максим – асистент кафедри теорії та методики фізичного виховання і спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Курок Віра – доктор педагогічних наук, професор, чл.-кор. НАПН України, завідувач кафедри технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Литньова Тамара – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов і новітніх технологій навчання Житомирського державного університету імені Івана Франка

Луцик Наталія – студентка 5 курсу кафедри романської філології та перекладу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Ляхова Наталія – старший викладач кафедри соціальної медицини, громадського здоров'я організації та економіки охорони здоров'я з лікарсько-трудовою експертизою Української медичної стоматологічної академії

Малинка Микола – старший викладач кафедри гуманітарно-мистецьких дисциплін та технологій легкої промисловості Київського національного університету технологій та дизайну

Мінчак Нінель – кандидат економічних наук, викладач економічних дисциплін ДВНЗ «Дрогобицький коледж нафти і газу»

Мойсюк Валентина – доктор філологічних наук, доцент кафедри романської філології та перекладу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Непша Олександр – старший викладач кафедри фізичної географії і геології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Непша Олександр – старший викладач кафедри фізичної географії і геології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Нестерович Богдан – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Пліт-Каліновска Ізабела (Plieth-Kalinowska Izabela) – д-р, Університет імені Казиміра Великого в Бидґощі (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy)

Плужнікова Тетяна – старший викладач кафедри соціальної медицини, громадського здоров'я організації та економіки охорони здоров'я з лікарсько-трудовою експертизою Української медичної стоматологічної академії

Прохненко Ігор – кандидат історичних наук, доцент кафедри археології, етнології та культурології Ужгородського національного університету

Прохорова Лариса – кандидат геологічних наук, доцент, завідувачка кафедри фізичної географії і геології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Проценко Андрій – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри теорії та методики фізичного виховання і спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Романова Наталя – доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри німецької і романської філології Херсонського державного університету

Росул Тетяна – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри археології, етнології та культурології Ужгородського національного університету

Стоколос Надія – доктор історичних наук, професор кафедри культурології та філософії Національного університету «Острозька академія»

Сумарюк Михайло – кандидат фіз.-мат. наук, вчитель математики та інформатики Опорного закладу Сторожинецький ліцей

Суханова Ганна – старший викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання і спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Тарасенко Галина – доктор педагогічних наук, професор кафедри екології, природничих та математичних наук Вінницької академії безперервної освіти

Ткаченко Ігор – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри фізики та інтегративних технологій навчання природничих наук Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Ткаченко Тетяна – доктор філологічних наук, доцент, доцент кафедри української та іноземних мов Національного університету фізичного виховання і спорту України

Ушаков Віктор – старший викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання і спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Федоренко Яніна – доктор історичних наук, доцент, професор кафедри суспільних наук Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України

Харченко Наталія – доктор економічних наук, доцент кафедри соціальної медицини, громадського здоров'я, організації та економіки охорони здоров'я з лікарсько-трудовою експертизою Української медичної стоматологічної академії

Хомош Юрій – кандидат економічних наук, доцент, голова циклової комісії «Економіка підприємства та інноваційних технологій» ДВНЗ «Дрогобицький коледж нафти і газу»

Хорош Максим – кандидат медичних наук, викладач кафедри соціальної медицини, громадського здоров'я, організації та економіки охорони здоров'я з лікарсько-трудовою експертизою Української медичної стоматологічної академії м. Полтава

Хоруженко Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Христова Тетяна – доктор біологічних наук, професор кафедри теорії і методики фізичного виховання та спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Цінько Світлана – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Чубіна Тетяна – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри суспільних наук Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України

Чухно Олена – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської фонетики і граматики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Шевчук Лариса – докторант Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин Інституту педагогіки НАПН України

Шемчук Василь – аспірант Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Шепенюк Ірина – старший викладач кафедри методики викладання природничо-математичних дисциплін ІППО Чернівецької області, вчитель біології Чернівецького філософсько-правового ліцею №2 Чернівецької міської ради

Шеретюк Руслана – доктор історичних наук, професор кафедри образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва Рівненського державного гуманітарного університету

Шілінг Анна – кандидат технічних наук, асистент кафедри соціальних комунікацій та інформаційної діяльності Національного університету «Львівська політехніка»

Яненко Лариса – старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування Київського державного університету харчових технологій

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ROZWÓJ NOWOCZESNEJ EDUKACJI I NAUKI –
STAN, PROBLEMY, PERSPEKTYWY.**

TOM V: ZMIANY I SYNERGIA W ROZWOJU NAUK I EDUKACJI

**РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ ОСВІТИ І НАУКИ:
РЕЗУЛЬТАТИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ.**

ТОМ V: ЗМІНИ ТА СИНЕРГІЯ В РОЗВИТКУ НАУКИ ТА ОСВІТИ

***Наукові редактори –
Ян Ґжесяк, Іван Зимомря, Василь Ільницький***

***Макетування та верстка – Василь Герман
Дизайн обкладинки – Олег Лазебний***

***Редакція не завжди поділяє думки авторів, за зміст, достовірність інформації та точність цитувань відповідальності не несе.
При передруці статей посилання на збірник є обов'язковим.***

Здано до набору 17.05.2021 р. Підписано до друку 24.05.2021 р.
Гарнітура Times. Формат 60x84 1/16.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 24,9. Зам. № 2956
Наклад 300 примірників

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції Серія ДК № 2509 від 30.05.2006 р.

Друк ПП «ПÓСВІТ»
Адреса: вул. І. Мазепи, 7, м. Дрогобич, 82100 Україна
тел. факс (03244) 2-23-35, тел.: 3-38-50, 2-23-76.
E-mail: posvitdruk@gmail.com