

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

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

***TOM III:
KONSTATAcje I DIALOGI W PRZESTRZENIACH NAUKI I EDUKACJI***

**Pod redakcją naukową:
Jan Grzesiak, Ivan Zymomyra, Vasyl Ilnytskyj**

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

TOM III: KONSTATAЦІЇ ТА ДІАЛОГИ В ПРОСТОРІ НАУКИ ТА ОСВІТИ

**За науковою редакцією:
Ян Гжесяк, Іван Зимомря, Василь Ільницький**

Konin – Użhorod – Kijów – Chersoń
2020

Конін – Ужгород – Київ – Херсон
2020

УДК 371.1:001(08)
ББК 74.04я43
Р 64

Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том III: Констатації та діалоги в просторі науки та освіти [колективна монографія] / [Наукова редакція: Я. Гжесяк, І. Зимомя, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Київ – Херсон: Посвіт, 2020. 380 с.

Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy. Tom III: Konstatacje i dialogi w przestrzeniach nauki i edukacji [monografia zbiorowa] / [Redakcja naukowa: J. Grzesiak, I. Zymomyra, W. Ilnytskyj]. Konin – Użhorod – Kijów – Chersoń: Poswit, 2020. 380 s.

ISBN 978-617-7835-32-4

УДК 371.1:001(08)
ББК 74.04я43

Kolegium redakcyjne:

dr hab., prof. **J.Grzesiak**; dr hab., prof. **I.Zymomyra**; dr hab., prof. **M.Zymomyra**; dr hab., prof. **W.Ilnytskyj**; dr hab., prof. **O.Dobrowolska**; dr hab., prof. **O.Newmerżycka**; dr **S.Włoch**; dr **W.Wróblewska**; dr **I.Plieth-Kalinowska**; dr **R. Żowtani**, dr **O.Zymomyra**; dr **M.Pahuta**.

Редакційна колегія:

д-р габ, проф. **Я.Гжесяк**; доктор філол. наук, проф. **І.Зимомя**; доктор філол. наук, проф. **М.Зимомя**; доктор іст. наук, проф. **В.Ільницький**; доктор філол. наук, проф. **О.Добровольська**; доктор пед. наук, проф. **О.Невмержицька**; д-р **С. Влох**; д-р **В.Врублевська**; д-р **І.Пліт-Каліновська**; кандидат філол. наук, доц. **Р. Жовтані**, кандидат філол. наук, доц. **О.Зимомя**; кандидат пед. наук, доц. **М.Пагута**.

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 978-617-7835-32-4

© Я. Гжесяк, І. Зимомя, В. Ільницький, 2020
© Посвіт, 2020

ЗМІСТ

Александрович Т., Малинка М. Розвиток дидактики: минуле і сьогодення як діалог поколінь.....	5
Беценко Т. Краєзнавчі студії в сучасному освітньому процесі: теоретичні поняття та деякі методичні зауваги.....	12
Варнавська І. Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців майбутніх фахівців спеціальності «Професійна освіта (Економіка)».....	19
Włoch S. Rozwój dziecka w klimacie dialogiczności i wartości.....	30
Wróblewska W. Ewaluacja osiągnięć studentów wobec dialogiczności oraz paradygmatów dydaktyki akademickiej.....	39
Габчак Н., Мальяр Е., Дубіс Л. Географія зовнішньоекономічних зв'язків Закарпатської області в межах транскордонних територій з країнами ЄС.....	46
Галів М., Ільницький В. Тоталітарне суспільство і проблематика формування характеру особистості в радянській педагогічній думці (20–60-ті рр. XX ст.).....	56
Honsalies-Munis S. Thematic issues of body, language and silence in the poetry by Anne Sexton, Sylvia Plath, Adrienne Rich in the light of gender theory.....	67
Гричаник Н. Експериментальні лабораторні роботи з методики навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів.....	80
Гришко С., Іванова В., Тамбовцев Г. Антропогенні ландшафти Мелітопольського району Запорізької області.....	90
Grzesiak J. Dialogiczność jako element kompetencji nauczyciela oraz nauczyciela nauczycieli.....	99
Дуткевич Т. Рефлексивно-історичний підхід до психологічної структури громадянськості особистості.....	109
Зимомря М., Якубовська М., Зимомря І. Культурологічна компетентність – основа духовно-морального розвитку і саморозвитку особисті: дискурс культурології.....	117
Зимомря М., Якубовська М., Зимомря О. Засади культурологічної компетентності в інноваційній системі виховання.....	125
Іваненко В., Окса М. Організаційно методичні та методологічні основи формування здорового способу життя студентів у процесі занять фізичною культурою.....	130
Іваненко С. Функціональність концепції вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти.....	142
Калінін В., Калініна Л. Реалізація метапредметного підходу у навчанні іноземних мов учнів старшої школи.....	150
Козій О. Творчість І. Чендея в контексті часу: творча позиція, літературно-критична рецепція. Концепт дому у творчості письменника.....	159
Королева Т. Построение критериальной модели интонации модальности.....	169
Король Л. Біографія і творчість майстра літературного перекладу Івана Бабича: французький і український періоди.....	178

Краснобокий Ю., Ткаченко І. Інтеграція наукового знання і формування сучасної синергетико-інформаційної наукової картини світу.....	188
Лісова Н. Державно-громадське управління розвитком загальної середньої освіти: понятійно-категоріальне поле проблематики в сучасних дослідженнях.....	198
Лотфі Гаруді Г. Білінгвальна освіта як чинник полікультурного виховання в українському суспільстві.....	206
Лукашенко Т., Габ А., Малишев В. Сучасний стан проблеми формування екологічної компетентності в педагогічній теорії та практиці викладання.....	218
Лукашенко Т., Шахнін Д., Малишев В. Екологічна компетентність: формування поняття, аналіз методичної літератури та наукових досліджень.....	227
Малишев В., Габ А., Веденєєва О. Нанотехнології для всіх: основи ефективної освітньої діяльності в галузі нанотехнологій у середніх та вищих навчальних закладах.....	239
Міронова Т. «Мистецтво вуличної хвилі»: історичний аспект розвитку в Україні.....	251
Ніколайчук А. Дослідження сурядного й підрядного зв'язків у функціональному аспекті.....	258
Парфанович І. Варіативний характер механізмів формування та видових проявів девіантної поведінки.....	265
Plieth-Kalinowska I. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w relacji z uczniem i jego rodzicami.....	274
Полевой А., Божко Л., Барсукова Е. Влияние изменений климата на продуктивность луговой и степной растительности.....	284
Пухно С. Соціально-психологічний клімат академічної групи як чинник успішності адаптації першокурсників закладу вищої освіти.....	299
Ruda M., Kuz O. Psychophysiological support for personality professional self-realization in the conditions of formation of specialists for sustainable development.....	307
Самарська Л., Сас Н. Характеристика засобів формування успішної поведінки у студентів, які навчаються за кордоном.....	316
Сом-Сердюкова О. Культурний ландшафт як дизайн середовища: норвезький досвід.....	326
Чижевський Б. Вимоги законів щодо розвитку сфери науки та освіти.....	337
Chubina T., Fedorenko Y. The role of humanitarian preparation in technological institution of higher education.....	358
Яненко Л. Лінгвістичні проблеми когнітивного дисонансу.....	367
Відомості про авторів	376

КОНСТАТАЦІЇ ТА ДІАЛОГИ В ПРОСТОРИ НАУКИ ТА ОСВІТИ KONSTATACJE I DIALOGI W PRZESTRZENIACH NAUKI I EDUKACJI

Тетяна АЛЕКСАНДРОВИЧ, Микола МАЛИНКА
(Київ, Україна)

РОЗВИТОК ДИДАКТИКИ: МИНУЛЕ І СЬОГОДЕННЯ ЯК ДІАЛОГ ПОКОЛІНЬ

Various approaches to formulating and solving didactic problems from the origins to the present are analyzed in the paper. In view of this, the studies of outstanding Ukrainian and foreign scientists are considered.

The authors emphasize that during the development of pedagogy as a science, the most outstanding thinkers tried to find a universal formula that would allow forming an educated, highly intellectual, deeply moral and spiritual personality. Didactics actively helped in this through studying various methods, approaches, technologies, etc.

It is emphasized that the basic concepts of didactics such as the principle of conformity with nature, teaching in native language, the development of students' abilities, the use of various methods, developmental teaching, etc., which have been formulated over the centuries by Western pedagogical thought, and are a keynote of all Ukrainian scientists of all times.

The authors also argue that a modern teacher should move away from the old methods of authoritarian teaching and rely more on democratic foundations. It is necessary to take into account the trends in education, as well as the humanistic orientation of education. The key to implementing this should be considered a person-centered approach to each higher education student.

Key words: *didactics, methods, person-centered approach, pedagogics, the principle of conformity with nature, technologies.*

Проблеми, пов'язані з освітянською галуззю, залишаються актуальними для будь-якої доби. Питання якості навчання цікавлять сучасних педагогів не менше, ніж науковців минулих сторіч. Значна кількість досліджень, присвячених цій проблематиці (зокрема, О. С. Березюк, О. М. Власенко [1], В. А. Гладуш, Г. І. Лисенко [2], Т. М. Каменева [3], В. П. Максименко [4], І. В. Малафійк [5], М. Д. Прищак, О. Б. Залюбівська [6], М. Фіцула [7]), не можуть дати однозначної відповіді на те, якою повинна бути сучасна освіта, які використовувати методи для досягнення кращого рівня знань учнів і студентів, як підготувати висококваліфікованого фахівця, котрий буде конкурентоздатним не лише в Україні, а й за кордоном, тощо. Це зумовлено тим, що вимоги до педагогіки постійно змінюються. Швидкий темп розвитку новітніх технологій (особливо сфера ІТ-технологій) вимагає, щоб сучасна освіта майже блискавично реагувала на вимоги часу. Тому проблеми, якими займається дидактика, залишаються актуальними і для прийдешніх поколінь науковців.

Не можна будувати майбутнє педагогіки, не знаючи її минулого, не проаналізувавши напрацювання попередніх поколінь щодо дидактичних основ, принципів, становлення та розвитку дидактики, не порівнявши досягнення сучасних науковців із попере-

дніми поколіннями дослідників тощо. Саме розвитку дидактики крізь призму діалогу покоління і присвячено дану працю.

Застосування дидактичних основ і принципів – необхідна складова освітнього процесу. Завдання дидактики полягає в дослідженні та вдосконаленні навчального процесу, в описі систем навчання та розвитку нових ідей. Це пов'язано з тим, що на кожному етапі розвитку суспільства ключовими залишаються проблеми, які і за допомогою яких засобів навчати. Власне цими питаннями й займається дидактика [5, 15].

Дослідженням проблем дидактики у вітчизняній педагогіці сьогодні присвячено низку праць таких науковців, як: О. С. Березюк та О. М. Власенко, В. А. Гладуш та Г. І. Лисенко, Т. М. Каменева, В. П. Максименко, І. В. Малафіїк, М. Д. Прищак та О. Б. Залюбівська, М. Фіцула та ін. Проте невичерпність дидактичних проблем (мета, завдання, методи навчання тощо), які не мають однозначної відповіді, залишається актуальними для будь-якої доби і країни.

У цілому же дидактика (з грецьк. *didaktikos* – повчачий, *didasko* – вивчачий) є галуззю педагогіки, в якій розглядається теорія освіти й навчання. Її основним завданням є вивчення закономірностей та принципів навчання, а також дослідження проблем змісту, методів, форм й технологій навчання [6, 97].

Дидактика досліджує навчання, як об'єкти вивчення і конструювання. У цьому річищі «виокремлюють дві функції дидактики: науково-теоретичну і конструктивно-технологічну (В. Попков і А. Кожухов)» [7, 77].

Завдання науково-теоретичної функції полягає у «вивченні, систематизації та узагальненні педагогічного досвіду» [7, 77]. Сутність же конструктивно-технологічної функції дидактики – «це розроблення змісту, ефективних методів, прийомів і засобів навчання, конструювання навчальних технологій [7, 77].

Вперше же саме поняття «дидактика» згадується у працях педагога Вольфганга Ратке (1571 – 1635). Німецький мислитель розумів його як «мистецтво навчання». Англійський філософ Френсіс Бекон (1561 – 1626) пішов значно далі, вважаючи її (дидактику) самостійною науковою галуззю. Як «універсальне мистецтво навчати всього всіх» трактував дидактику Ян Амос Коменський (1592 – 1670), на честь якої він назвав свою працю «Велика дидактика» [1, 12]. Фактично, з цієї праці і бере початок дидактика як наука. У «Великій дидактиці» Яну Амосу Коменському вдалося об'єднати весь досвід людства, відомий до того часу, у вихованні та навчанні. З цієї метою педагог обґрунтував теорію класно-урочної системи навчання, увів принцип природо-відповідності, сформулював відповіді на запитання щодо змісту, методів, засобів та організаційних форм навчання. Мислитель сформулював основні педагогічні принципи, зокрема, принцип наочності як «золоте правило» дидактики [4, 6].

Взявши за основу філософію Френсіса Бекона, Ян Амос Коменський стверджував, що в основі практики навчання знаходиться пізнання речей і явищ на основі доведення з використанням відчуттів і розуму, а не заучування суджень авторитетів і їхнього досвіду [1, 87].

Яна Амоса Коменського по праву вважають засновником гуманістичної педагогіки. Низка ідей мислителя: «розвиток здібностей дитини; інтелектуальний розвиток дитини через викладання різних предметів; навчання рідній та на рідній мові; відміна фізичних покарань», – вже не одне сторіччя вписано до основних правил педагогіки [4, 6].

У подальшому розвитку дидактики займалися французькі просвітники XVIII ст., а саме: Клод-Андріан Гельвецій (1715 – 1771), Дені Дідро (1713 – 1784), Жан-Жак Руссо (1712 – 1778) та ін. Своє завдання педагогі вбачали у врахуванні вікових особливостей учнів, використанні різноманітних методів навчання, демократизації освіти.

Так, швейцарський педагог Йоганн-Генріх Песталоцці (1746 – 1827) здійснив спробу поєднати працю з навчанням з метою виховання; розробив теорію елементарної освіти; ідею розвитку розумових здібностей учнів у процесі навчання; показав роль психологічних засад у навчанні. Він вважав, що процес виховання повинен відбуватися від простого до складного. Йоганн-Генріх Песталоцці обстоював думку, що глибокі знання можна отримати лише за умови послідовного та систематичного навчання. На думку мислителя, навчання насамперед повинно бути «розвивальним, будуватися на чуттєвому пізнанні, використанні наочності, яка розвиває спостережливості, а також має бути послідовним, наступним, систематичним, забезпечувати міцні знання. У навчанні мають бути три елементи – форма, число, слово» [4, 7].

Варто сказати й про відмінність поглядів Йоганна-Генріха Песталоцці і Яна Амоса Коменського у трактуванні одних і тих самих принципів. Так, Ян Амос Коменський принцип природовідповідності розглядає як принцип природонаслідування, відповідність зовнішнім формам природи. А для Йоганна-Генріха Песталоцці природовідповідність – це дії вчителя, котрі сприяють розкриттю природи дитини, тобто зосередження на внутрішньому боці природовідповідності [1, 88].

Німецький же філософ і педагог Йоганн-Фрідріх Герберт (1776 – 1841) працював над розробкою теорії ступенів освіти, а також залишив цінні дидактичні спостереження щодо розвитку в учнів уваги, пам'яті, мови [1, 13].

Мислителю вдалося розробити теоретичні засади дидактики. Вважав, що засвоєння знань повинно відбуватися під керівництвом педагога. «Його система навчання базується на концепції чотирьох ступенів навчання:

Ясність – передбачає первинне ознайомлення з новим матеріалом в процесі викладу його вчителем з широким використанням наочності;

Асоціація – встановлення зв'язків між новими і раніше сформованими уявленнями в процесі бесіди;

Систематизація – виділення головного, виведення правил і законів;

Метод – застосування нових знань на практиці в процесі виконання різноманітних вправ» [4, 7].

У XIX ст. німецький педагог Фрідріх Адольф Вільгельм Дістервег (1790 – 1866) сформулював такі принципи дидактики: природовідповідність, культуродоцільність (вимагає під час вивчення враховувати потреби суспільного розвитку), самодіяльність; а також виокремив дидактичні засади розвивального навчання [1, 13]. Зокрема, обумовив взаємозв'язок правил із принципами навчання, стверджував, що вивчати потрібно матеріал, який необхідний для руху учня в майбутньому [1, 88].

Педагог виступав проти «станових і національних обмежень в сфері освіти; психологічно обґрунтував принципи навчання, які виділив Я. А. Коменський; розкрив зв'язок між розвитком здібностей та інтересів дітей з засвоєнням навчального матеріалу» [4, 8].

На ідею природовідповідності спирався й український педагог XIX ст. К. Ушинський (1823 – 1881). Навчальний процес мислитель будував, ураховуючи психологічні особ-

ливості учнів. На думку К. Ушинського, педагогу необхідно мати глибокі знання, які не обмежуються окремою дисципліною. Виділяв такі основні дидактичні принципи, як систематичність, послідовність, наочність, міцність засвоєння знань. Він фактично створив вітчизняну теорію уроку і класно-урочної системи навчання [1, 14].

Важливу роль К. Ушинський відводив вихованню, процес якого вважав підготовкою людини до життя. Педагог наголошував на тому, що навчання повинно вестися рідною мовою [4, 8].

У подальшому погляди К. Ушинського підтримали й розвинули В. Водовозов, М. Корф, О. Остроградський та ін. [1, 14].

Особливе місце в українській педагогіці XIX ст. відведено постаті О. Духовнича (1803 – 1865), який жив у Закарпатті. Він створив підручники для народних шкіл («Книжица читальная для начинающих», «Краткий землепис для молодых русинов», «Сокращенная грамматика письменного русского языка», «Народная педагогия»), брав активну участь у культурно-освітній діяльності. Його педагогічна діяльність допомогла у відкритті на Закарпатті понад 70 початкових шкіл.

Авторству відомого вітчизняного письменника Бориса Грінченка (1863 – 1910) належать кілька підручників. Зокрема, він видав «Словарь украинского языка» в 4-х томах, а також «Українську граматику до науки читання й писання». Його педагогічна діяльність, незважаючи на заборону царського уряду, відбувалася у школах українською мовою.

Видатним дидактом-практиком XX ст. можна назвати вітчизняного педагога Василя Сухомлинського (1918 – 1970). Він розвинув ідею розумового виховання дитини під час навчання та практичної діяльності у педагогічній справі [1, 14].

У різні періоди розвитку людства предмет дидактики розуміли по-різному. Так, уперше педагогічна думка, що відображала практику панівних класів, зародилася в системі філософії стародавнього Сходу, а саме в Єгипті, Китаї, Індії. Перші же кроки в узагальненні практики у вигляді правил варто віднести ще до періоду Античності. Варто зазначити, що античні мислителі (Сократ, Платон, Аристотель, Квінтіліан) не виявляли закономірностей у навчанні, оскільки сприймали його як практичну діяльність, як мистецтво навчати іншим наукам. А мистецтво, як відомо, законам не підкоряється. [1, 19].

Першу педагогічну систему, що була закорінена у філософію, створив Платон. Педагогічні погляди Аристотеля ґрунтувалися на поєднанні фізичного, морального і розумового розвитку людини, а також на врахуванні вікових особливостей. Аристотель вважав, що людина від народження вже має певні здібності в зародку, проте їх необхідно розвивати завдяки вихованню. Одним із перших теоретиків педагогіки можна вважати римського філософа Квінтіліана, котрий стверджував, що на ранній стадії розвитку дитини все вирішують природні дані дитини [1, 85].

Представники XVIII століття розглядали педагогіку як прикладне природознавство, що функціонує за законами біології. Ян Амос Коменський «зробив першу спробу представити педагогіку у вигляді системи правил, практичних керівництв до дії, згрупованих за тематичною ознакою: «Основні правила легкості навчання і учіння», «Основні правила природного учіння і навчання», «Дев'ять правил мистецтва навчати наукам» («Велика дидактика») [1, 19].

А. Дістерверг пішов ще далі, збільшивши кількість правил до 33. Він розподілив їх на групи: група правил для вчителя, правила щодо предмета викладання, правила стосовно учня.

Правила, що формуються в закони, знаходимо у Дж. Дьюї, Е. Торндайка, Е. Меймана. Е.Мейман сформулював три закони, а саме: розвиток особистості визначається природними задатками; найпершими розвиваються функції, котрі найважливіші для життя і задоволення потреб дитини; духовний і фізичний розвиток дитини, як правило, відбуваються нерівномірно [1, 19–20]. Також він сформулював закони про фактори розвитку дитини: закон видозмінення і закон повторення [1, 20].

Для радянської дидактики були характерні пошуки шляхів наукового обґрунтування змісту навчання, а також вирішення проблеми методів навчання. Практичне завдання педагога ХХ ст. вбачали в тому, щоб зміст освіти і навчання співпадав із розв'язанням актуальних соціальних проблем, створенням нової педагогічної концепції змісту шкільної освіти. У 20-х рр. ХХ ст. були введено в практику школи комплексні програми. Мета програм полягала в усуненні недоліків тодішньої школи: відриві шкільного навчання від життя, а також ізольованості предметів один від одного. Проте ідея комплексних програм була скомпрометована і знята з використання [1, 89].

Загалом у більшості випадків мета й завдання – це не тільки набуття знань, але й інтелектуальний, трудовий, загальний розвиток вихованця. Місія вчителя полягає в «керівництві навчально-пізнавальною діяльністю учнів, організації й забезпеченні її реалізації, стимулюванні самостійної роботи учнів», при цьому «уникаючи крайнощів традиційної ілюстративної й реформаторської дослідницької дидактики і використовувачи їх досягнення» [3, 32].

Усі дидактичні принципи поділяються на філософські (загальнонаукові), для яких характерна науковість, системність, зв'язок теорії з практикою; психологічні, що їм притаманний індивідуальний підхід до студентів, враховуючи вікові особливості тощо; дидактичні, котрі включають в себе «систематичність, засвоєння знань, цілеспрямованість навчання, активність студентів, відповідальність за результати навчання тощо» [2, 68].

Дидактичними принципами сучасної вищої школи є: «забезпечення єдності наукової та навчальної діяльності студентів, професійної спрямованості, професійної мобільності, полікультурності та проблемності, емоційності та мажорності всього процесу навчання» [2, 4].

Для вітчизняної дидактики і сьогодні притаманні риси традиційної моделі навчання: провідна роль відводиться викладачеві, дотримання навчальної програми, простежується академізм у викладанні [2, 75]. Це те, що вирізняє нашу школу з-поміж інших країн, у тому числі й від американської, де переважає прагматичний підхід до навчання. Тому «орієнтація української вищої школи на входження у світовий освітній простір визначатиме і перспективи майбутніх дидактичних пошуків» [2, 75].

Актуальним питанням для дидактики завжди було питання методів навчання, дослідженням якого займалася значна кількість науковців. Найбільше опрацьований дослідницький метод навчання. Було виявлено, що цей метод впливає на розвиток активності та самостійності тих, хто навчається. Найчастіше дослідницькому методу відводилася основна роль в освітньому процесі.

Одним із науковців, який зробив великий внесок у розробку дидактичних проблем, був радянський дидакт М. Скаткін. Йому вдалося сформулювати основні принципи навчання: науковості, зв'язку навчання з життям та інші [1, 89]. Не менш важливими виявилися питання про єдність змістового та процесуального боків навчання, яке досліджували В. Краєвський та І. Лернер. Нове трактування знайшов принцип доступності в працях Л. Занкова. З'явилося таке поняття, як оптимізація навчально-виховного процесу, завдяки Ю. Бабанському. Вимоги часу щодо пізнавальної діяльності учнів призвели до появи проблемного навчання, яке розглядалося в працях І. Лернера та М. Махмутова. Значна увага приділялася програмованому навчанням, яке зазвичай поєднувалося з індивідуальною або ж груповою роботою. Активно використовувалося й тестування [1, 90].

У XXI ст. актуальним для українських педагогів-дидактів залишається проблема стандарту освіти, структури й класифікації мети навчання, розроблення різноманітних технологій навчання, оцінювання та контроль навчальних досягнень студентів, яким чином застосовувати розвивальне навчання, як зробити навчальний процес диференційованим. Ключовими питаннями залишається удосконалення модульного навчання та технологій особистісно орієнтованого навчання [1, 90].

Уважається, що найкращим «шляхом удосконалення педагогічної майстерності викладача вищої школи є дидактичне осмислення свого викладацького досвіду і звернення до дидактики як галузі знань, що є основним орієнтиром у питаннях навчання у вищій школі» [7, 79].

В основі функціонування різних типів навчальних закладів завжди знаходилися підходи до визначення змісту освіти, що активно розроблялося в історії дидактики. У зв'язку з цим у XIX ст. виникла теорія формальної освіти, дослідженням якої займалися Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці, Й.-Ф. Герbart, І. Кант та інші. Вони вбачали основне завдання освіти в розвитку розумових сил, логічного мислення, уваги, пам'яті, інтелекту тих, хто навчається [1, 90].

На філософську основу емпіризму, який стверджував, що джерелом знань є досвід, спиралася теорія матеріальної освіти. Прибічники цієї теорії (О. Герцен, М. Добролюбов) вважали, що потрібно озброювати учнів природничими знаннями. Основним критерієм відбору для навчального матеріалу, на їхню думку, була практична цінність знань. Саме ця теорія стала основою для реальної освіти (реальних училищ), де навчання базувалося на вивченні природничих дисциплін і прикладних предметів (наприклад, бухгалтерської справи) [1, 91].

На початку XX століття американський педагог Дж. Дьюї, критикуючи і раціоналізм, і емпіризм, запропонував ідею розвитку практичного досвіду дітей. За цією теорією учнів варто було озброювати прикладними вміннями і навичками в різних видах діяльності [1, 91]. Для Дж. Дьюї навчання – це «розв'язання ланцюжка практичних завдань, узятих з повсякденного життя. Цю теорію назвали педагогічним утилітаризмом» [1, 92]. У подальшому ідеї Дж. Дьюї розробляв американський педагог У. Кіппатрик, якому належить застосування в навчальному процесі методу проектів. Сутність цього методу полягала в проектуванні виконання якоїсь практичної діяльності учнів разом із педагогом. Під час роботи над проектом відбувалося засвоєння необхідних відомостей з певної дисципліни. Крім того, існує теорія структуралізму (запропонував польський

професор К. Сосніцький), яка ґрунтується на аналізі знань навчального предмета. Ця теорія передбачає відмову від принципів систематичності та послідовності. Не менш цікавою, на наш погляд, є проблемно-комплексна теорія змісту освіти, завдання якої полягає у вивченні предметів комплексно. Цю теорію розробив польський вчений Б. Суходольський [1, 92].

Проаналізований вище матеріал дає підстави зробити висновок про величезне значення дидактики в розвитку педагогіки. Адже завдяки використанню дидактичних принципів, методів, концепцій, ідей тощо можна зробити навчальний процес продуктивним, зрозумілим, наближеним до життєвих ситуацій. Дидактична система завжди була середовищем, у якому відбувалася педагогічна (дидактична) комунікація викладача та студентів [6, 98].

Упродовж усієї історії педагогіки найвизначніші особистості, котрі репрезентували дану наукову галузь, намагалися віднайти універсальну формулу, яка дозволила би виховати освічену, високо інтелектуальну, глибоко моральну, духовну особистість. Дидактика, як складова педагогіки, активно допомагала в цьому, вивчаючи різноманітні методи, підходи, технології тощо.

Основні поняття дидактики такі, як принцип природовідповідності, навчання рідною мовою, розвиток здібностей учня, використання різноманітних методів, розвивальне навчання тощо, що були сформульовані протягом сторіч західною педагогічною думкою, червоною ниткою проходять крізь дослідження українських науковців усіх часів.

Досить вагомими є праці вітчизняних та закордонних педагогів із проблем дослідження сучасної дидактики. Зокрема, науковці останнім часом найбільше приділяють увагу розвивальному навчанню, що спирається на особистісно орієнтований підхід. Сучасному педагогові варто відходити від старих методів авторитарного викладання і більше спиратися на демократичні основи. Необхідно зважати на тенденції в освітній галузі, у тому числі на демократизацію та диференціацію, а також на гуманістичне спрямування навчання. Ключовим у реалізації цього потрібно вважати особистісний підхід до кожного здобувача вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березюк О. С., Власенко О. М. Дидактика: теорія і практика: навчально-методичний посібник для студентів гуманітарних факультетів. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 212 с.
2. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія: навч. посіб. Дніпропетровськ, 2014. 416 с.
3. Каменєва Т. М. Теоретичні основи навчання: навчально-методичний посібник. Київ: МНУЦ, 2018. 95 с.
4. Максименко В. П. Дидактика: курс лекцій: навч. посіб. Хмельницький: ХмЦНП, 2013. 222 с.
5. Малафіїк І. В. Дидактика: навчальний посібник. Київ: Кондор, 2005. 397 с.
6. Прищак М. Д., Залюбівська О. Б. Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі: курс лекцій. Вінниця: ВНТУ, 2019. 150 с.
7. Фіцула М. Педагогіка вищої школи: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2006. 352 с.

КРАЄЗНАВЧІ СТУДІЇ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: ТЕОРЕТИЧНІ ПОНЯТТЯ ТА ДЕЯКІ МЕТОДИЧНІ ЗАУВАГИ

The article is devoted to the coverage of theoretical and methodological concepts of the local lore. It is proposed to distinguish such components in the structure of the local lore paradigm, such as the local lore consciousness, local lore worldview, local lore knowledge, local lore sense, local lore taste. The content of the identified concepts has been clarified. The expediency of their formation in personality is substantiated.

Local history is a promising field of scientific studies. The local research unit is significant and significant. This trend is directly related to the national-cultural, purely ethnic continuum. The formation of the methodological base of local science will serve as a serious basis for national patriotic and intellectual education.

Key words: local lore, local lore, local lore, local lore, local lore, local lore.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У всі часи існування людства поняття Батьківщина, рідний край були сакральними. Інтерес до пам'яток природи, мови, історії, культури тощо, що безпосередньо пов'язані з певним континуумом, – закономірний, послідовний і безперервний. Сьогодні краєзнавчі розвідки становлять суттєве надбання різногалузевих і вітчизняних, і зарубіжних наукових студій. **Актуальність** дослідження вбачаємо у потребі сформулювати основний поняттєвий апарат краєзнавчої науки в аспекті гуманітарних знань. Це дасть змогу усвідомлено реалізувати краєзнавчі студії в науково-дослідній та науково-освітній навчальній діяльності, також сприяти популяризації в соціумі результатів краєзнавчих розвідок. Краєзнавчі студії мають державотворче значення, слугують формуванню патріотизму, національної гордості.

Аналіз останніх досліджень. Внесок у розбудову краєзнавчих студій в Україні пов'язаний з іменами таких учених і їх працями, як Михайло Максимович, Микола Костомаров, Павло Чубинський, Дмитро Багалій, Микола Біляшівський, Михайло Грушевський, Степан Рудницький, Павло Тутковський, Олександр Яната Дмитро Багалій, Микола Макаренко, Микола Біляшівський, Олександр Федоровський, Матвій Яворський, Михайло Криворотченко, Петро Тронько та багато інших. В означеному нами ракурсі проблеми краєзнавчої науки не були предметом наукових досліджень.

Формулювання мети дослідження. Мета розвідки – з'ясувати зміст теоретико-методологічних понять на позначення основних складників краєзнавчого блоку; окреслити в загальних рисах шляхи використання лінгвокраєзнавчого матеріалу в освітній підготовці майбутніх педагогів – фахівців-філологів .

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Проблемам теоретико-методологічного краєзнавства у вітчизняній педагогічній думці останнім часом почали приділяти більше уваги порівняно з іншими роками. Переважають дослідження з галузі історичного краєзнавства, деякою мірою – географічного краєзнавства. Сьогодні набуло поширення лінгвістичне краєзнавство.

Хоча розвідки з діалектології тощо й стосувалися певного регіону, проте їх не розглядали в аспекті краєзнавчих досліджень.

Краєзнавство – доволі широка галузь знань, що охоплює різномірні напрями, як-от: історичне краєзнавство, географічне краєзнавство, літературне краєзнавство, лінгвістичне краєзнавство, музикознавче краєзнавство та ін. Нині під останнім розуміють *інтегративне науково-дослідне і популяризаторське вивчення природи, географії, історії, економіки, етнографії та ін. певної місцевості*. Це галузь науки і навчальна дисципліна.

Краєзнавство є сферою наукової, культурно-просвітницької, пам'ятко-охоронної діяльності, що пов'язана не тільки з минулим, а і з сьогоденням краю, а також полем суспільної діяльності визначеного спрямування, до якої причетні не лише вчені-фахівці, а й широке коло осіб, переважно патріотично налаштованих місцевих жителів, громадських та культурних діячів. Саме краєзнавство живить регіоназнавство (регіонологію або регіоністику). Потяг до краєзнавства, краєзнавче чуття формуються не розумом, а душею, внутрішньою прихильністю. Актуалізоване у другій половині ХХ ст. поняття «ментальність», тобто світосприйняття особистості як представника певної соціальної групи, має безпосереднє відношення до краєзнавчих уявлень. Вважають, що краєзнавство безпосередньо корелює з поняттям «малої батьківщини».

У процесі власне дослідницької чи навчальної краєзнавчої діяльності здійснюється формування **краєзнавчого світогляду, краєзнавчої свідомості, краєзнавчого знання, краєзнавчого чуття, краєзнавчого смаку, краєзнавчої культури особистості** школяра, студента тощо.

Краєзнавчий світогляд – *система поглядів на життя, природу, суспільство, сформована на основі спостережень та життєвого досвіду, отриманого в рідному середовищі*.

Життєдіяльність індивіда, оточення, досвід, спілкування у мікросоціумі з самого народження впливають на формування уявлень, поглядів, переконань про довколишній світ.

Краєзнавча свідомість – *сприйняття, розуміння та оцінка довколишнього світу, що здійснюється на основі пізнання різногалузевого досвіду поколінь, осмислення фактів і подій, пов'язаних з минулим рідного краю, з життям та діяльністю персоналії*.

Здатність вдумливо осягати, сприймати довкілля формується в процесі пізнання, освоєння світу, реальної дійсності, що безпосередньо, з перших днів життя оточує індивіда. Спостереження за континуумом, в якому перебуває, зростає, мужніє особистість, мимовільно спричинює вивчення досвіду старшого покоління. На основі аналізу життєвих ситуацій, подій, вчинків інших (рідних, ровесників, співвітчизників) здійснюється становлення особистості індивіда, формуються його громадянська позиція, суспільна активність, почуття патріотизму, національної гідності, національно-мовної свідомості. Таким чином, зовнішні фактори (власне континуум, довколишній світ, безпосереднє оточення) мають значний вплив на формування свідомості індивіда.

Краєзнавчі знання – *обізнаність у різноаспектних питаннях минулого і сучасного рідного краю, наявність відомостей про історико-культурні факти, про життєдіяльність окремих осіб, про події, заходи; сукупність відомостей з галузей економі-*

ки, географії, історії, мови, культури, здобутих у процесі навчання, дослідження і т. ін. окремого регіону.

Краєзнавчі знання потрібні особистості для того, щоб усвідомлено ідентифікувати себе з мікропростором – «малою батьківщиною» як первинним середовищем етнобуття та макропростором – загальнонаціональним континуумом. Різноплощинне освоєння світу розпочинається з пізнання рідного, близького, знайомого змалку довкілля. Отримані знання про мікросвіт згодом, у процесі набуття особистістю теоретико-практичного досвіду, органічно поєднуються із знаннями про макросвіт, стануть їх суттєвим складником і слугуватимуть міцним підґрунтям для подальшого інтелектуального зростання.

Краєзнавче чуття – здатність відчувати, розуміти значущість різногалузевих історико-культурних надбань певного регіону та переживати, палко відгукуватися на життєві події, захоплюватися минулим та сучасним рідного краю; глибоке відчуття необхідності дослідження історико-культурної спадщини «малої батьківщини».

Краєзнавче чуття мислиться як підсвідоме тяжіння до джерел ріднокультурної скарбниці, як духовна потреба в їх пізнанні, пропагуванні.

Краєзнавчий смак – розвинене почуття потягу до вивчення минулого та сучасного рідного краю, здатність до оцінки пам'яток духовної і матеріальної культури, що співвіднесені з певним регіоном.

Мати краєзнавчий смак – означає добре розбиратися в питаннях історії, культури, мови та ін., пов'язаних з рідним краєм; розумітися на історико-культурних пам'ятках «малої батьківщини»; належно пошановувати матеріальні та духовні надбання краєзнавчої царин. Формування краєзнавчого смаку можливе за умови особистого зацікавлення різногалузєвою краєзнавчою проблематикою. Краєзнавчі знання слугують виробленню краєзнавчого смаку.

Краєзнавча культура – сукупність знань з галузі краєзнавства, які засвідчують рівень освіченості особистості з питань науки про рідний край; рівень, ступінь володіння краєзнавчою інформацією; обізнаність з питань краєзнавчої науки.

Поняття краєзнавчої культури обов'язково охоплює (інтегрує) інші компоненти (складники). Для формування відповідного рівня краєзнавчої культури потрібні краєзнавчі знання, також необхідним постає вироблення краєзнавчого смаку та формування краєзнавчого чуття; разом вони впливатимуть на становлення краєзнавчої свідомості, зрештою – на розвиток краєзнавчого світогляду індивіда.

Краєзнавство треба розуміти як форму ідеологічної і політичної свідомості. Процес пізнання починається з того, що найбільш доступне для розуміння, із спостережень над тим, що ближче, відчутніше. Первинні уявлення про природу, суспільство, про їх розвиток і взаємозв'язок виникають власне із краєзнавчих уявлень, найперших вражень про довколишній світ. Тому краєзнавчі знання становлять фундамент освітньо-виховної, життєводіяльної програми-бази особистості.

Краєзнавчі здібності – природний нахил до краєзнавчої роботи, закладений від народження чи сформований у особистості у процесі навчально-виховної роботи; обдарування, пов'язані з умінням здійснювати краєзнавчі пошуки; талант краєзнавця-дослідника, краєзнавця-популяризатора; властивість, особливість індивіда, риси

його внутрішньої сутності, що виявляються в умінні реалізувати краєзнавчі знання на практиці, спираючись на краєзнавче чуття і досвід, здійснювати краєзнавчі пошуки в різних напрямках, виконувати різні види краєзнавчої роботи, розробляти і втілювати в життя краєзнавчі проекти, популяризувати краєзнавчі досягнення. Такі здібності обов'язково треба виховувати у молодого покоління з раннього віку.

Означених якостей особистість набуває у процесі заглиблення в науковий доробок визначних персоналій, що мають відношення до регіону. Отже, роль знаних особистостей у процесі формування національної свідомості молоді – вагома, незаперечно суттєва і глобальна, особливо – для сьогодення.

Взагалі, краєзнавча робота у різних формах її застосування – база для формування всебічно розвиненої особистості. Виховання молодого покоління, починаючи з дитячого садка, немислиме без краєзнавчого складника. Краєзнавчий матеріал безпосередньо базується на рідномовних, ріднокультурних джерелах. Він орієнтує на вивчення наукового доробку визначних особистостей, життєпис яких пов'язаний з окремим регіоном. У такий спосіб відбувається становлення національно свідомої особистості, переповненої любов'ю до України, духовних надбань народу. Краєзнавча робота у школі (з літературознавства, географії, історії тощо) повинна стати невіддільною частиною навчально-виховного процесу. Вважаємо, краєзнавчі студії – міцний фундамент для розвитку науково-дослідницьких, креативних здібностей особистості.

Краєзнавчий компонент у сучасному освітньому процесі ще може бути названий як регіональний, лінгвокраєзнавчий компонент (складник) тощо. Скажімо, впровадження лінгвокраєзнавчого компоненту в освітній процес вищих навчальних закладів, зокрема – і педагогічного спрямування – в умовах підготовки вчителів словесності, мотивовано необхідністю формування високоосвіченої, всебічно розвиненої, висококваліфікованої особистості фахівця-філолога на національно-патріотичних засадах, на суттєвому теоретико-практичному лінгвокраєзнавчому підґрунті, на основі досягнень в галузі вітчизняних наукових досліджень, безпосередньо чи опосередковано пов'язаних з регіоном. З багаторічного особистого досвіду роботи в цьому напрямку в Сумському педагогічному університеті ім. А. С. Макаренка відзначимо, що за такого підходу акцент здійснюється на використанні ідей, наукових концепцій, праць учених, біографічно пов'язаних з регіоном. Зокрема, увага зосереджується на науковому доробку Г. С. Сковороди, О. П. Павловського, О. П. Потебні та учнів його школи, М. К. Грунського, П. Й. Горецького, Є. Д. Онацького, К. Д. Ушинського, Б. Д. Грінченка, П. О. Куліша, Т. Ф. Бугайко, Д. Антоненка-Давидовича, М. Лукаша, Л. Новиченка, С. І. Дорошенка, Л. А. Лисиченко, Г. А. Нудьги, Д. М. Ужченка, Г. І. Півторака, К. М. Тищенко, І. Р. Вихованця, Л. І. Мацько, В. М. Русанівського та ін. У процесі аналізу мовного матеріалу використовуються тексти письменників, пов'язаних із Сумщиною (Якова Щоголева, Пантелеймона Куліша, Павла Грабовського, Олександра Олеса, Гната Михайличенка, Остапа Вишні, Леоніда Полтави, Івана Багряного, Бориса Антоненка-Давидовича, Дмитра Білоуса, Олекси Ющенко, Платона Воронька, Леоніда Новиченка, Павла Ключини, Миколи Лукаша, Панаса Кочури, Леоніда Смілянського, Пилипа Рудя, Володимира Затуливітра, Володимира Морданя, Анатолія Давидова, Олександра Шугая, Івана Власенка, Анатолія Гризуна, Павла Охріменка, Миколи Данька та ін.). Здійснюється популяризація творчого доробку цих митців, їх ідей в

царині мовно-літературної творчості. Суттєве підґрунтя складає мова жанрів фольклору Сумщини (дум, легенд, пісень тощо). Пропонуються спостереження за мовою письменників, життєпис яких пов'язаний із Сумщиною (виконання завдань відповідно до навчальної мети, теми заняття тощо). Акцентується увага на фіксації мовних фактів, засвідчених в уснопоетичних зразках Сумського регіону, зокрема – в народних думах – фольклорних пам'ятках національної культури та культури Слобожанщини, що мають світове значення. При вивченні окремих тем до уваги береться топонімічний матеріал Сумщини, Слобожанщини. Топонімічні студії є невід'ємним компонентом науково-навчальної роботи.

У науково-навчальній роботі (на заняттях з дисциплін «Теорія мови», «Сучасна українська літературна мова. Синтаксис», «Історія української мови» «Сучасна українська літературна мова: актуальні питання», «Вступ до мовознавства», у позааудиторній роботі, як різновид самостійної роботи, для індивідуального виконання) на основі мовно-літературного, наукового доробку митців Сумщини, фольклорних текстів студентам пропонується підготовка наукових статей, що пов'язані з проблематикою дисципліни, підготовка виступів та статей для участі в наукових конференціях, розробка та презентація наукових проєктів, написання рефератів, участь у круглих столах. Зокрема, передбачено підготовку лінгвокраєзнавчих проєктів «Актуальні напрями сучасної лінгвістики», «Походження топонімів Сумщини», «Лінгвоаналіз текстів письменників Сумщини (Слобожанщини)», «Науковий доробок ученого» (О. П. Потєбні, Б. Д. Грінченка, Д. М. Ужченка, Г. І. Півторака, К. М. Тищенко, І. Р. Вихованця, Л. І. Мацько, В. М. Русанівського), «Ідеї ученого-лінгвіста (О.П. Потєбні, Д. М. Ужченка, Г. І. Півторака, К. М. Тищенко, І. Р. Вихованця, Л. І. Мацько, В. М. Русанівського), аналіз мови історико-культурної пам'ятки Сумщини «Слова о полку Ігоревім», статей на визначену тематику, наукових оглядів (напр., «Наукова спадщина ученого (О. П. Павловського, О. П. Потєбні, Б. Д. Грінченка, М. К. Грунського, П. Й. Горецького, Є. Д. Онацького, К. Д. Ушинського, Д. М. Ужченка, В. М. Русанівського, П. О. Куліша, Т. Ф. Бугайко, Д. Антоненка-Давидовича, М. Лукаша, Л. Новиченка, С. І. Дорошенка, Г. А. Нудьги та ін.) в оцінці сучасників», складання бібліографії (наприклад, до теми «Дослідження мови творів письменника» (Якова Щоголева, Пантелеймона Куліша, Павла Грабовського, Олександра Олеся, Гната Михайличенка, Остапа Вишні, Леоніда Полтави, Івана Багряного, Бориса Антоненка-Давидовича, Дмитра Білоуса, Олексі Ющенко, Платона Воронька, Леоніда Новиченка, Павла Ключини, Миколи Лукаша, Панаса Кочури, Леоніда Смілянського, Пилипа Рудя, Володимира Затуливітра, Володимира Морданя, Анатолія Давидова, Олександра Шугая, Івана Власенка, Анатолія Гризуна, Павла Охріменка, Миколи Данька та ін.).

Шляхи використання лінгвокраєзнавчого матеріалу в освітньому процесі – необмежені і багатоманітні. Популяризація доробку митців, біографічно пов'язаних з регіоном, різноманітного мовного матеріалу (на основі давніх зразків), пам'яток історії мови матиме потужний виховний вплив, спонукатиме до творчості, сприятиме плеканню національно свідомої, духовно багатой, всебічно розвиненої особистості, що ревно берегтиме в своїй пам'яті і передаватиме наступним поколінням почуття роду, національної гідності.

Висновки. Отже, краєзнавство – перспективна галузь наукових студій. Краєзнавчий блок досліджень – суттєвий і значущий. Означений напрям безпосередньо пов'язаний з народнокультурним, суто етнічним континуумом. Формування методологічної бази краєзнавчої науки слугуватиме серйозним підґрунтям для національно-патріотичного та інтелектуального виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беценка Т. П., Аліферчык Т. М. Катэгорыя верх-ніз у тапаніміі: адлюстраванне ўзвышаных форм рэльефу ў тапаніміі беларускага Заходняга Палесся і ўкраінскага Сумскага Палесся. *Духоўная спадчына Усходняга Палесся: зборнік навуковых артыкулаў* / Рэдкал.: А. М. Воінава (гал. рэд.) [і інш.]; М-ва адукацыі Рэспублікі Беларусь, Гомельскі дзярж. ун-т імя Ф. Скарыны. Гомель: ГДУ ім. Ф. Скарыны, 2018. С. 157–161.
2. Беценко Т. П. Закономірності в системі топонімічного назовництва Сумщини (Україна). *Духоўная спадчына Усходняга Палесся: зборнік навуковых артыкулаў* / Рэдкал.: А. М. Воінава (гал. рэд.) [і інш.]; М-ва адукацыі Рэспублікі Беларусь, Гомельскі дзярж. ун-т ім. Ф. Скарыны. Гомель: ГДУ імя Ф. Скарыны, 2018. С. 6–9.
3. Беценко Т. П. Краєзнавство в парадигмі наукових знань: базові поняття. *Королівські читання 2016 «Бібліотеки, архіви, музеї: інтеграція до світового національного та історико-культурного простору»: Матеріали XIX Міжнародної науково-практичної конференції*. Харків, 12 жовтня 2016р. У 2-х частинах. Ч. 1. / Уклад. О. П. Куніч; редк.: В. Д. Ракитянська (голова) та ін. Харків, 2017. С. 190–192.
4. Беценко Т. Краєзнавство в системі гуманітарної освітньої парадигми: основні поняття. *Образне слово Луганщини: Матеріали 15 Всеукраїнської науково-практичної конференції імені Віктора Ужченка* (29 квітня 2016 р., м. Старобільськ) / За заг. ред. проф. А. В. Нікітіної. Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка», 2016. Вип. 15. С. 37–41.
5. Беценко Т. Формування лінгвокраєзнавчої компетенції майбутніх учителів-філологів як докінецьна потреба сучасної педагогічної освіти. *Сучасна гуманітарна парадигма: проблеми, виклики, рішення* [монографія] / В. Л. Кравченко, М. О. Зуєнко, Т. В. Луньова та інш.; під ред. В. Л. Кравченко. Полтава: ФОП Болотін А.В., 2017. С. 148–152.
6. Беценко Т. П. Лінгвістичне краєзнавство. Походження географічних назв Сумщини. Суми, 2015. 180 с.
7. Беценко Т. П. Ромен (гіпотези про походження назви міста Ромни Сумської області та мікротопонімії поселення). Суми: Мрія-1, 2020. 108 с.
8. Беценко Т. П. Лінгвістичне краєзнавство в системі шкільної та вищої філологічної освіти. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2012. № 11. С. 32–34.
9. Беценко Т. П., Підпригора Ю. О. Краєзнавча діяльність у сучасному освітньо-виховному процесі: теоретичні поняття. *Актуальні питання філології і методики викладання мов: Зб. мат. всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції* (26–27 квітня 2018 року, м Кривий Ріг) / Ред.: С. І. Ковпик (голова). Кривий Ріг: Криворізький педагогічний університет, 2018. С. 256–259.
10. Голубченко В. Ю. Освіта Сумщини в іменах [Текст]: педагогічний довідник. Суми: Університетська книга, 2012. 400 с.

11. Голубченко В. Ю. Педагогічна діяльність П. О. Куліша [Текст]. *Матеріали шостої Сумської наукової історико-краєзнавчої конференції* / [Редкол.: В. В. Турков, А. В. Гончаренко, Г. І. Корогод та ін.]. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2005. С. 161–164.
12. Ермоленко С. Мова і українознавчий світогляд: Монографія. К.: НДІУ. 444 с.
13. Лазарко М. О. Ігор Новгород-Сіверський як історична особа і образ «Слова» [Текст]. *Слобожанщина: альманах літераторів Сумщини* / [Редкол.: О. Столбін (голова), О. Вертіль, В. Голубченко, Т. Герасименко; упоряд. О. Столбін]. Суми: Мрія-1 ЛТД, 2000. Вип. 5. С. 96–100.
14. Лінгвокраєзнавство: Програма навчального курсу / Уклад. Т. П. Беценко. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. 12 с.
15. Охріменко П. Вклад в Шевченкіану [Текст]: [Про книгу В. Ю. Голубченка «Шевченківський словник Сумщини»]. *Сумщина*. 1993. 27 жовтня. С. 4.
16. Петренко М. Бібліотека імені Алчевського? [Текст]: відгук [на пропозицію В. Голубченка про присвоєння імені Олексія Алчевського обласній науковій бібліотеці м. Суми]. *Ярмарок*. 2009. № 11. 12 березня. С. 2.
17. Роменщина літературна / Упор. Г. С. Стрельченко, І. М. Овчаренко. Суми: ПКП: Еллада, 2012. 464 с.
18. Сумщина в історії України / За ред. В. Ю. Голубченка. Суми, 2000.
19. Ще один Шевченківський словник [Текст]: [викладач СДПІ В. Ю. Голубченко упорядкував «Шевченківський словник Сумщини»]. *Рідна школа*. 1994. № 3/4. С. 23.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА (ЕКОНОМІКА)»

The scientific work is devoted to problems of specialist's speech culture formation. The complex of forming methods of the communicative culture of future economic specialists has been determined.

The study outlines the basic principles of communication, based on which, it is possible to master the necessary communication skills. The most important cognitive methods of communicative culture have been analyzed: the method of self-study (self-education), information-receptive, problematic methods and the method of heuristic conversation.

The elements that play an important role in shaping the thinking of future economists have been studied. It has been shown that pedagogical methods need to be tailored to the didactic purpose, nature and content of the teaching material.

Key words: *communicative culture, teaching methods, economic specialists, problem method, basics of communication, classes in Ukrainian language (professional direction).*

У процесі комунікативних відносин важливого значення набувають невербальні засоби та інші складові ставлення співбесідників один до одного, а також до тих питань і проблем, що обговорюються, але провідне значення має – слово, голос мовця. Адже, співрозмовник завжди тримає як аргумент певні беззаперечні факти, які допомагає відстояти свою позицію. Вирішального, істотного значення у таких випадках не мають навіть голос і його особливості: тембр, темп, а також динаміка звучання. І тільки слово, його лексичне значення, а за ним і його «живе», безпосереднє звучання, позначають право на вирішальне значення. Знаходимо все більше підтверджень значеннєвого місця індивідуально-особистісного формування виховних аспектів як унікального і неповторного створіння, автори надають цьому велику кількість переконливих доказів. Але залишаються поки що не визначеними роль, особливості, специфіка, значення і місце самореалізації і саморегуляції шляхом комунікативної (мовленнєвої) діяльності, але й педагогічні аспекти, соціально-педагогічні та методичні умови формування таких умов.

Провідною і найважливішою складовою спілкування є слово (його лексичне значення), адже у ньому втілюється рівень інтелекту мовця, образне вираження його ставлення до теми мовлення, оцінювання мовленнєвої ситуації. Спостереження за позитивним і негативним спілкування, вивчення психолого-соціологічної його сутність, дають можливість з'ясувати педагогічні умови поліпшення і вдосконалення процесу спілкування, визначають комунікативну культуру фахівців різних напрямів. Шляхом експериментів дійшли висновку, що основним і важливими завданням навчання і освіти є виховання індивіда, здатного до саморегуляції і самовираження засобами слова, мовних засобів різних рівнів.

Протягом останніх десятиліть до цієї теми зверталися мовознавці, лінгводидакти, психолінгвісти Н. Бабич, О. Біляєв, В. Виноградов, В. Головін, С. Єрмоленко,

А. Коваль, Г. Костюк, В. Мельничайко, Л. Паламар, М. Пентилюк, С. Шевчук та інші. Мовлення забезпечується багатьма факторами, які треба враховувати при формуванні комунікативних умінь і навичок. В. Виноградов зазначав, що питання мовної культури повинні розглядатися у двох аспектах, один з яких, об'єктивно-історичний, стосується мовної системи на певному етапі її розвитку, стану її вивчення і нормування (цей аспект міг би бути названим культурою мови); другий, нормативно-стилістичний, – пов'язується з дослідженням мовленнєвої практики носіїв мови, з прагненням вплинути на неї, забезпечити дотримання норм (йдеться про культуру мовлення) [4].

Формування комінукативної культури фахівців різної професійної спрямованості, особливо у вищих навчальних закладах, досліджували Г. Д. Берегова, Р. С. Гуревич, О. М. Семенов, Л. О. Сікорська, Н. Л. Тоцька та інші.

Г. Берегова акцентувала увагу на формуванні культури професійного мовлення: «Культура професійного мовлення, безперечно, набувається у процесі спілкування й передбачає раціональне користування мовними й позамовними засобами. Майбутній фахівець повинен з повагою й любов'ю ставитися до слова й грамотно володіти ним, адже слово – це збраряддя праці, розрахованої на активізацію інтелектуальної й емоційної діяльності іншої людини» [2].

Для пошуків оптимальних шляхів саморегуляції і самореалізації найдоцільніше враховувати те підґрунтя, яке є універсальним, доступним, і таким, що ним може скористатись, при бажанні, кожна людина. Такими найпростішими умовами є педагогічні (бо кожен навчається, отримує обов'язкову освіту, здобуває професію), а засобами впливу є мовленнєві: слово, його звучання, наприклад темп і тембр мовлення, стиль і тон вираження тощо. Адже особа, яка спирається на конкретні ідеї, інформацію повинна самостійно, особисто формувати свій шлях до успіху, до омріяної професії. А допомагає їй обирати і долати цей шлях – викладач. Таким чином, педагогіка покликана з'ясувати провідні, найважливіші засади формування основ оптимального варіанту спілкування, основною складовою якого є слово, мовленнєві засоби різних мовних рівнів. Ці засади є найдоречнішими під час формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців економічного напрямку, на них ми спиралися під час дослідження.

Вважаємо за необхідне визначити найважливіші аспекти спілкування, які допоможуть спеціалістам економічного спрямування оволодіти необхідними уміннями:

- опрацювання лексичного багатства мови (лексичного значення слів, доречність використання стійких словосполучень із врахуванням стилів української мови). Мета його засвоєння – адекватне використання, вибір форми, стилю мовлення, який обирається для спілкування, з'ясування питань, визначення психічного настрою, необхідного ставлення до розв'язання спільних питань чи окремих аспектів кожного з них. Джерелом збагачення мовним багатством є академічні друковані і електронні джерела, наприклад педагогічної, економічної тематики;

- вибір способу впливу на формування комунікативних умінь може бути прямим і непрямим. Це залежить від вікових, соціально-психологічних особливостей студентів економічних спеціальностей у конкретних педагогічних умовах. Способи спілкування повинні змінюватись і в залежності від форм і видів занять. Колективні, групові, індивідуальні заняття вимагають зміни стилю спілкування шляхом вибору відповідних мовних засобів;

– зразки, еталони, приклад викладача у процесі спілкування є ефективними засобами впливу на манеру, стиль, спрямованість спілкування. Але дієвими вони є у паралельному використанні з іншими методами і прийомами;

– врахування психологічних аспектів: позитивних оцінок, висловлювання схвалення, підтримки за допомогою доречного слова, влучного мовного засобу.

Важливою складовою формування елементів мовленнєвої культури є подолання ускладнень, особливо у тій ситуації, коли фахівець потрапляє в нові для нього обставини, може здійснюватись різними засобами, але найпершим, найпростішим і найдоступнішим є слово. Адже воно використовується під час будь-яких обставин: співчуття, радості зустрічі, визначення ситуації як надійної, як сприятливої. Ці аспекти важливі, коли стосуються сфери мовлення, нам імпонує думка Г. Д. Берегової: «Вивчення особливостей використання мовних засобів окремими людьми чи певними суспільними групами в комунікативних цілях стосується сфери мовлення» [3, 23].

Комунікативна компетентність майбутніх фахівців економічного напрямку є одним із провідних чинників їх успішної професійної діяльності, яка забезпечується знанням мовних та етичних норм і правил, усвідомленням власного комунікативного потенціалу, можливості зацікавити партнера в отриманні послуги, спрогнозувати комунікативну взаємодію і здійснити її в оптимальній для конкретної ситуації формі. Тому на формування таких якостей і спрямована методика формування комунікативної культури майбутніх економістів, яка проектувалася з урахуванням форм теоретичного (лекція, практичне заняття) і практичного (виробниче навчання, заняття у навчальній майстерні, навчально-виробнича і виробнича практика) навчання, а також форм самоосвіти (самостійне вивчення роботи підприємств економічного сектору, спостереження за комунікативною діяльністю працівників цих підприємств, педагогів-викладачів, одногруппників тощо).

Для формування комунікативної компетентності фахівців економічного спрямування необхідно добирати методи, які стимулюють активний розвиток професійно-комунікативних компетенцій під час навчально-виховної й навчально-виробничої діяльності у виші.

Враховуючи основні класифікації методів дидактики, під час занять з української мови (за професійним спрямуванням) вважаємо за необхідне використовувати:

- методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності (словесні, наочні та практичні методи, реалізовані індуктивно або дедуктивно під керівництвом викладача чи самостійно в репродуктивному або продуктивному напрямках);

- методи стимулювання і мотивації навчальної діяльності (методи мотивації навчально-пізнавальної діяльності, а також методи стимулювання інтересу до отримання професії);

- методи контролю і самоконтролю за ефективністю навчальної діяльності студентів (методи усного, письмового і практичного контролю й самоконтролю, а також тестування рівня знань і умінь студентів).

У комунікативного розвитку майбутніх фахівців повинні брати участь усі педагоги, які з ними працюють, тому що в такий спосіб студенти мають змогу щоденно тренуватися в комунікативній діяльності під керівництвом викладачів. При цьому педагогічні методи мають добиратися з урахуванням дидактичної мети, характеру і змісту навча-

льного матеріалу, спрямовуватися на активізацію мисленнєвої діяльності студентів, усвідомлення ними необхідності розвитку професійно-комунікативних якостей, формування навичок оброблення, систематизації, засвоєння професійно значущої інформації, що надходить із різних інформаційних, наукових джерел. У комплексі методів формування комунікативної культури майбутніх фахівців економічного напрямку, за доцільне варто виділити три групи: пізнавальні, тренувальні й методи контролю.

Так, до пізнавальних методів відносимо: метод самостійного навчання (самоосвіта), інформаційно-рецептивний, проблемний методи і метод евристичної бесіди. Розглянемо їх докладніше.

До методів самоосвіти належать передусім такі, що розвивають рефлексивні якості особистості: самоспостереження, самоаналіз, самотестування, самоконтроль, саморегуляція тощо.

Пропонуємо на заняття з української мови (за професійним спрямуванням) завдання:

1. *Прочитайте уривок тексту. Визначте: стиль, функційні ознаки, мовні особливості.*

В умовах зростаючої конкуренції на ринку праці України значне місце займає якість підготовки молодих фахівців до виробничої (практичної) діяльності. При цьому пріоритетною умовою є знання, рівень інтелекту і особливо здатність освоювати нові технології, засоби і методи організації виробництва, висувати нові ідеї спрямовані на скорочення всіх витрат виробництва і підвищення продуктивності праці.

У зв'язку з цим перед вищою школою стоїть завдання спрямовані на підготовку студентів, що володіють не тільки певною сумою знань і умінь передбачених навчальними планами, а й здатних творчо нестандартно мислити, шукати і знаходити нові рішення в процесі навчання, зокрема при вивченні техніко-технологічних дисциплін, матеріалознавства, технології матеріалів, основ сучасного виробництва і ін.

2. *Прочитайте речення. Відредагуйте текст (у тексті порушено: лексичні, граматичні, пунктуаційні норми). Доведіть доцільність такого виправлення.*

Цікава і різнопланова робота проводиться в школі з батьками учнів. Основні напрямки взаємодії школи і сім'ї:

- батьки можуть відвідувати уроки в школі, проводити бесіди з учнями, організувати шефську роботу над «важкими» учнями і сім'ями;

- батьки приймають участь у виставах, змаганнях які проводяться для учнів і батьків, проведенні різнобарвних виховних заходів;

- виконання завдань розрахованих на – спільну роботу сім'ї і школи;

- проведення тематичних батьківських зборів, педагогічного всеобучу для батьків, консультації психологів і педагогів з проблем виховання, культури взаємодії тощо.

Спільно із даним колективом школи і активом батьків вироблений батьківський катехізис, або закони розумненько організованого сімейного виховання школярів, гуманної культури спілкування і взаємоповаги.

3. *Прочитайте текст. Перекажіть його із дотриманням мовних норм української мови.*

Освіта – це навчання, научання. Освіта – це творча здатність, що створює нові можливості, вміння вчитися, нові канони розумової, соціальної, професійної, культур-

ної, винахідницької діяльності. Гомер назвав вміння людини творити нові здібності Софією-мудрістю, яка потім стала мудрістю Олімпу – Афіною Паладій. Тварини лише виконують свою програму життя, але тільки людина змінює цю програму, яка створює неможливі програми з непрограмного і непрограмованого матеріалу.

В цьому плані *Освіта* відкриває перед людиною нову реальність – світ абстракцій, чисел, символів, знаків, зміцнює його розум і постачає його новим і вкрай небезпечною зброєю – абстракціями, ідеями. В оволодінні цим видом зброї вирішальна роль залишається за *Вчителями*. Більшість філософів і вчених були і видатними вчителями. Науки і філософія є безперервне навчання, в якому народжуються нові здібності і вміння користуватися своїм розумом. Найважливіше вміння – це здатність знаходити загальні константи в хаосі змінних чуттєвих вражень. Освіта робить людину обізнаною і розуміючою, яка вміє вчитися у освіти, використовуючи його терміни як універсальні Самовчителі і досконалі Вчителі. Освіта є креативне знання, що творить і пробуджує в людині любов до пізнання істини. Освіта формує наукові здібності, вміння працювати з невивченими категоріями, перетворювати їх в проекти, в формули, в справи.

Освіта формує фахівців, які не тільки знають, вміють виконувати необхідні функції соціуму, які можуть стати вченими, винахідниками, вмілими підприємцями. У цьому аспекті *Освіта* є загальна евристика, за допомогою якої формується повноцінна спеціалізація, задіяний потенціал людини, який стає здатним шукати причини, висловлювати їх зміст в технологічних і управлінських формулах. Бути освіченим – це означає знати і розуміти користь самої користі, що складається в цілісному розвитку людини як джерела і носія всяких користностей світу. *Освіта* – це не тільки продуктивна, споживча, гедоністичних і корисна сила, а й невичерпне джерело користі для самої користі. Вища користь від освіти в тому, що воно відучує від вузького сприйняття користі для людини і думки. *Освіта* – смислове джерело тих сил, умінь і користі, які можуть бути тільки плодом істини.

4. Прочитайте виразно текст, визначте логічний наголос у кожному реченні. Виконайте завдання, запропоновані після тексту.

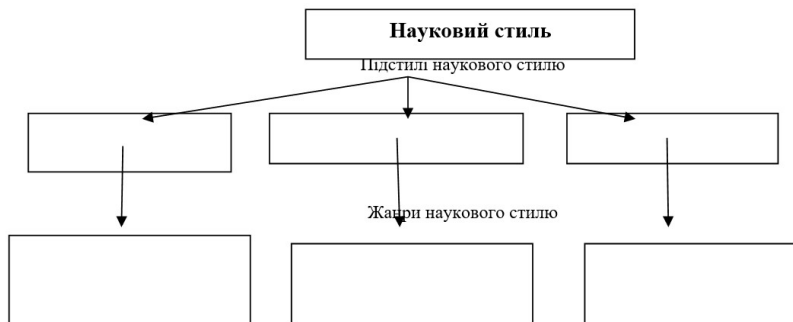
Недостатня шкільна підготовка з основних предметів, пристосованість до умов життя й навчання в університеті, а також розрив вимог середньої й вищої школи – основні умови повільної адаптації, а інколи й неуспішності студентів першого курс(а/у). Щоб ліквідувати такий розрив, необхідно підвищити рівень навчання в старших класах школи з урахуванням вимог вишу до загальноосвітньої підготовки й розвитку(а/у) студентів молодших курсів. Це дозволить почати навчання у вищому навчальному закладі, спираючись на той фундамент знань, умінь і навичок, які повинна давати школа своєї випускникам. Найбільш ефективна наступність, коли між вищою й середньою школою встановлюються прямі зв'язки: викладачі університет(а/у) й учителі школи разом проводять дослідницьку роботу, викладачі приймають безпосередню участь у навчально-виховному процесі школи, читають лекції, ведуть спецсемінари, спецкурси, факультативи в базових школах і навчальних закладах нового тип(а/у) (ліцеї, гімназії, коледжі тощо).

Можна додати, сприяють успішній і швидкій (адаптації, пристосуванню) першокурсників заняття в центрі довузівської підготовки та міжнародної освіти. Студенти, які навчалися там, мають чітку професійну спрямованість, глибоку теоретичну підготовку,

достатній словниковий (арсенал, запас), психологічно підготовлені до діяльності університет(а/у), адже заняття з фахових дисциплін і предметів, які абітурієнти складають на ЗНО або як вступні, проводяться на базі університету. Отже, щоб досягти високого рівня сформованості майбутніх фахівців, слід урахувати цілий комплекс психологічних чинників, які впливають на становлення особистості.

Завдання до тексту:

1. Визначте, який стиль і підстиль репрезентує текст.
2. Доберіть заголовок до тексту.
3. Впишіть ключові слова.
4. Сформулюйте і запишіть основну думку кожного абзацу.
5. Впишіть іменники чоловічого роду II відміни, поставте у формі родового відмінка однини, вибір закінчення обґрунтуйте.
6. Відшукайте в тексті русизм, замініть його на нормативний у сучасній українській мові еквівалент.
7. Виберіть із дужок відповідне слово. Як називаються такі слова? Наведіть власні приклади.
8. Зробіть бібліографічний опис за поданими відомостями: журнал *Virtus: Scientific Journal*; 2019 рік; April # 33; видавничий центр «Editor-in-Chief M.A.Zhurba»; фахова стаття «Морально-психологічна готовність фахівців з обліку й оподаткування до професійної діяльності»; автор – І. В. Варнавська; загальна кількість сторінок – 360; текст уміщується на с. 71-73.
5. Заповніть таблицю «Підстилі й жанри наукового стилю», дайте визначення кожному з наведених прикладів жанру.



6. Перекладіть текст, дотримуючись усіх норм української літературної мови. Зробіть логічний висновок висловлювання, доповнюючи власними аргументами.

Язык – явление физическое, физиологическое, антропологическое, общественное. Условие его существования – человеческое общество. Язык – средство общения, интеллектуального и эстетического освоения мира, накопления и сохранения человеческого опыта, а также условие дальнейшего развития всего человечества.

Формой существования языка является речь – конкретный, практический проявление языка, «язык в действии», реализация языка в различных сферах жизнедеятельности.

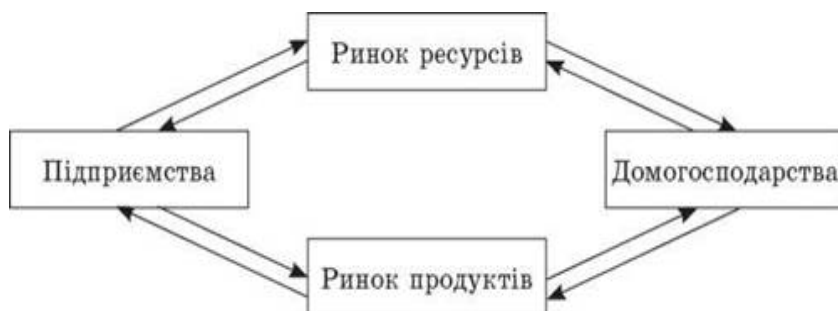
Термины «язык профессионального общения» и «деловой язык» не тождественны. Деловым языком пользуются представители разных профессий, а язык профессионального общения функционирует в пределах определенной профессиональной сферы. Деловая речь – это реализация официально-делового стиля, зафиксированного в документах, в языке профессионального общения реализуются также научный стиль и разговорный. В то же время элементы деловой речи и языка профессионального общения могут использоваться параллельно, например в официальных переговорах, деловых беседах и тому подобное.

Итак, язык профессионального общения обеспечивает различные коммуникативные потребности говорящих в профессиональной сфере. Чтобы достичь значительных успехов в профессиональной деятельности, необходимо в совершенстве владеть языком профессионального общения.

Чтобы понять роль языка в обществе, стоит рассмотреть ее функции, важные для общества в целом и для каждого отдельного носителя языка. Обобщить их можно как функции общения, сообщения и воздействия.

Язык профессионального общения является полифункциональной подсистемой литературного языка и выполняет общезыко́вой и специфические функции. Такими функциями являются:

7. Розгляньте рисунок, складіть тези з теми «Економічний кругообіг».



8. Прочитайте текст. Визначте його тему й основну думку. Випишіть іменники II відміни чоловічого роду, поставте їх у формі родового відмінка. Розставте розділові знаки в тексті.

Сучасне поняття «технологія» охоплює як матеріальний так і соціальні духовні, інформаційні аспекти людської діяльності.

Часткова реалізація, в межах навчальних планів можлива в процесі проведення лабораторно-практичних занять. У цьому випадку проблемні питання і завдання порушені в більшості робіт як у процесі проведення експерименту так і при узагальненні його результатів. Звіт студентів у цьому випадку перетворюється на своєрідний проект в якому вирішуються як безпосередні завдання так і творчі.

Таким чином формування творчої особистості передбачає свідоме оволодіння системою методів і засобів педагогічної діяльності щодо створення матеріальних і духовних цінностей. Воно передбачає введення в навчальний процес технологій перетворення не тільки матеріалів але і енергії та інформації в сферах виробництва і послуг облік соціальних і екологічних наслідків застосування прийнятої технології визначення потреб в конкретній продукції і ін.

9. *Поставте іменники в потрібному відмінку. Назвіть особливості зв'язку числівників з іменниками.*

Два (протокол, студент, університет, виконавець); три (результат, кілометр, економіст, педагог); чотири (фахівець, процес, дослід, цінність), п'ять (кілограм, консультація, метр, українець); одна друга (частина, тонна, гектар); два з половиною (раз, центнер, градус).

10. *Установіть, зразком якого функційного стилю є поданий уривок. Схарактеризуйте лексико-семантичні та стилістико-граматичні особливості тексту, заповніть таблицю.*

Стиль, підстиль, жанр	Основна функція	Сфера вживання	Мовні особливості							
			Лексика (записати)			Синтаксис (вказати кількість)				
			Загально-вживані слова	Терміни	Іншомовні слова	Прості речення	Прості ускладнені речення	Складні речення		

Для досягнення технологічного суверенітету і конкурентоспроможності неможливо обмежитися тільки його відновленням на колишньому рівні, бо техніка за останні чверть століття активно прогресувала. Отже, центральною проблемою зараз є відновлення машинобудівного комплексу, що включає крім іншого нові технологічні уклади. Сучасний світ ще аж ніяк не пішов від індустріальної техніки, про що свідчить життєздатність ринкового механізму. Але символом прогресу все більше стають нові типи техніки – чотири ланкова машини, що генерують адекватні собі нові економічні регулятори.

Ці нові механізми дозволять швидко відновити якісно оновлене електронне машинобудування, високоточне і автоматизоване верстатобудування, виробництво автоматизованого обладнання і гнучких виробничих ліній для всіх галузей промисловості, нові літальні космічні апарати, літаки останніх поколінь, сучасну сільськогосподарську техніку.

11. *Порівняйте речення зі службових листів. У чому їх граматичні особливості і як це позначається на сприйманні інформації?*

Після закінчення роботи Ви не надали Замовнику звіт про використання матеріально-технічних ресурсів. Це порушення умов договору. Якщо в триденний термін Ви не надасте цей звіт, ми будемо змушені вжити відповідних заходів.	Після закінчення роботи Вами не надано Замовнику звіт про використання матеріально-технічних ресурсів, що є порушенням умов договору. Просимо Вас у триденний термін надати цей звіт.
---	---

12. Прочитайте текст. Підготуйте на його основі усне повідомлення. Порівняйте писемний і усний варіанти цього тексту.

Зміни економічної політики, в результаті яких виникають нові функції і інструменти, аж ніяк не рідкісна подія. Навпаки: це постійна константа сучасної економіки. Спочатку економічна політика виникла як інструмент доповнення ринкового механізму в тих напрямках економіки, де з'являються провали ринку. Основним чином це виробництво і надання суспільних благ. Економічна діяльність держави зростала за часів криз, воєн, зростання інфляції. Згодом виникло регулювання монополій. У сучасній економіці економічна політика зосереджена на активізації технічного прогресу і регулювання процесу соціалізації суспільства.

Специфіка економіки України, пов'язана з кліматом, масштабом і природним розміттям території, багатонаціональним населенням, істотно збільшує провали ринку, посилюючи необхідність економічної політики держави. Рішення проблеми системного перетворення економіки істотно модифікує її зміст. Функцією економічної політики стає забезпечення збалансованого розвитку економіки з метою суверенної самодостатності, конкурентоспроможності, підвищення рівня і якості життя народу. Вона прямо спрямована на регулювання реального сектора економіки. Це означає, що формування пропорцій відтворення стає прерогативою економічної політики.

Визначення основних пропорцій відтворення виходить з деяких передумов. Це, по-перше, адекватне відображення дійсної структури економіки. По-друге, чіткий прогноз необхідного технічного рівня кожної галузі. По-третє, точний розрахунок траєкторії перетворення вихідних пропорцій в пропорції, необхідні для забезпечення суверенітету та обороноздатності країни, підвищення рівня і якості життя населення. По-четверте, способи і інструменти практичного втілення виявлених пропорцій. Передумови в сукупності облямовують простір економічної політики як системної цілісності. Можливості для їх виконання існують.

13. Доберіть текст економічного спрямування наукового стилю (250-300слів). Запишіть його або зробіть копію із наукового журналу або навчального посібника. Проаналізуйте за планом:

1. Вкажіть підстиль тексту, відповідь обґрунтуйте на підставі аналізу стильових рис, мовних засобів різних рівнів.

2. Випишіть 5-7 термінів різних за спеціалізацією. Проаналізуйте їх за структурою.

3. Вкажіть, які за походженням переважають терміни. Наведіть приклади із різних мов. Чи можливо замінити їх корінними?

14. Прочитайте текст. Назвіть іншомовні слова. Визначте функцію запозичених слів у науковому тексті. Складіть питальний план тексту.

Корпоративна культура – це сформована система відносин, поведінкових норм і цінностей працівників, характерна для конкретної організації, яка відображає її індивідуальність і то, як сприймають компанію її працівники, клієнти та постачальники. Спочатку вчення про корпоративну культуру відводили їй такі функції, як згуртування колективу, єдність цілей, підвищується продуктивність роботи працівників і ефективності компанії. До сьогодні багато компаній пропагують єднання свого колективу, служіння єдиної мети і ідеї. Однак останнім часом відбувається переміщення акценту з продуктивності праці на розвиток творчого потенціалу працівника, на пошук нових рішень.

Ці компоненти повинні служити потенціалом для інноваційного розвитку підприємств, що так важливо в сучасних умовах. Слід розуміти, як діє механізм впливу корпоративної культури на інноваційний розвиток компанії. В узагальненому вигляді можна сказати, що інноваційність компанії безпосередньо залежить від співробітників, які там працюють. Якщо вони весь день вирішують стандартні завдання, ведуть рутинну роботу і протягом десятиліть не змінюють своїх традицій, то ні про які інновації не може йти мови. Якщо ж в компанії відбувається безперервний процес створення нового – продукту, методу виробництва або послуги – і працівники постійно зіштовхуються із нестандартними завданнями і знаходять нові рішення, то можна сказати, що компанія рухається в бік інноваційної орієнтованості. А то, як співробітники поведуться на робочому місці, залежить від норм і правил, що склалися в цій організації. Безумовно вибудована корпоративна культура буде орієнтувати працівників на новаторство і винахідництво, що і свідчить про інноваційність компанії.

Варто зазначити, що використання корпоративної культури як внутрішнього джерела інноваційного розвитку компанії має низку переваг. По-перше, це цілком реальний і доступний інструмент, по-друге, він є досить ефективним, і, по-третє, інвестиційні ризики використання корпоративної культури для активізації інновацій мінімальні.

Для позитивного розв'язання актуальних академічних, науково-дослідницьких, громадських, культурно-просвітницьких питань необхідно створити умови, які б сприяли вступу в контакт з іншими особами (одногрупниками, однокурсниками, активом факультету, викладачами). Із цією метою необхідно використовувати творчі (але конкретні) завдання, наприклад:

- доберіть найбільш вдалу (коректну, ввічливо-шанобливу) форму звернення до викладача, декана, товариша (2 – 3 варіанти);

- заготуйте вітальні листівки-запрошення на день народження президента фірми, в якій Ви хотіли б працювати;

- уявіть ситуацію: Ви з поважної причини не прийшли або запізнилися на ділову зустріч із майбутнім партнером. Про день і час важливої зустрічі було відомо заздалегідь. Укладіть лист-вибачення, щоб перепросити за неприємну ситуацію, яка відбулася із-за вашої провини. Як у такому випадку необхідно розпочати листа? Запишіть типові мовні звороти;

- складіть оголошення про збори здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня економічного факультету для коригування дат захисту магістерських робіт;

- заготуйте текст промови – привітання для керівника Вашої установи, який готується до зустрічі гостей з Румунії;

- складіть сценарій план зустрічі закордонної делегації;

- напишіть сценарій прийому гостей з Польщі, які прибудуть для відкриття економічного центру у м. Херсон тощо.

Подібні завдання є надзвичайно ефективними в розвитку комунікативної компетентності студентів, формування індивідуального і групового іміджу під час спілкування. Такі види завдань сприймаються студентами як фахові та як особистіснокорисні для розв'язання повсякденних проблем. А особливо, поєднання індивідуальних, групових і колективних форм навчання із застосуванням усних, письмових завдань, фізичних вправ є обов'язковою умовою успішного формування умінь спілкування. Приклад і

показ, можливість вибору слова, виразу обличчя, міміки, пантоміміки посмішки, тембру можуть застосовуватися у різних варіантах, поєднаннях, але спільною умовою є настрій, установка на позитивне ставлення (приємне враження). Адже в системі освіти в цілому доцільно домагатись високого рівня спілкування на різних рівнях.

Одним із методів, які мають найбільший коефіцієнт активності, є евристична бесіда. Вона належить до методів творчої взаємодії викладача й студентів і передбачає вирішення проблемного завдання за допомогою прямих і непрямих запитань пошукового характеру. Таким чином, викладач скеровує майбутніх спеціалістів на формування нових питань, висновків, правил з опорою на отримані раніше знання і особистий досвід. Під час евристичної бесіди формується допитливість, вміння аргументовано міркувати. Майстерність викладача полягає в тому, щоб серією заздалегідь підготовлених питань спонукати студентів розмірковувати над ними і водночас скерувати їх думки до правильної відповіді та висновків. Наприклад, можна використати питання: «Чому фахівцеві економічного напрямку треба мати високий рівень комунікативної культури, адже можна просто підписати контракт?», «Чому підприємствам економічного сектору потрібні фахівці, які вміють вдало налагоджувати контакти?» тощо.

У контексті формування комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів-економістів цей метод можна використовувати при вивченні як нормативних, так і професійно-теоретичних дисциплін. Його проблемність забезпечить реалізацію міжпредметних зв'язків у процесі професійної підготовки, а діалогічність сприятиме розвитку особистісно-комунікативної і комунікативно-рефлексивної компетенцій особистісно-рефлексивного компоненту, усіх компетенцій гносеологічно-когнітивного компоненту, а також лінгво-комунікативної компетенції операційно-технологічного компоненту комунікативної культури майбутніх фахівців економічного напрямку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берегова Г. Д. Формування комунікативної компетенції студентів-аграріїв. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон: Видавництво ХДПУ, 2002. Вип. 31. С. 243–249.
2. Берегова Г. Д. Українська мова за професійним спрямуванням. Херсон: Олді-плюс, 2011. 340 с.
3. Варнавська І. В. Морально-психологічна готовність фахівців з обліку й оподаткування до професійної діяльності. *Virtus: Scientific Journal / Editor-in-Chief M. A. Zhurba*. April # 33, 2019. P. 71–73.
4. Виноградов В. В. О художественной прозе. Москва: Гослитиздат, 1980. 360 с.
5. Гуревич Р., Коломієць А. Професійна спрямованість як принцип навчання у професійно-технічних навчальних закладах. *Професійно спрямоване навчання і виховання особистості: зб. наук. праць / За ред. Г. П. Васяновича*. Львів: ЛДУ БЖД, 2006. С. 49–63.
6. Руденко Л. А. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах. Львів: Піраміда, 2015. 342 с.

ROZWÓJ DZIECKA W KLIMACIE DIALOGICZNOŚCI I WARTOŚCI

Wstęp

Centralnym znaczeniem pojęcia rozwoju jest fakt, że rozwój toczy się do przodu i w górę. Jest to liniowa perspektywa czasu. Czas widziany jest jako prosta lub jako schody wiodące w górę. Progresja wzdłuż tej prostej stanowi rozwój. Wszystko, co następuje, może być uporządkowane i umiejscowione wzdłuż prostej [11, 160–161]. Rozwój polega na zmianach zachowania, dokonujących się w biegu ludzkiego życia. Widziany jest jako postęp, który dokonuje się według naturalnie regulowanego wzorca, jako zmiany zorganizowane w sekwencje następujące po sobie według uprzednio ustalonego porządku. Wyobrażenie o rozwijającym się dziecku opiera się na założeniu, że istnieją nieodłączne zdolności wyrażane według naturalnego procesu rozwoju.

Rozwój wykazuje ciągłość od narodzin aż do śmierci, ale przebiega w różnym rytmie – są okresy wyciszenia lub dużej intensywności, nierównomierności czy równowagi. Zmiany rozwojowe nie zawsze jednak prowadzą do przodu i po linii prostej. Badania właściwości rozwojowych ukazują, że dziecko może osiągać dojrzałość w różnym wieku i dla różnych sfer. U niektórych dzieci wyraźnie widać lekkie wahania rozwoju, podczas gdy u innych – duże odchylenia od normy. Z tego wynika, że nie każde dziecko osiąga ten sam poziom rozwoju w tym samym wieku. Rozwój dziecka zależy bardziej od tego, kim ono jest, niż od tego, jakie działania podejmują dorośli. Dlatego w działaniach edukacyjnych należy kierować się stanem rozwoju dziecka, a nie przede wszystkim jego wiekiem.

Istotną rolę w rozwoju osobowości dziecka i jego potencjału twórczego odgrywa doświadczenie i doświadczenie świata, które tworzą świadomość dziecka oraz jego «baza», z którą przychodzi na świat. Rozwój i uczenie się zależy od tego, czy dziecko ma możliwości doświadczenia świata [12; 15]. Dziecko rozwija się wtedy, kiedy podejmuje różnorodne zadania związane z działalnością umysłową, społeczną, kulturową, które samodzielnie je rozwiązuje, doświadcza pewnych stanów wewnętrznych przekraczając własne możliwości. *Nauczyciel nie powinien mówić dzieciom jak mają myśleć, lecz powinien ich stawiać przed konkretnymi problemami, które same rozwiążą poprzez własne wewnętrzne procesy poznawcze* [18, 168].

Psychopedagogiczne podstawy rozwoju dziecka w świecie dialogu i wartości

Jakość kształcenia w dużym stopniu zależy od tego, jak postrzegany jest każdy uczeń jako podmiot edukacyjny. W procesie edukacji należy odrzucić postrzeganie dzieci/uczniów jako istoty, które muszą się dostosować do przyjętego programu czy podręcznika. Dopiero wówczas stanie się możliwe przeniesienie uwagi z dziecka, które jest sterowane programem, na rzecz widzenia ucznia w swoim kontekście w formie relacji i środowiska. Z takiego punktu widzenia dzieci nie są problematyczne, lecz mogą znajdować się w problematycznej sytuacji [14].

Wprowadzane w procedury, rankingi, sprawdziany, testowanie wobec wszystkich uczniów, bez względu na wyposażenie genetyczne, zawężenie treści i «uczenie pod test» wpływa najczęściej na obniżanie skuteczności edukacji i niepokojące zagubienie uczniów

oraz nauczycieli w gąszczu biurokracji oświatowej. W tym kontekście przytoczymy teraz rozmowę ucznia szkoły podstawowej ze studentką odbywającą praktykę pedagogiczną. Studentka zapytała ucznia, co sądzi o nauce, czy jest zadowolony ze szkoły. Uczeń odpowiedział tymi słowami: *Trochę, ponieważ nie mam trudności w nauce, wszystko zapamiętuję i rozwiązuję, ale wiedza przekazywana przez Panią nie jest ciekawa. Ale to nieważne. Najgorsze jest to, że mój kolega, który jest wcześniakiem, nie potrafi od razu, jak Pani tłumaczy, zrozumieć i zapamiętać, ale jak ja wytłumaczę mu dwa razy, to zapamiętuje. A przecież mogłoby być tak, że Pani daje mu łatwiejsze zadania albo drugi raz, a nawet trzeci raz tłumaczy. A Pani tylko krzyczy i stawia oceny negatywne. Ja wiem, że Bartek urodził się przedwcześnie i ma inny mózg niż ja.*

Z powyższego przykładu wynika, że każdy uczeń jest odrębną indywidualnością z zaniedbaniami lub zdolnościami, a istotnym zadaniem współczesnej edukacji winna być troska o każdego ucznia, jego rozwój, kompetencje w zakresie uczenia się, myślenia, wyzwiania potencjału twórczego i kreatywnego.

Wielu neurodydaktyków, psychologów i pedagogów twierdzi, że współczesna szkoła nie rozwija, nie uczy, lecz jest miejscem uczestnictwa w szkole z przymusu a nie chęci i radości zdobywania interesującej wiedzy. Podstawy programowe pełne są szczegółowych celów, ale próżno w nich szukać osi programowej, drogowskazu, który wytyczyłby kierunek i wyznaczył główny cel edukacji XXI wieku. Ponieważ nie wiemy dokąd chcemy dojść, nie wiemy, jak oceniać osiągnięcia uczniów, nauczycieli i szkół. Dla ministerialnych urzędników liczą się przede wszystkim wyniki testów i tworzone na ich podstawie rankingi [12; 27].

Podstawowymi pytaniami, na które należy poszukiwać odpowiedzi, są pytania o ucznia, o jego stan i możliwości rozwojowe, które powinny wyznaczać drogę kształtowania wielokierunkowej osobowości ucznia, zgodnie ze stwierdzeniem psychologii i filozofii humanistycznej, że człowiek nie jest kimś od razu, ale raczej kimś, kto dopiero ma stać się tym, kim być z natury może [14, 98].

Diagnoza stanowi niezbędny element każdego skutecznego działania w zakresie poznania uczniów, ich wyposażenia genetycznego, możliwości twórczych i zdolności, względnie zaniedbań środowiskowych. W procesie kształcenia diagnoza stanowi podstawę wszelkiej praktycznej działalności pedagogicznej oraz warunków poprawnego i racjonalnego oddziaływania. Diagnoza zmierzająca do poznania ucznia zawsze ujmowana jest w kontekście środowiskowym i rozwojowym, uwzględnia bowiem społeczne uwarunkowania sytuacji ucznia w rodzinie, szkole i dostrzega przyczyny określonego stanu zachowań oraz wzajemne powiązania i oddziaływania. Dostarcza danych o roli i udziale różnych czynników środowiskowych, biologicznych, genetycznych w rozwoju jednostki [26, 12]. Diagnoza pozwala na rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz jego indywidualnych możliwości psychofizycznych, poznanie ukrytych zdolności.

W dokumentach prawnych podkreśla się znaczenie tego problemu, przedstawia się procedury i przepisy, ale w praktyce i rzeczywistości edukacyjnej brak odzwierciedlenia i uzyskiwanych efektów [20]. W polskich szkołach brak miejsca i czasu na diagnozę i tworzenie odpowiednich warunków do zaspokajania potrzeb, wyrównywania braków czy rozwój zdolności [11; 12].

W każdej szkole, a nawet klasie, są uczniowie z trudnościami w uczeniu się. Odnoszą się one do osób w normie intelektualnej, u których pojawiają się trudności w przyswajaniu

treści dydaktycznych wynikające ze specyfiki funkcji percepcyjno-motorycznych i poznawczych. Uczniowie osiągają niższe efekty, niż oczekuje nauczyciel [13, 98].

Idea poznawania uczniów, ich niedoborów rozwojowych i tworzenie warunków naprawczych funkcjonuje w naszym kraju jako zwrot retoryczny i życzeniowy, a nie przedmiot faktycznych zadań i działań edukacyjnych. Zebrana wiedza diagnostyczna staje się drogowskazem w podejmowaniu działań naprawczych, stymulujących oraz programów organizacyjnych procesu kształcenia. Proces poznawania uczniów nie jest łatwy, ale rozpoznawanie jego ukrytych trudności czy zaniedbań jest szczególnie trudne, ponieważ wyprowadzone wnioski mogą być przypuszczeniami, a nie w pełni prawdziwymi sądami. Poznawanie zawsze jest uwikłane w wiele społeczno-kulturalnych i psychologicznych uwarunkowań, co może wpływać na zniekształcenia w procesie ich poznawania. Nie można, a wręcz nie wolno określać poziomu rozwoju czy deficytów tylko «tu i teraz», na danej lekcji lub na podstawie opracowanego narzędzia (często wymyślanego przez urzędników względnie osoby, które nigdy nie miały kontaktu z uczniami). Często są to narzędzia teoretyczne, wyprowadzone tylko i wyłącznie z wiedzy, a nie z praktyki [8; 25].

Diagnoza stanowi punkt wyjścia szeroko pojętej pracy edukacyjnej. Z rozważań teoretycznych i praktycznych wynika, że współczesna edukacja powinna być stopniowo zmieniana, a kształcenie dostosowane do potrzeb i możliwości rozwojowych. Orientacja na program nieuwzględniający możliwości rozwojowych ucznia nie wpływa na jakość i efekty kształcenia. Uczeń dostosowany jest do realizowanego programu, gdzie staje się pasywnym odbiorcą, a nie aktywnym i myślącym uczestnikiem procesu kształcenia [5; 11].

Program kształcenia nie jest bowiem metodą czy środkiem dydaktycznym wspomagającym pracę nauczyciela. *Szkoła przyszłości musi wpuścić świat do swojego wnętrza i uczynić wszystko, aby stać się częścią otaczającego ją świata. Walki o najlepsze szkoły na świecie nie rozstrzygają się w parlamentach albo wśród władz szkolnych, ale w każdej jednej szkole i w każdej klasie* [21, 215].

W centrum kształcenia powinny być uwzględniane nie tylko możliwości uczniów, dostosowywanie programu do ich potrzeb i rozwoju, ale również zainteresowania i ciekawość świata, typy inteligencji i ich rozwijanie za pomocą programów skonstruowanych z myślą o różnorodności umysłów w klasie, lecz przede wszystkim w procesie kształcenia należy dążyć do tego, aby uczeń rozumiał świat i siebie, że istnieją różnorodne zależności i przemiany, a nie odtwarzanie podanych faktów i udzielanie (nie)poprawnych odpowiedzi – które i tak z czasem zostaną wyeliminowane z pamięci.

Johann Wolfgang Goethe napisał: *Jeśli chcesz zrozumieć świat, musisz wejść w swoje wnętrze, jeśli chcesz zrozumieć swoje wnętrze, musisz iść w świat*. Z myśli Goethego wynika, że szkoła powinna być miejscem, gdzie uczniowie z radością uczyc się będą rozumienia świata, odkrywać własne talenty i zdolności, doświadczać siebie i świata, nie ograniczając się tylko do wymogu realizowanego programu często nieudolnie i bez pasji nauczyciela i ucznia.

W praktyce edukacyjnej na ogół niewiele jest miejsca na kształcenie zróżnicowane, dostosowane do możliwości ucznia i jego potencjału genetycznego. *Spółczesność tylko wtedy może przyspieszać kroku jako całości, jeżeli każda jednostka będzie mogła optymalnie rozwijać swe zdolności i talenty, jeżeli będzie dysponować wiedzą oraz umiejętnościami,*

wartościami i kryteriami ocen pozwalającymi w każdej życiowej sytuacji osiągać optimum swoich możliwości [22, 47].

Słusznie krytycznie ocenia się kształcenie oparte na realizacji programu jednolitego oraz teorii urabiania według określonego modelu i wytyczonych zadań. Wszyscy uczniowie wykonują te same zadania, brak wielopoziomowości i wykorzystania danego typu inteligencji. Nauczyciel nie realizuje programu, ale rozwija ucznia przy wykorzystywaniu treści programu rozwojowego czy naprawczego. Z programu należy wydobywać te elementy, które zaspokajają potrzeby intelektualne, emocjonalne, dostarczają przeżyć i doświadczeń o otaczającym świecie.

Koncepcja poznawcza rozwijającego się ucznia zakłada m.in., że rozwój warunkuje układ tworzący i przetwarzający informacje, wyzwala refleksję i zastanawianie się nad problemami. Układem tworzącym informacje są sytuacje uczenia się, a przetwarzającym informacje, myślącym – uczeń [12; 23].

Proces kształcenia zorientowany na realizację programu, a nie na rozwój i możliwości ucznia, przyczynia się do powstawania trudności w nauce szkolnej, nie uwzględnia bowiem wyposażenia genetycznego, zdolności, jego bagażu doświadczeń oraz nabytej wiedzy z innych źródeł pozaszkolnych, jak i luk w wiedzy w sprawnościach i umiejętnościach. Uczniowie wtedy stają się pasywnymi odbiorcami, a nie aktywnymi i myślącymi uczestnikami procesu kształcenia. A przecież wiadomo, że trudności, zaniedbania, a nawet opóźnienia w rozwoju uczniów powstają na tle spotkań z daną metodą, zadaniami, formą oraz stawianymi wymaganiami, niezgodnymi z możliwościami ucznia [12; 25; 26].

W procesach edukacyjnych występują niedoskonałości w doborze treści, metod wspomagających uczniów z trudnościami, jak i indywidualizacji wobec uczniów uzdolnionych. Na potwierdzenie przytoczymy teraz przykład. Małgosia w wieku 4 lat opanowała naukę czytania. Mając 6 lat, czytała wybrane pozycje z literatury dziecięcej. Kiedy rozpoczynała naukę w klasie pierwszej, rodzice musieli zakupić obowiązkowy pakiet: elementarz i zeszyty ćwiczeń. Nauczycielka potraktowała Małgosię na równi z dziećmi, które dopiero rozpoczęły naukę czytania. Małgosia uczyła się alfabetu, sylabizowania itp. Po dwóch tygodniach mama zapytała Małgosię: *Czego nauczyłaś się w szkole?* Małgosia odpowiedziała – *czytać*. Mama zdziwiona: *jak to czytać, przecież czytasz bardzo dobrze*. Małgosia: *ale nauczyłam się czytać po szkolnemu, tak jak wszystkie dzieci w klasie*. Brak umiejętności nauczyciela dotyczących pracy z dziećmi ze specjalnymi oczekiwaniami dziecka prowadzi do jego zniechęcenia, nudy, agresji i spowolnienia tempa rozwoju.

W szkole nie może być miejsca, jak twierdzi K. Denek, na oglupianie i «upupianie» uczniów po gombrowiczowsku. Szkoła powinna być placówką twórczą, poszukującą i zapewniającą aktywność pracy uczniów – która wyrównuje braki i rozwija ich zdolności [5; 6].

W okresie szybkich zmian w świecie, narastającej wiedzy i informacji wymaga się od szkoły rozwijania umysłów przyszłości, które umożliwią rozwój techniki i cywilizacji. Howard Gardner wylicza następujące typy umysłu: dyscyplinujący, syntetyzujący, respektujący, etyczny i twórczy [7, 3–5]. Rozwijają się one w procesie edukacji szybko reagującej na zmieniającą się rzeczywistość, dynamizm i nowoczesność, podejmowanie działań pluralistycznych i indywidualnych uczniów prowadzących do wymaganej jakości kształcenia.

Współczesny nauczyciel, to nie osoba przekazująca wiedzę, pozbawiona twórczego i kreatywnego myślenia, lecz jednostka z kompetencjami diagnostycznymi, organizacyjnymi,

reżyserskimi, metodycznymi, umiejąca stwarzać odpowiednie warunki do działania i samodzielnego rozwiązywania problemów i zdobywania wiedzy [8; 9; 10; 12; 26].

Zastanówmy się, czy przedstawiony obraz nauczyciela jest rzeczywisty, czy pozorowany. «Gdyby chirurga cofnięto wehikułem czasu do sali operacyjnej sprzed 50 lat i kazano by mu zoperować człowieka, oburzony odmówiłby dokonania zabójstwa wskutek niedbalstwa i braku współczesnej wiedzy medycznej. Nauczyciel wysłany tym samym wehikułem 50 lat wstecz mógłby bez większych zmian poprowadzić lekcję. Klasa wygląda podobnie: tablica, stoliki, krzesła, biurko nauczyciela, no może komputer i internet – można się nauczyć. W żadnym innym obszarze naszego życia (jak to ma miejsce w naszych szkołach), nie ma takiej przepaści między dokonanym postępem naukowym a jego rzeczywistym wykorzystaniem dla dobra człowieka» [21, 26].

W obrazie nauczyciela współczesnego przedstawionym przez A. Salchera a obrazem nauczyciela pozorowanego występują zasadnicze różnice. Należałoby się zastanowić, gdzie leży przyczyna, że współczesna szkoła zmienia się w powolnym tempie, jak również w niskim stopniu ulegają zmianie nawyki i schematy tradycyjnego pełnienia roli nauczyciela. Przyczyn tego stanu upatruje się między innymi w doborze kandydatów do zawodu nauczyciela oraz w sposobach przygotowywania do pełnienia ról zawodowych, w tym do procedur ewaluacyjnych i projektujących na kanwie diagnostyki psychopedagogicznej [2; 6; 10; 12].

Wzbogacanie doświadczeń dziecka na gruncie diagnostyki psychopedagogicznej i komunikacji interpersonalnej

Efektywność rozwoju i osiągnięć szkolnych jest ściśle uzależniona od stopnia doświadczenia dziecka, samodzielnego rozwiązywania problemów, które mają znaczenie w zakresie rozwijania sposobu myślenia ucznia. Rozwój jest powiązany z daną treścią, działaniem i doświadczeniem dziecka. Zadaniem pedagoga staje się aktywne organizowanie i porządkowanie doświadczeń dzieci w taki sposób, by zmuszało ich do myślenia i wyciągania własnych wniosków. Jedną z przyczyn obniżających efektywność kształcenia jest brak możliwości wykorzystania metod i form opartych na samodzielnym eksperymentowaniu, badaniu, przetwarzaniu, na sprawstwie i reakcji, na samodzielnym i twórczym zaspokajaniu ciekawości poznawczej oraz zbliżaniu ucznia do świata realnego, a nie świata programowego, wyidealizowanego, oderwanego często od życia autentycznego.

Zajęcia poza szkołą w naturalnym środowisku społecznym i przyrodniczym wzbogacają poczucie sensu życia dzięki temu, że ukazują ogrom i złożoność otaczającego świata, rozbudzają potrzebę jego poznania i racjonalnego w nim działania, zaspokajają ciekawość świata, uczą odpowiedzialności za siebie i innych [4; 6]. Jest tu miejsce na wychowanie i kształcenie, bowiem w procesie edukacji nie uczestniczy jakiś wyodrębniony intelekt (rozmowa) dziecka, lecz całe dziecko jako indywidualny fenomen zwany osobą.

Pełny rozwój dziecka zależy od jego osobistych kontaktów z rzeczywistością społeczno-kulturową oraz doświadczania różnorodnych zjawisk. Ludzie wzmacniają rzeczy, objaśniają, natomiast własne działania i doświadczenia rozwijają [4] i umożliwiają przekraczanie własnych możliwości, a tym samym stymulują osobowość transgresyjną.

Zdobywanie wiedzy i kompetencji przez dzieci ma związek z interakcjami społecznymi, czynnościami eksploracyjnymi oraz doświadczeniami opartych na mechanizmach dialogów i komunikacji interpersonalnych [11; 12]. Wymaga to tworzenia odpowiednich warunków edukacyjnych związanych ze światem wartości i wartościowaniem [8; 10].

Kształcenie polega na doświadczaniu czegoś, które wywołuje coś szczególnego. Doświadczanie dzieci tworzy się w ich świecie i życiu, w świecie gdzie przyroda, społeczeństwo, kultura, historia i dziecko łączą się i tworzą jedną całość. Zrozumienie doświadczeń dziecka wymaga skupienia uwagi na rzeczach, które zajmują i interesują dziecko w jego złożonym i odmiennym świecie. Każda sytuacja dla dziecka staje się polem doświadczeń, które pozostawia ślad w jego świadomości [11]. Upraszczając, można powiedzieć, że zdobyte informacje o dziecku wskażą drogę do organizowania i realizowania założeń i celów procesu edukacyjnego.

Z poczynionych dotąd rozważań wynika, że oddziaływanie pedagogiczne winno być dostosowane do dzieci, a nie odwrotnie. Orientacja na program nie uwzględnia poznania dziecka i jego bagażu doświadczeń.

W edukacji dzieci nie może być miejsca na wykonywanie bezmyślnych ćwiczeń, oderwanych od środowiska, na bierne i mechanistyczne przekazywanie wiedzy pozbawionej przeżywania i doświadczania świata i siebie. *Martwe informacje obciążają i przypięają umysł. Rozum, który otrzymuje wiedzę w sposób niewolniczy, odizolowany, pozbawiony działalności nie rozwija się, nie poznaje i jest osłabiony przez poznanie, które nie jest poznaniem, lecz poznaniem innych. Przeciwnie rozum, który otrzymuje poznanie, włączając je w swe życie w sposób wolny i wyzwalający, rzeczywiście poznaje* [16, 15].

Dziecko cechuje się wewnętrznym stanem świadomości, która pobudza go do podejmowania czynności oraz rozwijania własnej samodzielności i aktywności, do wyzwalańia jego ukrytej «twórczości». Jest to właściwość wiążąca się z zewnętrznym zachowaniem dziecka i konceptualizowania jako «bycie zajęтым» [24]. Ten wewnętrzny aspekt «bycia zajęтым» stanowi wyzwalańie w dziecku tzw. gotowości do czynienia «czegoś», ale pod warunkiem, że może uczestniczyć w bezpośrednim życiu środowiska lokalnego i szkolnego [3; 11].

Nauczyciel, który chce zrozumieć dziecko, wspomagać jego rozwój, powinien położyć nacisk na jego poznanie w myśl zasad pełnego cyklu diagnostyki psychopedagogicznej [12] – sposób myślenia, odczuwania, rozwiązywania problemów, dostrzegania dziecka jako kompetentnego w zakresie takich czy innych doświadczeń. Należy odrzucić postrzeganie dzieci jako istot, które muszą się dostosować do przyjętego systemu, programu czy podręcznika.

Przeprowadzone badania wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego, wykazały brak możliwości poznania potencjału rozwojowego dziecka i jego bagażu doświadczeń oraz wykorzystania ich w praktyce. Dzieje się tak ze względu na realizowanie zadań programowych, związanych z nauką czytania, pisania i liczenia. Proces kształcenia wyznacza przyjęty podręcznik, a nie materiał diagnostyczny. Takie podejście nie daje odpowiedzi na wcześniej postawione pytania i nie uwzględnia naturalnego rozwoju i procesu uczenia się.

Konkluzje końcowe

Program kształcenia powinien opierać się na znajomości uczniów oraz poglądzie, że rozwój dziecka to nic innego, jak interakcja pomiędzy dzieckiem a środowiskiem, która jest głównym motorem rozwoju; to, co dziecko odkrywa, pomaga mu w znalezieniu ciągłości i powiązań w jego własnym życiu. Na bazie doświadczeń i własnej działalności z elementami

dialogiczności dziecko zaczyna rozumieć zjawiska społeczno-kulturowe, przyjmuje odpowiednie postawy reagowania, dokonuje wyboru własnych wartości [8; 9; 11].

Drugi aspekt w kształceniu i wychowaniu dzieci dotyczy przestrzeni edukacyjnej i metod pracy. Współczesna szkoła jest szkołą homogeniczną i odznacza się brakiem zróżnicowania. Posiada ograniczone przestrzenie jak i nie-wiele materiału dydaktycznego, co powoduje, że możliwości organizowania zajęć opartych na działalności badawczej uczniów są stosunkowo ograniczone i przewidywalne. Uczniowie realizujący tylko program w środowisku pozbawionym materiału i możliwości działania, przejawiają niechęć do nauki szkolnej.

Nie istnieje jedna określona metoda kształcenia lub jedno podejście, że wszyscy nauczają się wszystkiego za pomocą tego samego podręcznika, tych samych ćwiczeń i treści. Doświadczenia dzieci oraz ich sposób przeżywania i odczuwania różnią się u różnych dzieci i wymagają odmiennego oddziaływania i wyjaśniania, czy interpretowania danego zjawiska lub treści [12; 17].

Intencją pedagogiki rozwojowej jest właśnie wykorzystanie niewidocznych założeń dzieci na temat otaczającego świata i uczynienie ich widocznymi. Oznacza to, że obiektem kształcenia nie jest sama treść, lecz widzenie, pojmowanie, zrozumienie i doświadczanie różnych zjawisk i sytuacji. *Dzieci nie są z góry określone w różny sposób w stosunku do możliwości i norm oferowanych przez różne środowisko i zajęcia. Dzieci mówią i czynią wszystko w ramach tworzących sens wzorców myślenia i sposobów postępowania, które napotkały na drodze doświadczeń* [18, 168].

Dostosowanie działalności pedagogicznej do dzieci oznacza zrozumienie i poznanie świata dziecka oraz organizowanie warunków i wyzwań w sytuacjach racjonalnych dla dzieci, w celu poszerzenia ich wiedzy i kompetencji. Nauczyciel nie może zaplanować nauki raz na zawsze i trzymać się z góry ustalonego planu, realizowania go z roku na rok, ponieważ świat wyobrażeń i myśli dzieci ulega radykalnej zmianie. Zmiany te mają swe źródło w różnych środowiskach, w których dzieci żyją i zdobywają doświadczenia.

Dostęp do dziecięcego świata myśli i doświadczeń, jest dla nauczyciela koniecznym warunkiem poznania i aktywizowania dzieci oraz służenia im pomocą w nauce. Oznacza to, że im większą zdolność postrzegania rzeczy z perspektywy dziecka rozwinął pedagog, tym lepsze ma warunki dopasowania procesu kształcenia do ich doświadczeń. Jednym z warunków powodzenia w podróży do odkrywania dziecięcych myśli jest wiedza i kompetencje nauczyciela oraz umiejętność interpretowania oraz wykorzystywania zdobytych informacji w procesie kształcenia.

Szkoła współczesna wymaga radykalnych zmian programowych i organizacyjnych. W centrum kształcenia należy widzieć ucznia z jego uzdolnieniami, zamiłowaniem, czy też z wadami i zaniedbaniami – ucznia kompetentnego w zakresie podejmowania działań kształcących na miarę własnych możliwości. Radykalnych zmian wymaga kształcenie nauczycieli, ponieważ od ich przygotowania zawodowego zależy jakość edukacji i rozwój transgresyjny, twórczy i kreatywny uczniów. W zawodzie tym powinni znaleźć miejsce jednostki twórcze o wielowymiarowej osobowości, tak jak to miało i ma miejsce w ośrodkach i placówkach nastawionych na rzeczywiste realne (nie pozorne czy wręcz udawane) «dobre zmiany».

LITERATURA

1. Arfwedson, G., Arfwedson, G. (2002). *Didaktik för lärare*. Stockholm.

2. Bereźnicka, M. (2010). *Wartości kształcenia we współczesnej szkole*. Kraków.
3. Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Warszawa.
4. Denek, K. (2002). *Poza ławką szkolną*. Poznań.
5. Denek, K. (2006). *Edukacja dziś – jutro*. Leszno – Poznań – Żory.
6. Denek, K. (2007). *W stronę szkoły jutra i jej nauczyciela*. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*. Kalisz.
7. Gardner, H. (2011). *Edukacja umysłu. Elastyczny model edukacji oparty na teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera*. Warszawa.
8. Grzesiak, J. (2007). *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli – w kontekście pedagogiki szkoły wyższej*. W: Grzesiak, J. (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*. T. 1. Kalisz.
9. Grzesiak, J. (2008). *Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli. Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*. Kalisz – Konin.
10. Grzesiak, J. (2008). *Ewaluacja w dialogu wobec badań jakościowych w edukacji*. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli. Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*. Kalisz – Konin.
11. Grzesiak, J. (2010). *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*. Konin.
12. Grzesiak, J. (2014). *Lekcje i diagnostyka psychopedagogiczna dziecka*. Konin.
13. Guzik, A. (2012). *Diagnozowanie potrzeb edukacyjnych dzieci w młodszym wieku szkolnym*. W: B. Surma (red.), *Nowe wyzwania i perspektywy dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków.
14. Koziński, J. (1958). *Koniec wieku nieodpowiedzialności*. Warszawa.
15. Łukaszewski, W. (1993). *Czynniki decydujące o powodzeniu wychowania*, w: B. Suchodolski, *Spółeczeństwo wychowujące. Rzeczywistość i perspektywy*. Wrocław.
16. Maritain, J. (1997). *Wychowanie w okresie przemian*. Kraków.
17. Marton, F. (1994). *Teachers thinking and practice*. New York.
18. Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barn subjektskapande*. Stockholm.
19. Porębska, M. (1998). *Oddziaływanie wychowawcze otoczenia a rozwój indywidualny człowieka*. W: M. Smoczyńska (red.), *Studia z psychologii rozwojowej psycholingwistyki*. Kraków.
20. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17.11.2010 r., Dziennik Ustaw Nr 228.
21. Salcher, A. (2009). *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*. Rzeszów.
22. Szczepański, J. (1973). *Refleksje nad oświatą*. Warszawa.
23. Więckowski, R. (1973). *Problemy indywidualizacji w nauczaniu*. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk.
24. Włoch, S. (2005). *Pedagogia widzialna i niewidzialna w edukacji przedszkolnej. Aspekty rozwojowe*. W: S. Guz (red.), *Rozwój i edukacja dziecka, szanse i zagrożenia*. Lublin. 2005.

25. Włoch, S. (2010). *Diagnoza całościowa wskaźnikiem pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym*. W: E. Marek, J. Łuczak (red.), *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*. Piotrków Trybunalski.

26. Włoch, S., Włoch, A. (2009). *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Warszawa.

27. Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń.

EWALUACJA OSIĄGNIĘĆ STUDENTÓW WOBEC DIALOGICZNOŚCI ORAZ PARADYGMATÓW DYDAKTYKI AKADEMICKIEJ

Wprowadzenie

Współcześnie nie ma jednego sposobu rozumienia i uprawiania dydaktyki, w tym też dydaktyki akademickiej. Dydaktyka akademicka jest nauką wieloparadygmatyczną, co oznacza, że można opisywać współwystępujące podejścia do edukacji akademickiej. Fenstermacher i Soltis wyodrębniają trzy podejścia do kształcenia: liberalne (nastawione na treść kształcenia), terapeutyczne (nastawione na osobę studenta) oraz nastawione na kierowanie uczniem (na procedury kształcenia) [6].

Inne modele edukacji proponują Fish i Broekman przyjmując jako kryterium ich wyróżnienia charakter relacji między teorią a praktyką edukacji. Opisują dwa skrajne i przeciwstawne sobie modele edukacji: model techniczno-racjonalny (zamknięty) i model profesjonalnego mistrzostwa (otwarty) [7, 20–31]. Natomiast Joyce, Calhoun i Hopkins porządkują modele edukacji według sfer działalności człowieka. Opisują modele: przetwarzania informacji (poznawczy), społeczny, osobowościowy (osobowy) i behawioralny (systemu zachowań) [10].

Anna Brzezińska pisze, iż analiza występujących w praktyce strategii i sposobów kształcenia pozwala wyłonić pewne modele edukacji akademickiej. Biorąc pod uwagę założenia co do natury człowieka i psychologiczne koncepcje rozwoju człowieka można wyróżnić modele behawiorystyczny, humanistyczny, poznawczy i społeczny, które stanowią podstawę do wyłonienia trzech koncepcji nauczania: zorientowanej na procedury postępowania, zorientowanej na osobę nauczaną oraz zorientowanej na treść kształcenia [3, 59]. Anna Sajdak zaś dokonuje rekonstrukcji zarysu paradygmatów behawiorystycznego, humanistycznego, konstruktywistycznego i krytyczno-emancypacyjnego w edukacji akademickiej. W zakresie każdego paradygmatu opisuje trzy ważne i powiązane ze sobą aspekty: aspekt teoretycznych źródeł konstruowania paradygmatu, opis procesu akademickiego kształcenia oraz możliwości wspierania rozwoju nauczycieli akademickich według każdego z paradygmatów [17, 59].

W prezentowanym opracowaniu chciałabym skoncentrować się i dokładniej rozwinąć kwestię jednego komponentu procesu kształcenia akademickiego w świetle paradygmatów dydaktyki akademickiej, którym jest ewaluacja osiągnięć studentów. Poznawanie, kontrola, analiza i ocena osiągnięć studentów należy do podstawowych, a zarazem najtrudniejszych ogniw procesu dydaktycznego w uczelni. Współcześnie programy kształcenia w szkole wyższej są oparte na efektach, które ujmuje się w trzech zakresach: w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji. Ważną i zarazem trudną oraz złożoną kwestią jest weryfikacja efektów kształcenia. Kategorie efektów kształcenia z każdego zakresu wymagają innego podejścia w procesie ich ewaluacji. Ewaluacja efektów uczenia się studentów jest zróżnicowana w zależności od perspektywy paradygmatycznej. W perspektywie każdego paradygmatu jest różne podejście do studenta jako podmiotu edukacji akademickiej, do

istoty studiowania, realizacji procesu edukacji akademickiej oraz do kontroli i oceny osiągnięć studentów.

Ewaluacja osiągnięć studentów

Poznanie, kontrola, analiza i ocena osiągnięć studentów jest złożonym ogniwem edukacji akademickiej, w którym występuje wiele mankamentów i nieporozumień. Konieczna jest modernizacja i unowocześnienie ewaluacji osiągnięć studentów [5, 259–260]. Ewaluację należy rozumieć jako proces zbierania informacji o przebiegu i uzyskiwanych efektach oraz ich analizowania w celu doskonalenia przebiegu tego procesu i osiągnięcia zamierzonych efektów [3; 9]. Ewaluacja może mieć dwojaki charakter: zewnętrzny i wewnętrzny. W tym opracowaniu koncentruję się na ewaluacji wewnętrznej, czyli przeprowadzanej przez uczestników procesu kształcenia (nauczycieli akademickich i studentów). Analiza ewaluacji wewnętrznej obejmuje różne rodzaje kontroli i oceny, różny przedmiot ewaluacji, różne sposoby jej przeprowadzania. W uczelni mamy do czynienia z trzema rodzajami kontroli i oceny: wstępną, bieżącą i końcową. Ewaluacja wstępna w postaci egzaminów wstępnych występuje w uczelni tylko na niektórych kierunkach studiów. Ten rodzaj kontroli i oceny jest ważny i występuje na każdym zajęciu dydaktycznym, w sytuacji rozpoznania przed-wiedzy studentów na określony temat. Efekty tego rodzaju ewaluacji stanowią podstawę do konstruowania wiedzy studenta, negocjowania znaczeń. Ewaluacja bieżąca ma szczególne znaczenie w procesie kształcenia studentów. Informacje zwrotne bieżące pełnią funkcję diagnostyczną, zapewniają stałą i dokładną kontrolę i ocenę działań studentów. Wskazują na kierunki korekty w osiągnięciach studentów, a także motywują do podejmowania działań edukacyjnych. Innym rodzajem ewaluacji jest kontrola i ocena końcowa, inaczej sumatywna, która jest podstawą zaliczenia przedmiotów, zapewnienia, że student osiągnął założone efekty kształcenia.

Rozpatrując ewaluację osiągnięć studentów ważną kwestią jest jej przedmiot. Od momentu wprowadzenia tzw. Ram Kwalifikacji do szkolnictwa wyższego, programy studiów są oparte na efektach kształcenia, ujęte w trzy zakresy: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne, które są głównym przedmiotem ewaluacji osiągnięć studentów. Kategorie efektów z każdego zakresu wymagają innego sposobu ich ewaluacji. Do weryfikacji wiedzy stosuje się najczęściej testy dydaktyczne obejmujące różnorodne rodzaje zadań testowych [9; 13], wypowiedzi ustne i pisemne w postaci eseju, wypracowań itp. Stopień ukształtowanych umiejętności ocenia się przy zastosowaniu metod praktycznych, a w szczególności ocenia się wykonanie różnych zadań praktycznych, prezentacje projektów i różnych prac wykonanych samodzielnie przez studentów (prace zaliczeniowe, prace dyplomowe). Najwięcej kontrowersji budzi weryfikacja kompetencji społecznych studentów. Do ich oceny wykorzystuje się obserwację, ocenę portfolio, ocenę zachowania studentów podczas zajęć w różnych sytuacjach. W kształceniu akademickim osobą oceniającą jest nie tylko nauczyciel, ale też grupa studentów (ocena koleżeńska), a przede wszystkim sam student (samoocena).

Przesunięcie paradygmatyczne w dydaktyce akademickiej

W dydaktyce akademickiej wyraźnie zaznacza się tzw. przesunięcie paradygmatyczne [1; 2; 12; 14], czyli odejście od dyrektywnego nauczania i podążanie w kierunku kreowania środowiska aktywnego uczenia się, studiowania. Paradygmat skoncentrowany na kierowanym nauczaniu staje się w dzisiejszej rzeczywistości niewystarczający, w sytuacji

głębokich i dynamicznych przemian konieczne jest kreowanie edukacji akademickiej według paradygmatów, które skupiają się na osobie studenta i procesie jego uczenia się. Głównym celem edukacji na poziomie wyższym jest tworzenie warunków studentom do osiągnięcia efektów kształcenia wynikających z programu kształcenia na danym kierunku. Praca nauczyciela skupia się na stymulowaniu studentów do podjęcia działań zmierzających do odkrywania i konstruowania wiedzy, a nie na jej przekazywaniu. Wiedza nie jest ujmowana jako «byt zewnętrzny», obiektywny, który może być przedmiotem transmisji od nauczyciela do studenta w procesie nauczania. Wiedza jest pojmowana jako konstrukt poznawczy, który funkcjonuje w umyśle studenta, jest efektem indywidualnych doświadczeń, indywidualnej jego aktywności intelektualnej. W nurcie przesunięcia paradygmatycznego uczelnia nie jest postrzegana jako «magazyn wiedzy», a nauczyciel akademicki jako ekspert posiadający wiedzę. Szkoła wyższa staje się przestrzenią edukacyjną, w której student podejmuje różnorodne działania, zmierzające do osiągnięcia efektów kształcenia. Proces edukacji akademickiej staje się złożony, zróżnicowany, skoncentrowany na kreowaniu środowiska stymulującego aktywność studentów, tworzeniu okazji do wchodzenia w interakcje, nabywania doświadczeń, konstruowania wiedzy. Proces uczenia się studentów polega na indywidualnej aktywności oraz na uczeniu się we współpracy w grupie. Nauczyciel akademicki staje się ekspertem od metodyki uczenia się studentów, architektem środowiska edukacyjnego, w którym student podejmuje uczenie się. W edukacji akademickiej zorientowanej na studenta wartością stałą jest proces uczenia się, a miejsce i czas, jak i osoba wspierająca są elementami zmiennymi. W edukacji według nowego paradygmatu coraz częściej uczenie się odbywa na platformie edukacyjnej. Można mówić o przesunięciu od nauczania do uczenia się i e-uczenia się. Nauczyciel akademicki kreuje środowisko też do e-uczenia się, zamieszcza na platformie edukacyjnej materiały do nauki własnej, konstruuje zadania dla studentów, prowadzi fora dyskusyjne, wideo czaty, a student w dowolnym czasie i miejscu podejmuje e-uczenie się z uwzględnieniem dialogiczności [8; 15; 17].

W nurcie przesunięcia paradygmatycznego ulega zmianie kwestia kontroli i oceny osiągnięć studentów. W nauczaniu dyrektywnym ocenie podlega rezultat procesu nauczania w postaci odzwierciedlenia materiału nauczania w pamięci studenta. Ocena ma charakter ewaluacji końcowej, sumatywnej, szacującej wyniki procesu kształcenia. Oceny dokonuje nauczyciel po zakończeniu prezentowanego materiału w ramach danego kursu przedmiotowego. Podstawę do oceny stanowią wymagania określone w programie nauczania. W nowym paradygmacie ewaluacja osiągnięć studentów występuje w różnych postaciach, a mianowicie może to być kontrola i ocena wstępna, bieżąca oraz końcowa. Największe znaczenie przypisuje się kontroli formatywnej, która wskazuje obszary do korekty w procesie uczenia się. Przedmiotem ewaluacji są efekty kształcenia ujęte w trzy zakresy: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne. Ewaluacja pełni różne funkcje, a przede wszystkim informacyjną, korekcyjną oraz motywacyjną. Wyraźnie zmienia się rola studenta w procesie ewaluacji efektów kształcenia. Student z pasywnego odbiorcy informacji i wiadomości, zamienia się w aktywnego uczestnika procesu kształcenia, współodpowiedzialnego za jakość tego procesu i świadomego wiedzy, umiejętności i kompetencji, jakie chce w ramach danego przedmiotu zdobywać. Powyższe założenia stanowią kluczowy element systemu zorientowanego na studenta (student-centred system), który stawia w centrum procesu potrzeby studenta i adaptuje poszczególne elementy przedmiotu do rzeczywistych

możliwości uczącego się. Pojawia się tutaj problem elastyczności przedmiotu, w którym jedynym sztywnym elementem mają być efekty kształcenia. Wszystkie pozostałe składowe przedmiotu, takie jak treści, narzędzia dydaktyczne oraz sposoby oceniania (metody pomiaru dydaktycznego), powinny elastycznie dostosowywać się do specyfiki uczącej się grupy studentów. Jest to bardzo złożone podejście wymagające od prowadzącego zdefiniowania wielu możliwych dróg (kombinacji narzędzi i treści) prowadzących do tych samych efektów.

Przesunięcie paradygmatyczne prowadzi do wielo-paradygmatyczności, co pozwala na różnorodność zadań realizowanych przez studentów. Przyjęcie nurtu myślenia o edukacji akademickiej wymaga odniesienia się do pewnych źródeł, a przede wszystkim do antropologii, do sposobu widzenia człowieka w świecie, studenta w edukacji. Według sposobu rozumienia/postrzegania człowieka wyróżnia się cztery paradygmaty w dydaktyce akademickiej.

Ewaluacja w świetle paradygmatu behawiorystycznego

Paradygmat behawiorystyczny w edukacji akademickiej wyłonił się na podstawie przyjęcia radykalnej koncepcji człowieka zewnątrz sterowanego. Zachowania człowieka reaktywnego można zaprojektować według zewnętrznie przyjętych standardów zgodnych z oczekiwaniami i wzorcami społecznymi. W przypadku człowieka zewnątrz determinowanego interes społeczny dominuje nad interesem indywidualnym. Pożądanym standardem funkcjonowania człowieka staje się «standard przedmiotowy» [15, 9], według którego los człowieka jest określony przez instytucje społeczne. Człowiek postrzega siebie w świecie w perspektywie mechanicznej adaptacji, posłuszeństwa, podporządkowania się zewnętrznie stanowionym wzorcom. Odpowiedzialność człowieka wiąże się z odpowiedzialnością wobec instytucji za działania wynikające z posłuszeństwa i podporządkowania.

W edukacji akademickiej według paradygmatu behawioralnego czynności nauczyciela są punktem wyjścia (bodźcem) dla czynności studentów (reakcji). Nauczyciel projektuje scenariusze zajęć, ściśle określone swoje zachowania, które mają wywołać pożądane zachowania u studentów. Skuteczność nauczania jest uzależniona od przebiegu czynności nauczyciela i studentów według zaplanowanego, wypracowanego wzoru. Każda czynność studenta jest kontrolowana i odpowiednio wzmocniana, wykorzystując system nagród i kar. Błędy popełnione przez studentów są wysoce niepożądane i świadczą o porażce procesu kształcenia. Wiedza i umiejętności są mierzone poprzez pomiar osiągnięć edukacyjnych. Pomiaru dokonuje się za pomocą testów. Ocena jest obiektywna, ale arbitralna, wystawiana na podstawie przyjętych przez nauczyciela standardów wiedzy i umiejętności, nie jest związana z procesem rozwoju. Kontrola i ocena służą przede wszystkim selekcji i przewidywaniu sukcesu zawodowego.

Ewaluacja w świetle paradygmatu humanistycznego

Paradygmat humanistyczny został wyłoniony na podstawie koncepcji człowieka wolnego, który realizuje własne, naturalnie mu dane możliwości. W wizji człowieka autonomicznego występuje prymat interesu indywidualnego nad społecznym. Pożądanym standardem funkcjonowania człowieka wewnątrzsterownego jest indywidualny standard podmiotowy, który opiera się na rozwoju i samorealizacji ujmowanej w perspektywie psychologii humanistycznej. Standard podmiotowy funkcjonowania człowieka przejawia się na indywidualizmie, spełnianiu własnych potrzeb, poczuciu indywidualnej odpowiedzialności za bycie w świecie. Przyjęcie takiego portretu człowieka wymaga określenia zupełnie innych warunków edukacyjnych, w których zachodzi uczenie się. Przedstawiciele psychologii oraz

budowanej na niej pedagogiki humanistycznej proponują tworzenie warunków do wspierania studenta w procesie uczenia się, rozumianego jako urzeczywistnianie własnego potencjału. Nauczyciel akademicki pełni funkcję facylitatora, który ułatwia proces uczenia się poprzez tworzenie klimatu emocjonalnego. Wspiera studentów, stwarza warunki ułatwiające im odkrycie i rozwój własnego potencjału. Nauczyciel udziela studentom pomocy w określaniu celów uczenia się, w ustalaniu programu uczenia się, w aranżacji środowiska edukacyjnego do zdobywania doświadczeń społecznych oraz przeprowadzaniu samokontroli i samooceny procesu uczenia się. Efekty procesu kształcenia i samokształcenia mogą być opisywane przez sam podmiot uczący się. Studenci oceniają poziom realizacji własnego potencjału, stopień zaspokojenia potrzeb, określają własne osiągnięcia w kategoriach «poczucia spełnienia», «poczucia zdrowia psychicznego», «realizacji potencjału», «samorealizacji», «wyniki nauczania są bez znaczenia, a nawet przynoszą szkodę, gdyż jednostka traci zaufanie do siebie i to hamuje prawdziwe jej uczenie się» [11, 23].

Ewaluacja w świetle paradygmatu konstruktywistycznego

Paradygmat konstruktywistyczny wyłonił się z przyjęcia portretu człowieka wypracowanego przez poznawczą koncepcję człowieka, według której człowiek jest osobą aktywną. Wizja człowieka konstruktora wiąże się z interesem indywidualnym, promującym podmiotowy standard funkcjonowania. Poprzez proces uczenia się, konstruowania wiedzy staje się architektem rzeczywistości, w której funkcjonuje oraz projektantem swego w nim istnienia. Uzasadnieniem dla działań edukacyjnych jest konstruktywizm w postaci psychologicznej i społecznej. W procesie edukacji akademickiej według konstruktywizmu punktem wyjścia jest zawsze aktywność studenta. Kluczowym działaniem nauczyciela jest stawianie studentów w sytuacjach problemowych, wywołujących konflikt poznawczy. Wsparciem uczenia się jest znajomość przed-wiedzy studenta, na bazie której on rozwiązuje problem i samodzielnie generuje nową wiedzę. Uczenie się polega na aktywności indywidualnej i pracy w grupach, gdzie studenci mogą negocjować znaczenia i nadawać je rzeczywistości. Kontrola ukierunkowana jest na działania diagnostyczne mające na celu rozpoznanie dotychczasowego poziomu wiedzy i umiejętności studentów, co jest warunkiem konstruowania zadań rozwojowych lokujących się w «sferze najbliższego rozwoju» [18] w zasięgu reorganizacji posiadanej struktury [16]. Błędy popełniane przez studentów nie są czymś niepożądanym (jak w paradygmacie behawiorystycznym), ani nie są tylko doświadczeniem egzystencjalnym (jak w paradygmacie humanistycznym), są ważne dla rozwoju – uświadamiane pomagają skonstruować/zrekonstruować strategie działań. Ważna jest kontrola formatywna, polegająca na udzielaniu informacji zwrotnych m.in. o postępach w uczeniu się – o progresie rozwojowym dostępnym «zewnętrznemu» poznaniu. Wgląd we własny proces uczenia się i własny rozwój dany jest przede wszystkim studentowi, stąd preferowane form autokontroli i autooceny. Nauczyciel wspiera studenta w dokonywaniu kontroli i oceny przebiegu procesu jego studiowania także poprzez dostarczanie materiałów, kart służących do autoewaluacji. Ocena zewnętrzna nie jest ukierunkowana na sprawdzenie przyswojenia partii materiału, lecz na osiągnięcie zakładanego poziomu rozwoju danej kompetencji.

Ewaluacja w świetle paradygmatu krytyczno-emancypacyjnego

Paradygmat krytyczno-emancypacyjny został wyłoniony na podstawie przyjęcia portretu człowieka «dekonstruktora» [17], który poznaje rzeczywistość, w której funkcjonuje, stawia

pytania krytyczne i dokonuje zmiany związanych często z procedurami dialogiczności [8; 9]. Człowiek dekonstruktor jest człowiekiem wyzwolonym od wszelkich opresji. Interes indywidualny podporządkowuje interesowi społecznemu, ale nie w kierunku adaptacji, a w kierunku zmiany ładu społecznego. Proces edukacji według paradygmatu krytyczno-emancypacyjnego związany jest z urzeczywistnieniem wartości wolności. Student w procesie edukacji ma szansę doświadczania własnej sprawczości, podmiotowego bycia w świecie oraz kształtowania indywidualnej odpowiedzialności. Edukacja staje się czynnikiem sprawczym świadomego uczestnictwa w zmianie społecznej, warunkiem krytycznego myślenia studentów. Nauczyciel staje się partnerem procesu uczenia się oraz partnerem czynności kontroli i oceniania. Ocena realizacji celów (formułowanych zgodnie z perspektywą krytyczną i emancypacyjną) należy do samych studentów oraz do grupy, w której przebiega proces uczenia się. Promowanie narzędzi samokontroli i samooceny w wymiarze indywidualnym i grupowym. Kontrola i ocena realizacji celów należy tylko do jednostki oraz do grupy, w której przebiega proces podmiotowego uczenia się. Najważniejszą kwestią przy ewaluacji z perspektywy paradygmatu krytyczno-emancypacyjnego jest samoocena i krytyczna refleksja na temat poczynionych postępów. Wykorzystuje się do tego różne narzędzia indywidualne i grupowe, które umożliwiają sformułowanie ważnych spostrzeżeń, krytycznej refleksji, wniosków i planów dalszych działań. Maria Czerepaniak-Walczak proponuje wykorzystanie wewnętrznych raportów ewaluacyjnych przygotowywanych przez grupę, które mogą być upowszechnione jedynie za zgodą samych uczących się [4, 166].

Podsumowanie

W artykule tym zaprezentowane została ewaluacja osiągnięć studentów w kontekście czterech paradygmatów edukacji akademickiej: behawiorystycznego, konstruktywistycznego, humanistycznego i krytyczno-emancypacyjnego, wyróżnionych na podstawie sposobów postrzegania studenta. Wykazaliśmy, że przesunięcie paradygmatyczne w edukacji akademickiej prowadzi do zmiany w zakresie ewaluacji efektów kształcenia. Następuje przesunięcie od ewaluacji dokonywanej przez nauczyciela do ewaluacji dokonywanej przez studenta (studentów).

Analiza ewaluacji w świetle różnych paradygmatów dydaktyki akademickiej pozwala zauważyć, że istnieje ścisły związek między koncepcją kształcenia w szkole wyższej a ewaluacją osiągnięć studentów. Przesunięcie paradygmatyczne, czyli odchodzenie od paradygmatu behawiorystycznego i podążanie ku paradygmatom: konstruktywistycznemu, humanistycznemu i krytyczno-emancypacyjnemu, powoduje zmiany w ewaluacji osiągnięć studentów. Następuje odchodzenie od ewaluacji dokonywanej tylko przez nauczyciela i eksponowanie ewaluacji dokonywanej przez studenta. Edukacja według paradygmatów: konstruktywistycznego, humanistycznego, krytyczno-emancypacyjnego jest zorientowana na studenta i proces jego uczenia się. Student staje w centrum edukacji akademickiej, aktywnie uczestniczy w procesie uczenia się, bierze odpowiedzialność za swoje działania i osiągnięte efekty, w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Student sam ocenia swoją przed-wiedzę, na bazie której konstruuje nową wiedzę, współpracuje w grupie studenckiej i negocjuje znaczenia oraz ocenia efekty pracy. Podejmuje refleksję nad swoją wiedzą, nad swoim rozwojem, aktualizowaniem swojego potencjału. Ocenia zadowolenie, samopoczucie, zaspokojenie swoich potrzeb. Szczególne znaczenie odgrywa ewaluacja formatywna, która spełnia funkcję informacyjną, korektywną oraz motywacyjną. Do ewalu-

acji wykorzystuje się różnorodne sposoby, techniki i narzędzia uzależnione od specyfiki studentów.

LITERATURA

1. Barr R. B., Tagg J. (2000), *From Teaching to Learning. A new Paradigm for Undergraduate education*, (in:) *Learning from Change. Landmarks in Teaching and Learning in Higher Education from Change Magazin, 1969–1999*, ed D. deZure, American Association For Higher Education, Kogan Page, London.
2. Brown G., Atkins M. (1988), *Effective Teaching In Higher Education*, Methuen & Co. Ltd., New York.
3. Brzezińska, A. (2000), *Interakcyjny model edukacji w szkole wyższej*, W: A. Brzezińska, J. Brzeziński (red.), *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*. Poznań.
4. Czerepaniak-Walczak, M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk.
5. Denek, K. (2011), *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*. Poznań.
6. Fenstermacher G. D., Soltis J. F. (2000), *Style nauczania*. Warszawa.
7. Fish D., Broekman H. (1992), *Nowe podejście do kształcenia nauczycieli*, «Kwartalnik Pedagogiczny: Kształcenie Nauczycieli», nr 1.
8. Grzesiak, J. (2010). *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*. Konin.
9. Grzesiak, J. (2014). *Lekcje i diagnostyka psychopedagogiczna w edukacji dziecka*. Konin.
10. Joyce, B., Calhoun, E., Hopkins, D. (1999), *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*. Warszawa.
11. Kohlberg, L., Mayer, R. (2000), *Rozwój jako cel wychowania*, w: Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Warszawa.
12. Malewski, M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław.
13. Niemierko, B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa.
14. Nizińska, A. (2008), *Między nauczaniem a uczeniem się. Edukacyjne światy andragogów-praktyków*. Wrocław.
15. Obuchowski, K. (1993), *Człowiek intencjonalny*. Warszawa.
16. Piaget, J. (1977), *Psychologia i epistemologia*. Warszawa.
17. Sajdak, A. (2013), *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*. Kraków.
18. Wygotski, L. S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa.

Наталія ГАБЧАК, Едуард МАЛЯР
(Ужгород, Україна)
Лідія ДУБІС
(Львів, Україна; Люблін, Польща)

**ГЕОГРАФІЯ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНИХ ЗВ'ЯЗКІВ
ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСТІ В МЕЖАХ ТРАНСКОРДОННИХ ТЕРИТОРІЙ
З КРАЇНАМИ ЄС**

The article is devoted to the study of geography of foreign economic relations of Transcarpathian region within the cross-border territories with the countries of the European Union. The main foreign policy priorities of the countries are highlighted on both sides of the border in the studied territory. It is determined that foreign economic relations are a system of multifaceted forms of international cooperation of countries such as foreign trade in goods and services, labor migration, movement of capital, monetary and financial relations, etc. It is proved that the main vector of economic development of Ukraine is the EU, that is the course on European integration facilitated by the signing of the Association Agreement between the EU and Ukraine, the introduction of a visa-free regime for Ukrainians, a small border traffic. It is analyzed the trade of goods and services of the Transcarpathian region (Ukraine) and EU neighboring countries (Poland, Slovakia, Hungary, Romania).

It has been determined that Hungary, Poland and Slovakia remain the main European partner countries of the Transcarpathian region in the field of foreign trade in goods both in export and in import. In 2019, total trade with these countries amounted to \$ 679.3 million. It is revealed that Hungary has been the main trading partner of the Transcarpathian region for the last five years. The structure of commodity exports of the studied territory is analyzed at the regional level and the main four groups are distinguished, namely: in export - machines, mechanisms and electrical equipment, various industrial goods, wood and wood products, textile materials and articles thereof; in the import - machinery and textile products, plastics and polymeric materials. It is proved that the regional structure of trade in goods and services of the Transcarpathian region and the EU neighboring countries has a high level of export and import orientation, which is determined by cross-border location, greater openness of borders, transit of the territory.

Investments are considered as an important factor in the socio-economic development of the regions. It is the attraction of investments that contributes to the economic growth of the country, increase of efficiency and quality of production, increase of vacancies, less outflow of highly qualified personnel abroad. Thus, as of the first half of 2019, the total amount of foreign direct investment into the economy of the Transcarpathia was \$ 350.3 million and it is 13th place among the regions of Ukraine. The analysis of investment flows showed that the main investors in the economy of the Transcarpathian region are not the EU neighboring countries, but the Netherlands, Germany, the USA, Japan, and Austria. We distinguished main enterprises of the region (Yazaki, Groclin Karpaty, Jabil, Fisher Mukachevo) from the Ukrainian border, which have attracted the most foreign investments in recent years. Positive dynamics in the labor market of the study area will provide new budget revenues, increase jobs, and reduce the outflow of labor abroad.

It is determined that the transboundary location of the Transcarpathian region will increase the export of domestic products, expand the range of potential consumers, contribute to the economic development of the studied territory in the international arena.

Key words: *foreign economic relations, partner countries, European integration, export, import, goods and services, transport services, investments.*

Держави Європи в єдиному інтеграційному просторі пов'язані між собою зовнішньо-економічними зв'язками і беруть активну участь у регіональних та світових процесах. Розвиток торгівлі між країнами сприяє диверсифікації міжнародних зв'язків. Саме показники зовнішньої торгівлі товарами і послугами характеризують основні напрямки зовнішньої політики, зокрема, економіки країни, держави чи регіону в цілому. Сьогодні країни взаємодіють між собою в економічній, соціальній, політичній, екологічній, культурній та інших сферах. Найбільш вагомими та динамічними є зовнішньоекономічні зв'язки [4].

Вони визначаються такими складовими як зовнішня торгівля товарами і послугами, міжнародна міграція робочої сили, рух капіталів, валютно-фінансові відносини тощо. Вектор економічного розвитку України – Європейський Союз, курс на євроінтеграцію. Закарпатська область як «західні ворота» в ЄС є транзитним коридором зовнішньоекономічної діяльності транскордонних територій з Польщею, Словаччиною, Угорщиною та Румунією.

Новий рівень співпраці між Україною, Закарпаттям набуває особливої ваги в останні роки, як приклад, запровадження безвізового режиму для українців, малий прикордонний рух (50 км зона) та підписання Угоди про асоціацію між ЄС та Україною. Для зовнішньоекономічних зв'язків важливу роль відіграє економічна частина Угоди, а саме – щодо зони вільної торгівлі із Європейським Союзом.

Цікавою із наукової точки зору є низка праць вітчизняних науковців з даної проблематики: Б. В. Дідковська [1], А. М. Ключевська [5], Ю. В. Присяжнюк [7], І. І. Ровенчак [4] та ін. У даних працях ключовими питаннями є особливості зовнішньої торгівлі товарами України з країнами Західної Європи, їх інтеграційний вектор та актуальність інвестиційної політики в межах європейського регіону.

На даний час ЄС є основним торговельним партнером України, Закарпатської області. Зовнішньоекономічна діяльність останньої повністю зорієнтована на ринок Європейського Союзу. Так, у 2018 році на країни ЄС припадало 95,5 % товарного експорту цього регіону, тоді як у середньому в інших регіонах України – лише 42,6% (рис. 1)

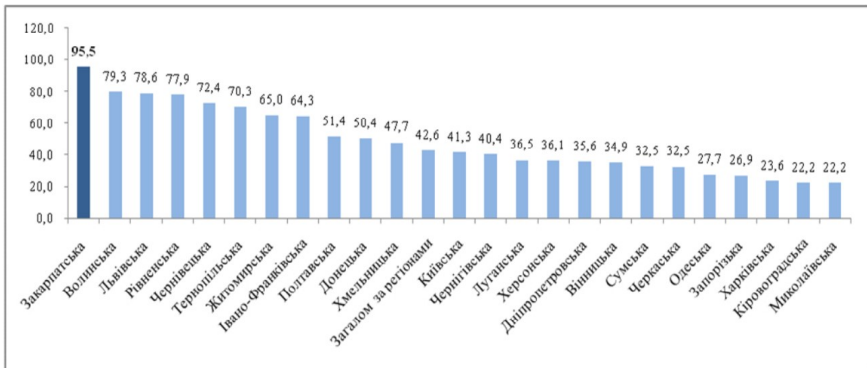


Рис.1. Частка торгівлі з країнами ЄС у товарному експорті регіонів України у 2018 році (за матеріалами [2])

Країни прикордонних територій із Закарпатською областю відіграють ключову роль у зовнішньоекономічних зв'язках, насамперед, Угорщина, на яку у 2018 році припадало 56,1% товарного експорту регіону (рис. 2. [2])

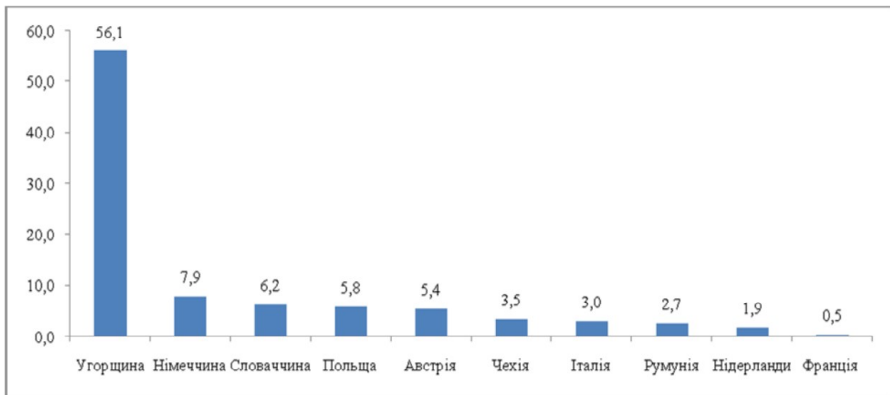


Рис.2. Експорт товарів із Закарпатської області у 2018 році, у % (за матеріалами [2])

Аналіз статистичних даних показав, що за період січень-червень 2019 року зовнішньоторговельний оборот Закарпатської області у зовнішній торгівлі товарами становив 1469,0 млн. дол. США, експорт товарів – 776,3 млн. дол. США, а імпорт – 692,7 млн. дол. США. Порівняно з 2018 роком експорт та імпорт зменшились: 9,5% (81,7 млн. дол. США) – експорт та на 11% (86,0 млн. дол. США) – імпорт. Сальдо позитивне і становить 83,6 млн. дол. США у 2019 році в порівнянні з 74,2 млн. дол. США у 2018 році [8] (рис. 3).

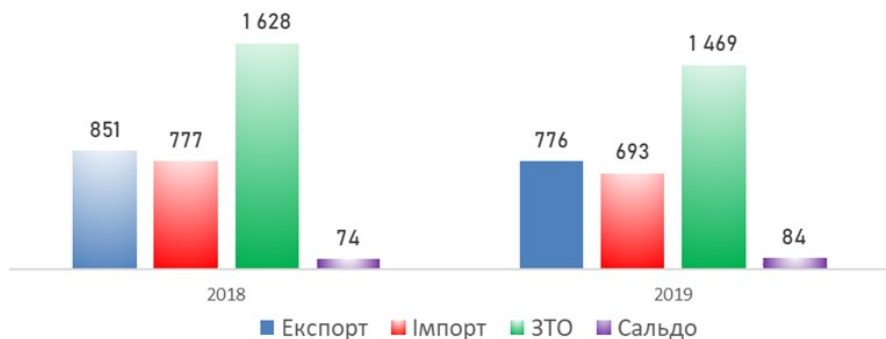


Рис. 3. Зовнішньоторгівельний баланс Закарпатської області у січні-червні 2019 року (за даними [8])

Головними Європейськими країнами – партнерами Закарпатської області у сфері зовнішньої торгівлі товарами за аналогічний період залишається Угорщина, Німеччина, Чехія, Польща, Словаччина, Австрія, Італія, а з азіатських – Китай (рис. 4).

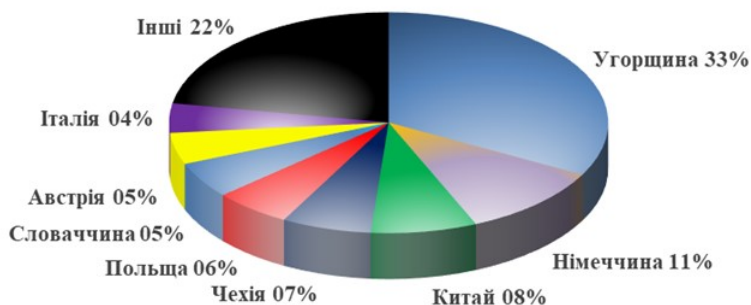


Рис. 4 Основні країни-партнери Закарпатської області у січні-червні 2019 року (за даними [8])

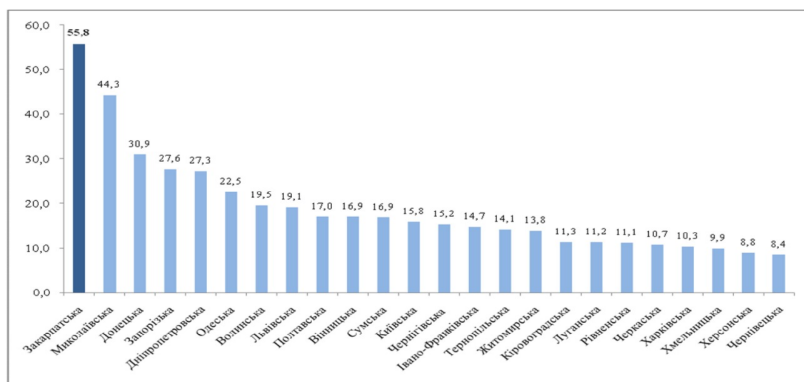
Серед країн – імпортерів товарів у область виділяємо – Китай, Німеччина, Угорщина, Чехія, Італія, Польща, Тайвань, Австрія, Словаччина.

Щодо транскордонних територій, дотичних до Закарпатської області, то частка обсягу зовнішньої торгівлі товарами, а саме Угорщиною, Словаччиною, Румунією та Польщею за період 2019 року становила 46,3 % від загального обсягу, їх загальноторгівельний оборот становив 679,3 млн. дол. США.

Область забезпечила 56,5% українського експорту до Угорщини, який становив 1646,3 млн. дол. США. Найбільшими імпортерами продукції із Закарпатської області

впродовж двох останніх років є Словаччина, Польща та Румунія. Загалом, сальдо загальноторговельного балансу країн-сусідів становив 400,9 млн. дол. США [6].

Вигідне економіко-географічне розташування Закарпатської області, ментальні особливості населення та їх форми господарювання визначають його високу зовнішньо-економічну та транскордонну орієнтованість впершу чергу економіки. Область є лідером в Україні за рівнем експортоорієнтованості економіки. Так, частка експорту товарів і послуг у 2017 році становила 55,8% (проти 29,74 % у 2013 році), що у 2,7 рази більше ніж у середньому в регіонах [8]



Нами проаналізовано переважуючі групи товарів в експорті та імпорті досліджуваної території: (табл. 1)

Таблиця 1

Структура експорту та імпорту товарів Закарпатської області у 2019 році [8]

Експорт			Імпорт	
№	Назва товарів	%	Назва товарів	%
1.	Машини, механізми та електротехнічне обладнання	59,4	Машини, механізми та електротехнічне обладнання	47,3
2.	Різні промислові товари	8,5	Пластмаси, полімерні матеріали	11,0
3.	Деревина та вироби з деревини	8,4	Засоби наземного транспорту	9,1
4.	Текстильні матеріали та вироби з них	8,0	Текстильні матеріали та вироби з них	9,0
5.	Продукти рослинного походження	5,5	Недорогоцінні метали та вироби з них	4,5
6.	Взуття	2,5	Готові харчові продукти	4,4
7.	Готові харчові продукти	2,3	Мінеральні продукти	4,0
8.	Інші товари	5,4	Інші товари	10,7

З вищенаведеної таблиці 1 бачимо, що унікальною є структура товарного експорту Закарпатської області, в якій найбільші частки займає продукція 4-х товарних груп, а саме: 1) машини, механізми та електротехнічне обладнання (59,4 %); 2) різні промислові товари (8,5 %); 3) деревина та вироби з деревини – 8,4%; 4) текстильні матеріали та вироби з них – 8,0%. [2]. Щодо імпорту, окрім продукції машинобудування та текстильних матеріалів (47,3 % проти 9,0%) додаються пластмаси, полімерні матеріали – 11,0% та засоби наземного транспорту – 9,1%.

У структурі імпорту послуг досліджуваної території найвагомішу частку займають транспортні послуги – 38,4% (або 10664,1 тис. дол. США), що на 15,2% перевищує середній показник в Україні. Із них 68,3 % складають послуги автомобільного транспорту, а 18,9% – послуги залізничного транспорту [2].

У географічній структурі товарного імпорту регіону переважає продукція з країн ЄС, на яку у 2018 році припадало 61,3%. За цим показником Закарпатська область поступалась тільки Тернопільській і Львівській областям (рис. 6) [2, 3].

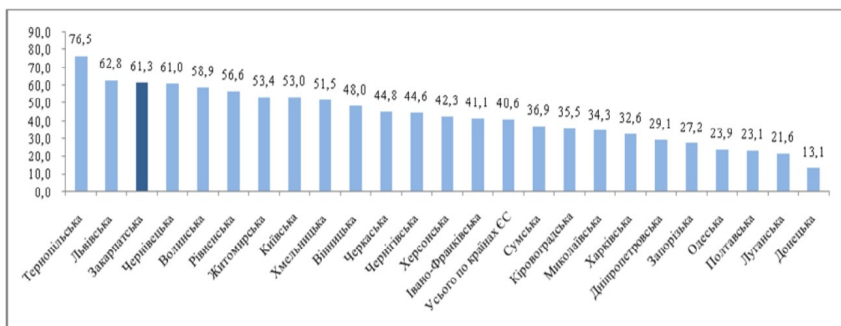


Рис. 6 Структура товарного імпорту регіонів України у 2018 р., % (за даними [2])

Щодо зовнішньої торгівлі послугами Закарпатської області за підсумками січня-червня 2019 року зовнішньоторговельний оборот становив 167,7 млн. дол. США. Експорт послуг становив 151,4млн. дол. США, імпорт – 16,3 млн. дол. США. Порівняно з першим півріччям 2019 року експорт зменшився на 5,1% (на 8,1 млн. дол. США), а імпорт збільшився на 44,5% (на 5,0 млн. дол. США). Позитивне сальдо становило 135,1 млн. дол. США.

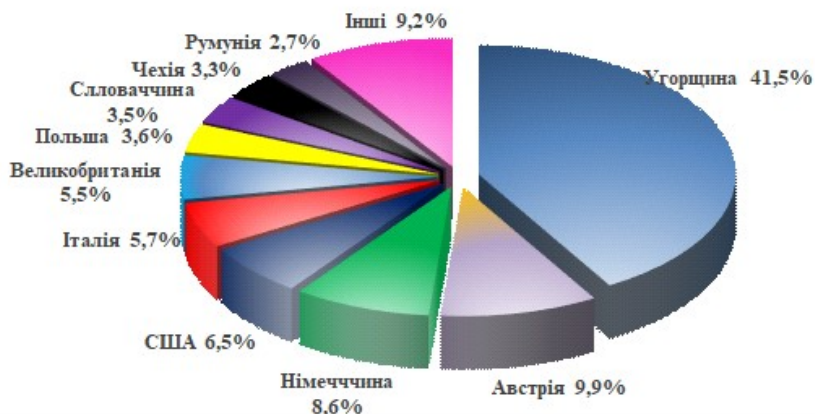


Рис.7 Країни-партнери Закарпатської області у сфері зовнішньої торгівлі послугами (за даними [8])

Аналіз діаграми (рис. 7) показав, що у сфері зовнішньої торгівлі послугами досліджуваної території є Угорщина, питома вага якої складає 41,5 % загального обсягу, Австрія – 9,9 %, Німеччина – 8,6 %, США – 6,5 %, Італія – 5,7 %, Велика Британія – 5,5 %, Польща – 3,6 %, Словаччина – 3,5 %, Чехія – 3,3 %, Румунія – 2,7 %.

Найбільші обсяги експорту послуг по Закарпатській області у звітному періоді здійснено до Угорщини – 45,1 % загального обсягу, Австрії – 9,9 %, Німеччини – 8,6 %, Великої Британії – 6,0 %, Італії – 5,9 %, США – 3,6 %, Чехії – 3,6 %, Польщі – 3,5 %, Румунії – 2,9 %, Словаччини – 2,7 %.

Основними країнами-постачальниками послуг у Закарпатську область були США – 33,5 %, Словаччина – 11,4 %, Австрія – 9,7 %, Німеччина – 8,7 %, Угорщина – 7,7 %, Італія – 3,9 %, Польща – 3,2 %, Румунія – 1,7 %.

Частка обсягу зовнішньої торгівлі послугами Закарпатської області з сусідніми країнами в цілому, а саме з Угорщиною, Словаччиною, Румунією та Польщею, за підсумками першого півріччя 2019 року склала 51,2 % від загального обсягу зовнішньої торгівлі послугами, а зовнішньоторговельний оборот з ними становив 85,9 млн. дол. США.

Сальдо зовнішньоторговельного балансу країн-сусідів, кордони яких межують із Закарпаттям, було позитивне і склало 78,2 млн. дол. США.

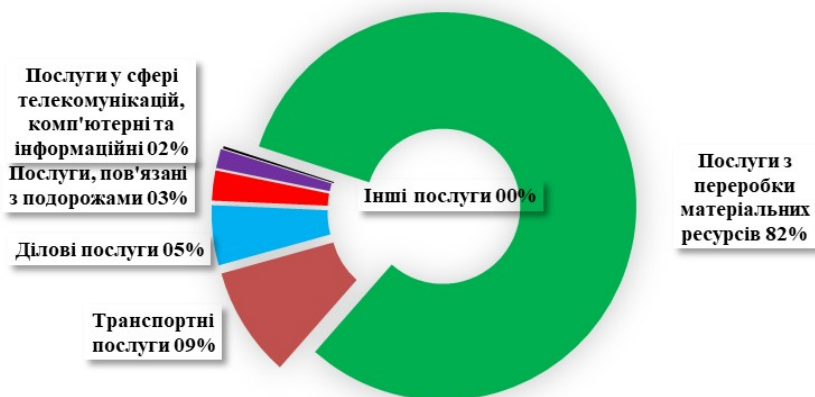


Рис.8 Структура експорту послуг у січні-червні 2019 року (за даними [8])

Значну частку у структурі експорту послуг становили послуги з переробки матеріальних ресурсів – 81,5 % від загального обсягу експорту послуг; транспортні послуги – 9,2 %; ділові послуги – 5,0 %; послуги, пов'язані з подорожами – 2,5 %; послуги у сфері телекомунікацій, комп'ютерні та інформаційні послуги – 1,6 % (рис.8)

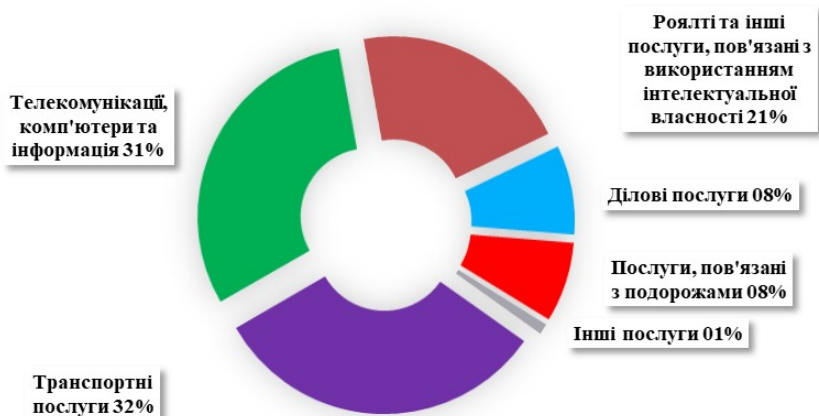


Рис.9 Структура експорту послуг у січні-червні 2019 року (за даними [8])

Основними групами імпорту послуг у першому півріччі 2019 року були транспортні послуги – 31,9 %; послуги у сфері телекомунікацій, комп'ютерні та інформаційні послуги – 30,5 %; роялті та інші послуги – 20,7 %; ділові послуги – 8,4 %; послуги, пов'язані з подорожами – 7,5 % (рис. 9).

Проаналізувавши регіональну структуру товарообміну товарів між Закарпатською областю та країнами ЄС, можна констатувати її високий рівень експортно- та імпорто-

орієнтованості, що пояснюється в першу чергу прикордонним розташуванням, більшою відкритістю кордонів, що поглиблює інтеграційні зв'язки, насамперед з країнами ЄС.

Станом на перше півріччя 2019 року загальний обсяг прямих іноземних інвестицій в економіку Закарпаття досяг 350,3 млн. дол. США і це 13-тє місце серед областей України, у розрахунку на 1 особу населення краю – 279,2 дол. США (12 місце серед регіонів України).

Слід відмітити, що не країни-сусіди ЄС є головними інвесторами в економіку Закарпатської області. В п'ятірку інвесторів входять: Нідерланди 77,5 млн. дол. США (22,1% від загального обсягу); Німеччина – 43,3 млн. дол. США (12,4%); Японія – 40 млн. (10,5%); Польща – 36,4 млн. дол. США (10,4%); Австрія – 28,6 млн. дол. США (8,2 %).

Також, в 10-ку країн входить Угорщина (на 7-му місці), її інвестиційний внесок становить 20,0 млн. дол. США і це 5,7 % [8].

За видами економічної діяльності іноземні інвестиції найбільше вкладені в промисловість (80,6%); на другій позиції – транспорт, складське господарство, поштова та кур'єрська діяльність (6,1%); третій – операції з нерухомим майном [8].

Серед підприємств, які залучили найбільше іноземних інвестицій виділяємо наступні:

- 1) ТОВ «Ядзакі Україна» (виробництво електроустаткування для двигунів);
- 2) ТОВ «Гроклін Карпати» (пошиття верху автомобільних сидінь);
- 3) ТОВ «Джейбіл Сьоркіт Юкрейн Лімітед» (виробництво електроустаткування до двигунів);
- 4) ТОВ «ФЦА» (операції з нерухомим майном);
- 5) ТОВ «Фішер-Мукачєво» (виробництво лиж), тощо.

За прогнозами фахівців, в планах підприємств з іноземними інвестиціями працювати на нові робочі місця у 2020 р. – 12,2 тис. осіб, у 2021 р. – 13,4 тис. осіб. Тільки ТОВ «Ядзакі Україна» планує збільшити кількість робочих місць на 1200 осіб, а створення індустріального парку «Соломоново» на основі підприємства «Єврокар» забезпечить створення 6 тисяч нових робочих місць. Така позитивна динаміка на ринку праці Закарпатської області забезпечить нові надходження в бюджет, гідні зарплати та зменшення відтоку робочої сили за кордон.

Для покращення інвестиційного клімату в жовтні 2019 року створено «Інвестиційний портал регіону» – службу супроводу інвестора в Закарпатській області, метою якого є реклама та підняття інвестиційного іміджу території дослідження.

Євроінтеграція Закарпатської області, її транзитний статус дозволяє розвивати логістичний бізнес, який має високий потенціал для інвестування, запозичення нових технологій та досвіду і найважливіше – освоєння нових ринків праці. Зовнішньоекономічна діяльність в межах транскордонних територій в перспективі нарощуватиме експорт вітчизняної продукції, розширить коло потенційних споживачів, дозволить диверсифікувати експортні потоки з мінімізацією ринків.

Отже, Закарпатська область в межах транскордонних територій з країнами ЄС за останні 10-річчя змінила вектор своєї економічної діяльності, який повністю спрямовує на Європейський Союз, країни якого стали ключовими торговими партнерами.

Такий Євроінтеграційний вибір відкриває чимало перспектив співпраці з економічно-розвинутими країнами, зміцнює позиції регіону на міжнародній арені та сприяє соціально-економічному зростанню території досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дідковська Б. В. Зовнішня торгівля товарами України з країнами Західної Європи. *БІЗНЕСІНФОРМ*. 2013. № 4. С. 62–67.
2. Закарпатська область: особливості, умови та перспективи соціально-економічного розвитку / За ред. С. Іщук, Л. Созанський. *Науково-аналітична записка*. Львів, 2019. 32 с.
3. Зовнішня торгівля України товарами з країнами ЄС / Державна служба статистики України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua>.
4. Лещук І., Ровенчак І. Географія зовнішньоекономічних зв'язків України та країн Європейського Союзу. *Наукові записки. Серія: Географія*. Тернопільський нац. педагог. ун-т ім. В. Гнатюка. 2018. Вип. 1. С. 45–50.
5. Ключевська А. М. Зовнішньоторговельні відносини України в контексті вибору її інтеграційного вектора. *Дослідження міжнародної економіки: зб. наук. пр.* К.: ІСЕМВ НАН України, 2011. № 2 (67). С. 185–192.
6. Офіційний сайт статистики Євросоюзу «Євростат». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ec.europa.eu/eurostat>
7. Присяжнюк Ю. В. Розвиток зовнішньоторговельних відносин України та країн Європи. *Збірник наукових праць Черкаського державного технологічного університету*. Серія: Економічні науки. 2014. Вип. 37 (2). С. 201–207.
8. Статистичний щорічник Закарпаття / За ред. Г. Д. Гриник. *Головне управління статистики у Закарпатській області*. Ужгород, 2019. 462 с.

ТОТАЛІТАРНЕ СУСПІЛЬСТВО І ПРОБЛЕМАТИКА ФОРМУВАННЯ ХАРАКТЕРУ ОСОБИСТОСТІ В РАДЯНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ (20–60-ті рр. XX ст.)

The influence of the USSR's totalitarian society on the research of the problems of personality character formation by Soviet pedagogs is analyzed in this article. As a result of the study, periodization of the historical development of the problems of personality character formation in Soviet pedagogy is proposed: 1) the stage of formation (late 1930-ies), connected with the assertion of the idea of the need for character education in view of the statements of political authorities (J. Stalin) and the awareness of educators (A. Makarenko, etc.) the importance of this issue for the practice of youth education; 2) the stage of development (1940–1960-ies), which was marked by the proliferation of pedagogical and character studies, both in view of the psychology's attention to this problem and in view of some change in social order in the conditions of "thaw"; 3) the stage of decline (1970–1980s), which is characterized by a gradual decrease in the attention of Soviet pedagogs to the problem of education of character, which was determined by the decline of social order by a totalitarian society to educate people with a strong, holistic, purposeful character.

Key words: *totalitarianism, USSR, Soviet pedagogy, personality character, social order.*

Режими тоталітарного гатунку на українських землях утвердилися у першій половині XX ст., після окупації Румунією Буковини і Бессарабії (1918 р.), захоплення Угорщиною Закарпаття (1939 р.), поширення радянської влади на Наддніпрянщині (1920–1921 р.). Антиукраїнська політика румунських властей призвела до того, що було майже припинено видання українських книг та періодики, у тому числі й педагогічної. Тому прослідкувати погляди буковинських педагогів на проблему виховання характеру, як і на будь-яку іншу, майже неможливо. Натомість угорська адміністрація у Закарпатті деякий час дозволяла друкувати місцеві педагогічні видання, зокрема русофільський часопис «Народная школа» (до 1941 р.). Однак публікацій на тему виховання характеру уже не було. Водночас в СРСР відбувався інтенсивний розвиток педагогічної думки, щоправда, переважно не так у науково-дослідницькому, як ідеологічно-політичному напрямі.

Увага до проблематики формування характеру в радянській педагогічній науці протягом усього часу її існування (20–80-ті рр. XX ст.) була нерівномірною, переживала злети і падіння. Причиною таких перепадів стала певна історична мінливість процесів суспільно-політичного розвитку, що визначало не лише рівень педагогічної зацікавленості характерологією, а й деяку трансформацію у трактуванні сутності потрібних суспільству характерів радянських людей.

У 20-х рр. XX ст., на початковому етапі становлення педагогічної науки в СРСР, коли вона, по суті, стала складовою частиною педології, характер людини як об'єкт педагогічного впливу майже не досліджувався. Причиною цього стало рефлексологічне підґрунтя педології. Як відомо, сутність рефлексології полягає у тому, що вся пове-

дінка людини, починаючи з елементарних органічних реакцій і закінчуючи найскладнішими актами творчості, зводиться до рефлексів [20, 292]. В умовах, коли вся психічна діяльність трактувалася як вияв рефлекторної дії (подрознення – передача – діяльність), розуміння «характеру» зводилося до пояснення індивідуальної різноманітності проявів рефлексу. Дореволюційне бачення характеру як запоруки активної, наполегливої життєдіяльності втрачало актуальність. Ця функція найчастіше покладалася на: а) розвинутість інтересів дитини, що було центральним компонентом ідей педоцентризму (вони стали педагогічною основою педології); б) розвинутість волі людини. Саме у волі український учений А. Плотічер [32] та російський науковець В. Екземпллярський [51] вбачали умову активності людини.

Зазначимо, що відомі українські вчені-педологи О. Залужний, С. Лозинський О. Попов, В. Протопопов, І. Соколянський не зосереджували увагу на характерові як психічній якості, що визначає життєву спроможність і, відповідно, не ставили мету його виховання. І це при тому, що у той самий час нарком освіти СРСР А. Луначарський розумів виховання як організацію характеру [21, 284].

Після Постанови ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 року «Про педологічні перекирення в системі Наркомосу» педологія зникає як наука. Разом з нею припиняються експериментальні вивчення вікових та індивідуальних особливостей дітей [20, 296]. Натомість педагогічна наука пішла в основному шляхом емпіричного опису практики, передового педагогічного досвіду, що відкидало її у донауковий період [41, 44]. Саме в контексті такого варіанта існування педагогічної науки знову з'явилися ідеї виховання характеру особистості.

У 20–30-х рр. ХХ ст. в Радянському Союзі відбувається становлення сталінської моделі тоталітарного режиму. Сутність тоталітаризму полягає у цілковитому контролі над усіма сферами суспільного життя і навіть приватним життям людини. Державна система, контрольована однією партією, а точніше її керівництвом, спрямовувалася на досягнення певних політично-ідеологічних завдань – побудови комунізму в окремо взятій країні та його «транспортування» за допомогою «світової революції» в усі куточки планети. Антидемократична за змістом (бо не передбачала плюралізму і пропагувала класову ворожнечу) комуністична ідеологія та приход до влади Й. Сталіна визначили засоби досягнення цих завдань, а саме: за допомогою всеохоплюючої репресивно-каральної системи мобілізувати суспільство на проведення індустріалізації, мілітаризації, колективізації. За цих умов людині закономірно відводилася функція «гвинтика» тоталітарного механізму. Її підприємницька і громадянська активність примусово нівелювалися. Зауважимо, що навіть громадські організації в СРСР з 1930-х рр. були створені неприродним шляхом «згори» – державою, а не природним «знизу» – завдяки ініціативі громадян. А про підприємницьку ініціативу в умовах командно-адміністративної економіки та заборони приватної власності не могло бути й мови.

Держава потребувала людей, здатних бути ефективними і слухняними виконавцями поставлених перед ними завдань. Це зумовлювало потребу формування специфічних характерів, з одного боку – достатньо підконтрольних диктатурі, з іншого – достатньо спроможних, наполегливих, щоб реалізовувати накази. Зазначимо, що саме з тих часів майже в кожному радянському підручнику педагогіки розглядалися аспекти вихо-

вання волі і характеру [див. напр.: 8, 227–228; 11, 320–322; 15, 208–233; 29, 205; 30, 254–255].

Одним із головних чинників, що визначали зміст виховного ідеалу радянської людини, була соціалістична ідеологія, що суб'єктом суспільно-історичного процесу вважала не людину, а соціальний клас пролетарів. «Більшовики, беручись за перетворення напівфеодальної країни в соціалістичну, – писав Л. Сіднев, – покладали надії не на природні чи духовні якості людини, а на силу спілки, яку, за їхнім задумом, треба організувати за допомогою партії і держави» [40, 23]. У педагогічній науці такий підхід, ще в середині 1920-х рр. спричинив переміщення акцентів з дитини на колектив. А. Луначарський у доповіді «Виховні завдання радянської школи» (1928 р.), ставлячи запитання, для кого виховується людина – для себе чи для суспільства, відповідав: для суспільства. Тому важливо, писав він, щоб нове покоління виховалося в людей з характером і навичками, що відповідають тим вимогам, які ставить соціалістичний лад [22, 302].

Ставлення до людини як до знаряддя для побудови комуністичного суспільства, привело до формування в радянській педагогічній думці відповідного виховного ідеалу. Одним із його означень стало словосполучення «комуністичний характер» чи «більшовицький характер», які часто трапляються в радянській педагогічній літературі. Так, А. Батурін зазначав, що одним із завдань класного керівника є «виховання в учнів більшовицьких рис характеру, вольових якостей» [5, 29]. Зазначимо, що обґрунтування змісту «комуністичного характеру» радянські, у тому числі й українські, педагоги 1930 – 1950-х рр. намагалися здійснити передовсім за допомогою однієї цитати Й. Сталіна. Вона становить собою витяг з привітання ним учасників кінного пробігу Ашхабад – Москва (1935 р.), в якому йшлося, що тільки ясність мети, наполегливість у справі досягнення мети й твердість характеру, котра ламає будь-які перепони, могли забезпечити цю перемогу (газета «Правда» від 25 серпня 1935 р.). Ці слова стали базовими для визначення педагогами тих властивостей, які, на їхню думку, слід виховувати в радянської молоді. Це чітко видно із праць О. Ковальова [13, 4], К Корнілова [16, 3], А. Тер-Гевондяна [45, 449], Ф. Шамахова [50, 7].

У контексті розгляду сутності «комуністичного характеру», ми можемо виділити низку взаємопов'язаних особливостей, якими радянська педагогічна думка 30–50-х рр. XX ст. наділяла такий характер.

По-перше, акцентуація *типовості, стандартності* у ньому. Так, навіть А. Макаренко, який особливо цінував і закликав розвивати індивідуальні властивості особистості, під тиском тогочасного соціально-політичного замовлення змушений був декларувати необхідність виховання «стандартних» характерів. «Радянська людина, – зазначав педагог, – повинна в середньому відрізнятися як типовий характер. Виховання цього типового характеру радянської людини і повинно скласти одну з важливіших цілей педагогічної роботи» [26, 106]. Виховання стандартизованого характеру з однаковими для всіх рисами повинно було перетворити особистість в істоту колективну.

У працях О. Ковальова, К. Корнілова, А. Тер-Гевондяна виокремлюються типові риси радянської людини як визначальні особливості характеру. М. Гончаров, проаналізувавши усі доповіді Й. Сталіна, виділив з них типові риси, «що є суттєвими якостями людей з більшовицьким характером» [8, 228].

Необхідно наголосити, що акцентуація типового, на відміну від індивідуального, в характері особистості на практиці призводила до усереднення, стандартизації людини. Тож справедливими є зауваги сучасних учених, що результатом таких педагогічних підходів і дій стала відсутність у більшості учнів індивідуальних поглядів, нездатність брати на себе відповідальність за свої вчинки та зміст власного життя взагалі [33, 8].

По-друге, прагнення надати характерологічним рисам і властивостям такої *якості*, яка б не лише на ідеологічному, а й практичному рівні *відрізняла характер радянської людини від характеру людини буржуазного суспільства*. А.Макаренко, наголошуючи, що радянські виховні цілі «можуть бути виявлені тільки в якостях характеру, що визначають комуністичну особу» [25, 168], назвав такі риси та властивості характеру: воля, мужність, цілеспрямованість, чесність, акуратність, працьовитість, відповідальність, наполегливість, дисциплінованість. Однак учений розумів, що будь-яке суспільство вважає необхідним виховувати ці риси. Тож намагаючись провести розмежувальну лінію між характером у буржуазному та характером у соціалістичному суспільствах, він (як й інші педагоги) у душі часу декларував, що названі риси характеру в радянських умовах набувають принципово якісної відмінності завдяки двом новим особистісним властивостям: 1) колективізму – умінню підкорити свої волю, інтереси та прагнення колективі; 2) комуністичній класовій моралі, найвищим вартісним імперативом якої є користь колективу (класу, партії тощо). «Така людина, котра живе інтересами колективу, – якщо вона іще політично освічена, підкована марксистсько-ленінськи (а отже, морально. Авт.), то це є справжній більшовицький характер» [24, 419]. До цього, на нашу думку, слід додати і 3) ідеологічні меті – побудові комунізму. Саме цей ідеал, як зазначалося у працях усіх радянських педагогів, повинен визначати якісну «соціалістичну» своєрідність характеру громадянина СРСР. Зокрема, К. Корнілов, наголошував, що справжньою вольовою людиною з характером можна назвати лише того, хто є борцем за майбутній комуністичний устрій [16, 36].

По-третє, зосередження уваги на значній «цінності» вміння *підкоряти свою волю волі керівника*. Обґрунтування цього здійснювалося класичним способом – за допомогою вирваних з контексту цитат ідеологічних авторитетів. Майже в усіх підручниках з педагогіки та працях, присвячених вихованню характеру, наводилися слова В. Леніна: «Треба навчитися поєднувати разом бурхливий... мітинговий демократизм трудящих мас із залізною дисципліною під час праці, з *безсуперечною покорюю* – волі однієї особи, радянського керівника, під час праці» [Цит. за: 45, 454]. Наголос, як бачимо, робився на другій частині цитати.

Звісно, попри все А. Макаренко мету своєї роботи бачив у тому, щоб виховати «бойовий, активний, життєвий характер» [26, 175]. Однак зважаючи на реалії радянського суспільства, саме уміння підкорятися він назвав суто комуністичною якістю характеру [25, 168]. У радянській педагогіці, з огляду на це, одним зі стрижневих комплексів організації колективу вихованців вважалася структура підлеглості-керівництва.

Безумовно, зазначалося, що підкорення волі інтересам колективу та його представникові має бути свідомим.

Таке тлумачення характеру «будівничого комунізму» призвело до того, що внутрішній світ особистості зник з поля зору педагогів. Головний наголос робився на техніці й методиці педагогічного впливу, покликаною змусити вихованця виконувати свої

обов'язки перед державою та школою. Їх перелік кодифікувався у «Правилах для учнів», порушення яких у сталінський період існування радянської школи прирівнювалося до злочинного шкідництва. Можна погодитися з твердженням Ф. Фрадкіна і М. Плохової, що успішність виховання покірного учня визначалася тотальністю засобів, які використовувала школа для формування цієї важливої для державної системи властивості особистості. Дитяче співтовариство дзеркально відображало ті процеси, що відбувалися в державі: задавленість, страх, муштру, заорганізованість, які видавалися за ознаки свідомої дисципліни, а насправді були складним і суперечливим вираженням соціалізуючих факторів середовища та виховання [47, 97–98].

У другій половині 1950-х рр., після XX з'їзду компартії, розпочалися процеси де-сталінізації і лібералізації суспільно-політичного життя. Критика культу особи, розвіявши міф про непомильність державного керівництва і партії, спровокувала в пересічних громадян, нехай у не завжди відкритому вигляді, прояви критичного ставлення до влади. Водночас процеси реабілітації невиннозасуджених, децентралізація управління, окремі економічні та соціальні реформи створювали враження, що держава повертається обличчям до людини. Усе це, разом з послабленням тотального контролю над суспільством, детермінувало розгортання небажаної для влади громадської активності і, зокрема, привело до зародження шістдесятництва та дисидентства.

Лібералізація спровокувала появу в педагогіці нових підходів у поглядах на людину та її виховання. Відбувається поступова деабсолютизація ідеї усупільнення особистості і характеру дитини за рахунок підвищення уваги до її індивідуальності, особистісної активності, ініціативи, самостійності. Так звані «липецький», «казанський», «ростовський» досвіди були спрямовані на звільнення ініціативи учителя і учня, створення умов для народження творчої активності школярів. У педагогічній науці виникає напрям, який сповідує гуманістичні принципи у вихованні дитини. В. Сухомлинський, Л. Новікова, А. Куракін порушують питання про зміни функцій колективістського виховання. Дитячий колектив із форми масового виховання і мети педагогічної діяльності, засобу усереднення особистості, нівеляції її індивідуальних якостей повинен перетворитися в арену для самовираження, саморозкриття дитини, стверджували вчені. Щоправда, теза В. Сухомлинського про те, що, цінності особистості можуть бути вищими від цінностей колективу, була зустрінута вороже. Однак уже той факт, що з'явилося трактування людини (а не лише колективу) як цілі виховання, свідчить про розуміння потреби піднесення свободи дитини як першоречника її повноцінного розвитку.

Головною інновацією представників цього напрямку стала деяка видозміна мети практичної педагогіки. Завдання створити фахового та ідейного робітника – будівничого комунізму (людину-«гвинтика») не відкидалося (в умовах тоталітаризму це було неможливо), але до нього додавалася мета виховати людину активну, самостійну, здатну без опіки й нагляду торувати свій життєвий шлях. Тому В. Сухомлинський зазначав, що завдання школи полягає у тому, щоб «...підготувати до життя не просто свідомого, сумлінного працівника, а дослідника, допитливого перетворювача природи, праці і свого власного характеру» [43, 44–45]. Зазначимо, що завдання виховати людину підлеглу і людину самостійну були взаємовиключними. Однак педагогідемократи, з огляду на існуючий лад, змушені були займати таку позицію, хоч і це не врятувало їх від критики.

Яскравою ознакою зміни підходів до формування особистості дитини у цей період є, зокрема, значна чисельність педагогічних праць, присвячених вихованню характеру. Це свідчить про визнання радянськими педагогами (частину цих педагогічних творів написали філософи і психологи) розвитку характеру як запоруки самостійності людини, її активності, життєвої спроможності у боротьбі з труднощами на шляху до мети. Так, з'являються твори Ф. Гоноболіна [7], Є. Єресь та У. Силенко [10], В. Крутецького [17], Н. Медведєвої [27], А. Петровського [31], П. Распопова [34], С. Рубінштейна [35], Ю. Самаріна [39], В. Філатова [46], П. Чамати [49] тощо. 1960 року у Московському педагогічному інституті була захищена кандидатська дисертація з проблематики індивідуального підходу у вихованні характеру дітей дошкільного віку [48].

Звісно, причиною уваги до педагогічних аспектів формування характеру також стало значне піднесення інтересу до проблеми характеру в радянській психології у 1940 – 1950-х рр. Свідченням цього слугує захист чотирьох докторських дисертацій, які трактували проблему характеру з різних сторін: І. Страхова «Емоційні компоненти характеру школяра в зв'язку з загальною характерологією» (1940 р.), М. Левітова «Проблема характеру в психології» (1942 р.), В. Філатова «Вчення про характер і його формування в умовах соціалістичного суспільства» (1952 р.), О. Ковальова «Типові особливості характеру старшого школяра» (1953 р.) [18, 210–211].

Характерно, що проблема формування характеру почала трактуватись як вкрай важлива з огляду на потреби суспільства. Ще у 1952 р. Ю. Самарін назвав виховання характеру справою «великої державної ваги» [38, 5], а Н. Медведєва стверджувала, що найважливішими якістьми, що повинні бути виховані у підростаючого покоління, є сильна воля і твердий характер [27, 3]. Український педагог О. Кондратюк у 1961 р. наголосив, що формування нової людини з комуністичними рисами характеру, звичками і мораллю є одним із найважливіших практичних завдань розвитку радянського соціалістичного суспільства [14, 45].

Аналізуючи ці праці, можна виділити низку нових особливостей у тлумаченні виховного ідеалу характеру, що відповідали духові часу – суспільній лібералізації.

По-перше, було запропоновано відступити від «стандартизації» характерів і навіть обумовлювалося право на помилку у процесі їх виховання. «Відмова від шаблону в вихованні особистості дитини, – писав А. Петровський, – передбачає творчий підхід до питань формування характеру. Нехай на цьому шляху будуть допущені помилки, але серйозне, вдумливе, нетрафаретне рішення буде пліднішим від «педагогічного штампу», якщо судити не за результатами окремих дій, а за конкретним підсумком процесу формування характеру» [31, 29]. Значно більшого значення надавалося індивідуальним особливостям характеру, адже визнавалося, що індивідуальність людини «визначають провідні риси її характеру» [49, 9].

По-друге, якщо в 30–50-ті рр. XX ст. педагоги вбачали у характері людини якість, необхідну винятково для служіння соціалістичному суспільству, то у період «відлиги» з'являються обґрунтування доцільності розвитку характеру і з огляду на її успіхи в приватному житті. Так, Є. Єресь і У. Силенко зауважували, що морально-вихований, вольовий характер є найціннішою якістю людини в її громадсько-трудовому й особистісному житті [10, 4–5].

По-третє, з педагогічно-характерологічних праць того часу зникає лєнінська цитата, якою обґрунтовували необхідність виховання уміння підкоряти свою волю наказам керівника.

Майже усі радянські педагоги, які торкалися проблеми виховання характеру, робили спроби сформулювати чіткий перелік моральних, інтелектуальних, емоційних, волевих рис характеру «передової радянської людини» [див. напр.: 10, 13–16; 19, 12–20; 27, 16–21; 49, 11–13]. Загалом ці риси можна виділити у дві групи: *психологічно обґрунтовані* (реальні) та *ідеологічно надумані* (ілюзорні). До першої групи належать такі риси характеру, як патріотизм, мужність, відвага, героїзм, ініціативність, готовність до боротьби, вимогливість до себе, скромність, самокритичність, оптимізм, бадьорість, життєрадісність, чесність, відповідальність, акуратність, точність, упевненість в собі, почуття власної гідності тощо. В. Сухомлинський особливу властивість характеру, сили духу людини вбачав у вірі. Можна виділити два предмети віри, акцентовані В. Сухомлинським. Особистість повинна вірити, по-перше, у «моральні святині нашої Вітчизни, народу» [44, 158], по-друге, у себе, свої творчі сили, розум, волю, наполегливість [42, 105]. До другої групи належать: комуністичне ставлення до праці, комуністичне ставлення до громадської власності, соціалістичний гуманізм, пролетарський інтернаціоналізм. М. Левітов називав, зокрема, таку рису характеру, як партійна принциповість [38, 13].

Зазначимо, що в тогочасних працях, незважаючи на популярність ідей А. Макаренка, серед рис характеру, які слід виховувати у радянських дітей, не згадувалися такі відстоювані ним риси, як здатність до орієнтування та оперативна здатність. Під першою А. Макаренко розумів уміння бачити й розуміти всі подробиці, що оточують певну ситуацію, а під другою – уміння розпоряджатися часом і роботою [23, 264–265]. Ймовірно, причиною цього була надуманість цих рис, адже здатність до орієнтування, по суті, тотожна спостережливості й розважливості, а оперативна здатність – організованості й точності.

Провідною рисою характеру радянських людей педагоги вважали колективізм. Щоправда, у педагогічних працях 1950–1960-х рр. у змісті цієї риси усе частіше виділяли товарицькість і дружбу, а не лише підкорення інтересам колективу. Як правило, перевага надавалася другому. П. Чамата стверджував, що переконаними колективістами є ті, хто беззастережно виконують всі доручення колективу [49, 33]. Необхідно наголосити, що в реаліях радянських суспільства і школи виховання колективізму призводило до плекання конформізму. Як зауважує Л. Сіднев, оцінюючи комуністичне виховання, у «...своєму масовому втілені принцип колективізму вироджується в конформізм» [40, 23].

У 70–80-х рр. ХХ ст. децю знижується інтерес радянських учених-педагогів до проблем виховання характеру. Лише у період «перебудови» російські психологи Л. Рувинський і С. Хохлов опублікували працю «Як виховати волю і характер» [36] та Ю. Орлов видав книгу «Самопізнання і самовиховання характеру» [28]. Зауважимо, що в радянській психології з 1960-х рр., після підвищеного зацікавлення характерологією, теж відбувся спад уваги до неї, хоча, як відзначив М. Левітов, глава «Характер» продовжувала займати своє місце в підручниках і посібниках з психології [18, 211]. Щоправда, в українських педагогічних виданнях на початку 1970-х рр. та у 1984 р.

з'явилися статті В. Абраменка, однак вони були винятково психологічного спрямування і присвячувалися різним аспектам формування характеру підлітків [1; 2; 3].

Доцільно припустити, що відсутність праць із питань виховання характеру у 1970-х – першій половині 1980-х рр. зумовлюється згортанням лібералізації суспільно-політичного життя, наростанням кризових явищ в суспільстві. Це, безумовно, не могло не позначитися на педагогічній науці. Проблема розвитку характеру виявилася неактуальною, оскільки, як зауважує О. Вишневський, попри галасливе відстоювання ідеї «всебічного розвитку особистості», характерна людина була чужою і навіть ворожою комуністичному режимові [6, № 1, 4].

Комуністичне виховання, зазначав В. Філатов, передбачає вироблення таких рис характеру, які витікають із моральних і політичних норм, властивих радянському суспільству [46, 15]. А моральні і політичні норми радянського тоталітарного суспільства вимагали формування людини передовсім слухняної, здатної підкорятися і справно виконувати накази. Розвинутість же характеру, його цілісність, сила, повнота завжди пов'язані з практичною самостійністю людини, її незалежним критичним мисленням, підприємливістю, твердістю у відстоюванні своїх прав та інтересів. Натомість майже уся практична педагогіка була зорієнтована на плекання переважно зворотних властивостей: конформізму, утриманства, безвілля тощо. Тому сучасні вчені зазначають, що радянська система навчання і виховання у підсумку призвела до масового зниження життєвої активності [12, № 3, 44]. Безхарактерність стала цілком закономірним результатом виховання у тоталітарному суспільстві. І. Гопко у 1936 р. наголошував, що «доба диктатур», позбавляючи людину можливості «вільного думання», «...лишає злі печатки на людському характері» [9, 5–6]. Зрештою, ще у XIII ст. Тома Аквінський, спираючись на Аристотеля, писав, що тиран повинен виробляти у людей слабодухість (щоб не повставали проти нього), позбавляти громадян мужності, сили волі, оскільки «слабкі за характером люди ніколи не візьмуться до важливих справ» [4, 543–544].

Актуально, з огляду на реалії радянського суспільства і виховання, звучать слова С. Русової: «Ніякі матеріальні багатства народу не мають вартости, коли вони здобуті ціною поневолення людей, ціною нівеляції їх духовних постатей, пригноблення їх особистостей, їх характерів для досягнення штучного єдинства думок, бажань, змагань» [37, 111].

Підсумовуючи, зазначимо, що серед цілей комуністичного виховання розвинутість характеру ніколи не набувала тієї ваги, яку вона мала, скажімо, у творчості К. Ушинського чи у галицькій педагогіці міжвоєнного періоду, ніколи не виходила на перший план у виховному процесі. Виховання характеру залишалася складовою частиною ідеї плекання всебічно розвиненої особистості, немовби розчиняючись у ній.

Водночас виховний ідеал характеру в радянській педагогічній думці із плином часу пройшов певну трансформацію. Якщо в епоху сталінщини високою якістю характеру вважалося уміння підкоряти свою волю наказам вождів, то в період «відлиги» акценти поступово переміщуються на активність людини, її індивідуальність. Однак слід визнати, що протягом усього періоду існування тоталітарного суспільства найбільш затребуваною властивістю характеру вважався конформізм, котрий зазвичай кваліфікується як безхарактерність.

Завершуючи аналіз характерологічної проблематики в радянській педагогіці określеного періоду (до кінця 1960-х рр.), можна виділити два етапи її формування: **етан становлення** (кінець 1930-х рр.), пов'язаний з утвердженням ідеї необхідності виховання характеру з огляду на заяви політичних авторитетів (Й. Сталіна) та усвідомленням педагогами (А. Макаренком та ін.) важливості цього питання для практики виховання молоді; **етан розвитку** (1940 – 1960-ті рр.), який позначився поширенням педагогічно-характерологічних досліджень, як з огляду на увагу психології до цієї проблеми, так і зважаючи на деяку зміну соціального замовлення в умовах «відлиги».

ЛІТЕРАТУРА

1. Абраменко В. І. Взаємини в колективі і розвиток характеру учня. *Початкова школа*. 1972. № 2. С. 11–20.
2. Абраменко В. І. Основні тенденції в формуванні характеру школярів підліткового віку. *Радянська школа*. 1973. № 1. С. 23–30.
3. Абраменко В. І. Сім'я як фактор впливу на розвиток характеру підлітка. *Радянська школа*. 1984. № 8. С. 18–22.
4. Аквінський Тома. Коментарі до Арістотелевої «Політики» / Пер. з латини О. Кислюка; передм. В. Котусенка. Київ: Основи, 2000. 794 с.
5. Батурич А. К. Воспитание волевых черт характера у учащихся. *Советская педагогика*. 1952. № 6. С. 29–36.
6. Вишневецький О. І. Характер як предмет педагогіки. *Рідна школа*. 2000. № 1. С. 4–9; № 3. С. 3–10.
7. Гоноболин Ф. Н. Воля, характер, деятельность: Рассказы о психической жизни человека: Для старшего школьного возраста. Минск: Народна асвета, 1966. 211 с.
8. Гончаров Н. К. Основы педагогики. Москва: Учпедгиз, 1947. 408 с.
9. Гопко І. Виховання характеру. *Наша школа*. 1936. Ч. 10. С. 3–7.
10. Ерьсє Е. П., Силенко У. М. Воспитание характера. Минск: Общ-во по распротр. полит. и науч. знаний Белорусской ССР, 1961. 35 с.
11. Збандуто С. Ф. Педагогіка: Навч. посібник для студентів пед-х ін-тів. Київ: Радянська школа, 1965. 508 с.
12. Карпенко І. М., Белогоров В. М. На шляху до нового мислення. Про концепцію формування творчого соціального мислення школярів. *Радянська школа*. 1991. № 3. С. 44–50; № 4. С. 43–47.
13. Ковалєв А. Г. Характер и его воспитание. Симферополь: Крымиздат, 1947. 48 с.
14. Кондратюк О. П. Моральне виховання учнів. Київ: Радянська Україна, 1961. 48 с.
15. Константинов Н. А., Савич А. Л., Смирнов М. Т. Основные вопросы педагогики: Лекции для студентов ун-та. Москва: Учпедгиз, 1957. 342 с.
16. Корнилов К. Н. Воспитание воли и характера. Москва: Трудрезервиздат, 1950. 36 с.
17. Крутецкий В. А. Воспитание воли и характера. Москва: «Знание», 1960. 40 с.
18. Левитов Н. Д. Проблема характера в современной психологии. *Психология индивидуальных различий* / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. Москва: ЧеРо, 2000. С. 210–214.

19. Левітов Н. Д. Характер та його формування: Стенограма публічної лекції. Київ: Тов-во для поширення політ. та наук. знань УРСР, 1951. 38 с.
20. Левківський М. В. Історія педагогіки: Підручник. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 360 с.
21. Луначарский А. В. Воспитание нового человека. *Луначарский А. В. О воспитании и образовании* / Под. ред. А. М. Арсеньева и др. Москва: Педагогика, 1976. С. 269–299.
22. Луначарский А. В. Воспитательные задачи советской школы. *Луначарский А. В. О воспитании и образовании* / Под. ред. А. М. Арсеньева и др. Москва: Педагогика, 1976. С. 300–318.
23. Макаренко А. С. Виховання в сім'ї. *Макаренко А. С. Вибрані педагогічні твори* / За заг. ред. Є. Н. Мединського, І. Ф. Сवादковського. Київ – Харків: Радянська школа, 1947. С. 222–281.
24. Макаренко А. С. Доклад в педагогическом училище. *Макаренко А. С. Сочинения. В 7 т.* / Ред. кол.: И. А. Каиров (гл. ред.), Г. С. Макаренко, Е. Н. Медынский. Москва: Изд-во АПН, 1958. Т. 5. С. 407–419.
25. Макаренко А. С. Мої педагогічні погляди. *Макаренко А. С. Вибрані педагогічні твори* / За заг. ред. Є. Н. Мединського, І. Ф. Сवादковського. Київ – Харків: Радянська школа, 1947. С. 161–178.
26. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания. *Макаренко А. С. Сочинения. В 7 т.* / Ред. кол.: И. А. Каиров (гл. ред.), Г. С. Макаренко, Е. Н. Медынский. Москва: Изд-во АПН, 1958. Т. 5. С. 103–224.
27. Медведева Н. Г. Воспитание воли и характера у детей. Минск: О-во по рас-постр. полит. и науч. знаний БССР, 1955. 37 с.
28. Орлов Ю. М. Самопознание и самовоспитание характера: Беседы психолога со старшеклассниками: Кн. для учащихся. Москва: Просвещение, 1987. 224 с.
29. Педагогика: Учебник для пед-х ин-тов / Под ред. И. А. Каирова и др. Москва: Учпедгиз, 1956. 436 с.
30. Педагогіка: Підручник для студентів пед. ін-тів та ун-тів / За ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Вища школа, 1986. 544 с.
31. Петровский А. В. От поступка к характеру. Москва: Изд-во «Знание», 1963. 32 с.
32. Плотічер А. І. Виховання волі / За ред. д-ра Л. А. Квінта. Харків – Київ: Державне вид-во України, 1930. 54 с.
33. Помиткін Е. О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти: Наук.-метод. посібник. Київ: ІЗМН, 1996. 164 с.
34. Распопов П. П. Характер и его воспитание. Киров: Книжное изд-во, 1959. 32 с.
35. Рубинштейн С. Я. Черты характера ребенка и их воспитание в семье. Москва: Просвещение, 1964. 48 с.
36. Рувинский Л. И., Хохлов С. И. Как воспитать волю и характер: Книга для учащихся. Москва: Просвещение, 1986. 144 с.
37. Русова С. Моральні завдання сучасної школи. *Рідна школа*. 1938. Ч. 7. С. 109–113.

38. Самарин Ю. А. Воспитание воли и характера: Стенограмма публичной лекции. Л.: Всесоюз. об-во по распротр. полит. и науч. знаний, 1952. 36 с.
39. Самарин Ю. А. Самовоспитание характера. Л.: Лениздат, 1958. 55 с.
40. Сіднев Л. М. Комуністичне виховання: чи є альтернатива? *Радянська школа*. 1991. № 6. С. 19–25.
41. Сухомлинська О. В. Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології і педагогіки. *Шлях освіти*. 2005. № 1. С. 41–45.
42. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. *Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т.* Київ: Радянська школа, 1976. Т. 1. С. 53–206.
43. Сухомлинський В. О. Формування комуністичних переконань молодого покоління. *Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т.* Київ: Радянська школа, 1976. Т. 2. С. 5–146.
44. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину. *Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т.* Київ: Радянська школа, 1976. Т. 2. С. 147–416.
45. Тер-Гевондян А. Г. Виховання більшовицької волі і характеру. *Педагогіка: Посібник для педагогічних вищих шкіл / За ред. С. Х. Чавдарова*. Київ: Радянська школа, 1940. С. 449–457.
46. Филатов В. С. О влиянии труда на формирование характера человека. Москва: Профтехиздат, 1960. 45 с.
47. Фрадкин Ф. А., Плохова М. Г. Проблемы дисциплины в советской школе. *Советская педагогика*. 1991. № 6. С. 91–99.
48. Цао Сяо-Лань. Индивидуальный подход к воспитанию характера детей дошкольного возраста. Автореф. дисс...канд. пед. наук / Московский гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. Москва, 1960. 24 с.
49. Чамата П. Р. Характер та його виховання у дітей. Київ: Радянська школа, 1958. 42 с.
50. Шамахов Ф. Ф. А.С. Макаренко о воспитании советского волевого человека. Томск: Всесоюз. общ-во по распротр. полит. и науч. знаний, 1948. 39 с.
51. Экземплярский В. М. Воспитание воли (Биологические основы психотехники характера). Москва: Издание автора, 1929. 176 с.

THEMATIC ISSUES OF BODY, LANGUAGE AND SILENCE IN THE POETRY BY ANNE SEXTON, SYLVIA PLATH, ADRIENNE RICH IN THE LIGHT OF GENDER THEORY

The research deals with the issues of women's writing (écriture féminine) and women's relationship to language and body, it studies what motifs and images were employed by contemporary American female poets to express their vision of women's body, language and silence. Special attention is paid to the concept of women's writing, modern theories of corporeality, sexuality and the problems of the body and the language, which have been considered as major features of women's poetry in the second half of the 20th century.

The theoretical background of the article is based on the works of Hélène Cixous, Luce Irigaray, Julia Kristeva, Jane Gallop, Annette Kolodny, Alicia Ostriker etc. in which they defined the concepts of women's writing and language, women's subject, bodiness and corporality. We point out that the theoretical foundations of women's writing combine the criteria borrowed from the theory of linguistics and psychoanalysis with the post-structuralist method of deconstruction. The development of women's writing is also associated with the works of S. Freud, J. Lacan and J. Derrida. But the topic was further developed in the works by Julia Kristeva, who coined the notion 'genotext', Hélène Cixous, who recognized the importance of what is beyond the language and believed that «women must write through their bodies» in order to shake the patriarchal nature of the language, Luce Irigaray, with her idea of mimicry, Elaine Showalter, who pioneered the concept of gynocriticism, and many other scholars.

The present study focuses on a number of related issues: firstly, it determines how well-known theories of women's writing are consistent with the peculiarities of the female experience and its realization in a poetic text, especially on the level of the themes and motifs; secondly, it studies how the themes of language and silence as well as the body images are expressed in the poetry by Anne Sexton, Sylvia Plath and Adrienne Rich, what are the similarities between their imagery and what are the differences. In our research we analyze modern works on feminist criticism as well as gender studies.

Key words: *image, language theme, body motif, gender theory, feminist criticism, 'women's writing' (écriture féminine), femininity, masculinity, feminine identity, lyrical persona.*

The key issue of gender philosophy is the problem of text and language, an attempt to construct a language that offers a difference or at least does not imply a hierarchy [31, 92]. This tendency explains the aspirations of many female authors to challenge, openly or indirectly, the established literary forms, literary canon and poetic tradition [9, 33]. It should be noted that the problem of language in women's poetry was raised long before the twentieth century, for example, in the works of Emily Dickinson. However, this time period was marked by the extreme attention to the matters of language not only in poetry but in literary criticism as well.

We do not intend to assert that language issues were of no interest to the male poets at all. Let us mention T. Eliot's poetry, «East Coker,» where the lyrical persona is worried about «*the intolerable wrestle / With words and meanings*» [4, 23]. However, we can assume that female poets, who wrote in a language that historically and structurally marginalized the female subject, extremely acutely feel the gigantic gap, which lies between their experience and its representation in the language and literature. A female text conveys a unique vision of the world to a woman who writes within an 'alien' masculine discourse, which limits her ability to realize herself as a subject. A woman can only resist this with the help of her own language, women's writing, which is characterized by a special lyricism, emotionality, a confessional tone [33, 5]. The poetry of women is also dominated by specific topics – domestic life, home, family, women's genealogy, childbirth, female body. The works of women often have the features of an autobiographical text, which indicates the desire of authors to say a word about themselves, express their 'inner self' and make it the subject of psychological and literary research, which also affects the peculiarities of motif organization in female texts.

It should be noted that the division into male and female authorship does not depend on the physiology of the writer. These concepts indicate the artist's attitude to their work. The establishment of a certain kind of authorship is influenced by the psychological features of the writer, which are mostly manifested on the level of content. However, on the lexical level, it is also possible to trace a number of features of women's writing. Women authors recognize as subjects and co-authors these three components: the artist, the artistic text and the recipient-interpreter, they seek a dialogue with the reader, consider the possibility of multiple interpretations.

Ukrainian scholar Sophia Filonenko notes that gender specificity in any work is determined by: first, conscious female authorship, second, the representation of the image of a woman as the protagonist, and third, the problematic gender identity of the female character. According to the researcher, the term 'feminocentrism', which has been introduced by Oksana Zabuzhko when analyzing S. Plath's poetry in the article «*Undying Poppy Blossom*» is rather close to such a 'narrow' interpretation of the term 'women's literature'. S. Filonenko is convinced that the concept of 'feminocentric literature' (poetry, prose) could in future be an alternative to the much more popularized term 'women's literature' [35, 5].

In this research we deal with the issues of women's writing (*écriture féminine*) and women's relationship to language, we study what motifs and images were employed by contemporary American female poets to express their vision of the language and silence. In present work, Anne Sexton, Sylvia Plath and Adrienne Rich – modern American poets, whose works are different in style and genre, but quite similar in problems raised, are discussed. The results are based on the careful reading of a big bulk of their works and some critical essays and interviews. What is more, quite a few works on gender and feminist critics have been studied as well.

One of the key notions of the gender approach is the theory of 'women's writing' (*écriture féminine*), which was embodied in specific literary works (texts by Marguerite Duras, Simone de Beauvoir, Hélène Cixous, Virginia Woolf etc.), as well as in the feminist criticism which appeared in the late 1960s with the works of Simone de Beauvoir «*The*

Second Sex» (1949) and Virginia Woolf «*A Room of One's Own*» (1929) coming into the spotlight.

Female language matters have attracted attention of modern American scholars such as Sandra M. Gilbert and Susan Gubar, Jo Gill, Jan Montefiore, Liz Yorke, Alicia Ostriker, Susan Juhasz, Wendy Martin and Sharon Becker and many others.

The theoretical foundations of women's writing combine the criteria borrowed from the theory of linguistics and psychoanalysis with the post-structuralist method of deconstruction. The term 'écriture féminine' is French, and in the 1970s it was associated with the work and studies of Hélène Cixous and Xavier Gautier. The original characteristic of the term was ambiguity. Later, 'écriture féminine' began to acquire a variety of explanations and commentaries (mostly in American literary criticism) and was later named 'women's writing'.

The development of women's writing is also associated with the works of S. Freud, J. Lacan and J. Derrida. Feminist philosophers accepted Lacan's postulate about the phallic symbolic nature of language and suggested by J. Derrida's perception of language as an indicator of patriarchal values. Due to the deconstruction method applied by Derrida, a new ability to read texts (especially male ones) by detecting (un) marked gender elements and gender stereotypes has emerged. In «*Writing and Difference*» (1967). Derrida talks about the idea of the Other as opposed to the Same, he also introduces the notion of a 'feminine' style of writing. He describes it as a certain way of relating to reality, namely, the decentralization of cultural stereotypes, which is carried out primarily in women's textual practices, which, according to Hanna Ulyura, are intended to blur «the dominance of the male way of thinking in culture» [34, 1]. However, it should be noted that women's writing for post-structuralists is a purely operational concept that expresses only a particular method of writing that undermines the cliché of traditional thinking practices, so it does not necessarily refer to a real woman.

Thus, theoretical discourse of the mid-twentieth century left open the question of correlation of a real woman to the category of feminine (as well as the problem of correlation of a man to the masculine). This issue proved to be extremely important for A. Sexton, S. Plath and later A. Rich who often raised questions of female identity: whether it is possible to identify a woman with the subconscious (semiotic, linguistic), or these features are inherent in women and their nature. Exploration of the function of the feminine, the destruction of established stereotypes, creating the vision of a woman as a self-sufficient creative subject – these are the ideas that are embodied in their poetry.

The emergence of 'women's writing' theories did not go without criticism. For example, according to S. Weigel (*Die Stimme der Medusa. Schreibweisen in der Gegenwartsliteratur von Frauen*) (1987), 'feminine style' is usually defined by formal features, such as severity, deviation, subjectivity and so on. These features are considered positive by feminist researchers, so, accordingly, other features such as logic, regularity, objectivity are seen as negative. As a result, a rigid definition of 'feminine style' is created and its features are considered universal in feminist criticism. She also adds that the concept of 'women's writing' creates a dualism between masculine and feminine. This dual division always puts a woman in a worse position than a man. Therefore, when critics begin to define femininity, they only exacerbate the binary state of the masculine order, where the feminine always loses and disappears in passivity [quoted from 32, 12]. Instead of defining 'feminine style',

S. Weigel prefers to speak about the place in which the woman writes. In doing so, the researcher refers to Luce Irigaray (*This Sex Which Is Not One*) (1985) and emphasizes that a woman, both inside and outside the discourse, takes a marginal position compared to a man, she has her own attitude to society and to the language. In addition, female and feminine have already become subjects of masculine discourse, they have been defined from the masculine point of view (in literature).

S. Weigel's theory of 'women's writing' strategies is similar to the concept of mimetism (mimicry, mimesis) by Luce Irigaray because both scholars use the dominant discourse, but at the same time, through irony, demonstrate the suppression of the feminine in it [32, 13]. Irigaray uses the concept of mimicry to refer to 'feminine' imitation, a game strategy in the patriarchal system. In her research, mimicry reveals the constructiveness of the gender order, which is commonly understood as a kind of essentialist system. Luce Irigaray believes that a mimetic strategy of behavior and writing does not allow a woman to assimilate in a 'phallogocentric lifestyle', that is, promotes acquisition of the position of a subject in the role of a woman [36, 111]. Finnish scholar Kirsti Ekonen in her book «*The Creator, the Subject and the Woman: Strategies of Women's Writing in Russian Symbolism*» (2011) points out that some researchers, such as Judith Butler (*Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*, 1990), Homi Bhabha (*The Location of Culture*, 1994), call mimicry a conscious subversive activity, while others, for example, Claudia Barnett (*This Fundamental Challenge to Identity: Reproduction and Representation in the Drama of Adrienne Kennedy*, 1996), call it unconscious behavior [36, 111].

What is more, theorist Luce Irigaray in her work «*This Sex Which Is Not One*» (1985) critiques the hidden male bias in Western philosophical systems and attempts to develop new forms of writing and speaking that reflect women's specificity. Central to this undertaking is her call for a theory of sexual difference in which femininity and masculinity would indicate autonomous, qualitatively different models of subjectivity, or consciousness. She makes a clear distinction between male and female body, between male and female type of pleasure, which are also reflected in writing. The male body is centered on phallic pleasure and has one center of (bodily) pleasure – phallus. A woman feels her body as an integral erogenous surface, its libido is not concentrated in one place – the geography of her pleasure is far more diversified, more multiple in its differences, more complex, more subtle, than is commonly imagined [30, 65]. A woman always breaks the boundaries; she never knows what is inside and what is outside. The usual limits cease to exist. As a result, the binary opposition «external / internal» with respect to feminine corporeality loses its meaning.

The concepts of «women's reading» and «women's authorship» developed by feminist theory are based on the theory of R. Barthes, who defined the text as pleasure (Roland Barthes, «*The Pleasure of the Text*» 1973) [28, 471]. R. Barthes explained the possibility of transforming feminine subjectivity in the process of reading as authorship. On this basis, Adrienne Rich in her essay «*When We Dead Awaken: Writing as Re-Vision*» (1979) created the definition of «women's reading» as a «revision» procedure – an interpretation of one's own life in order to transform it beyond patriarchal stereotypes of culture [23, 24].

According to I. Zherebkina (*Feminist Literary Criticism*) (2001), the principles of understanding «women's reading» in feminist literary criticism were well elaborated by

Annette Kolodny in her essay «*A Map for Rereading: Gender and the Interpretation of Literary Texts*» in *The New Feminist Criticism. Essays on Women* (1985) [14]. Arguing with Harold Bloom's views (*A Map of Misreading*) (1975) on gender-neutral reader, the researcher comes to the conclusion that a woman reads a text differently than a man [29, 551]. A. Kolodny notes that women's reading is less abstract than men's since a woman always 'reads' in the text her own real life experience. In the process of reading a woman often feels that the situation suppresses her feelings and, as a result, resists this suppression by the power of passion. In addition, in female reading special attention is paid to female characters and situations in women's lives that men usually describe as minor and insignificant [14, 47]. A. Kolodny draws attention to how different are the interpretations of the procedure of 'revision' of the text by Harold Bloom and by Adrienne Rich. For the first scholar 'revision' means a textual experiment that has the goal of creating another common alternative literary history. For A. Rich, however, the main purpose of women's reading is the creation of not common, but personal, unique literary experience. Of primary importance for her is the opportunity with the help of 'revision' to transform not the text, but the life as a long history of female oppression [23, 24]. Female reading, consequently, is the result of a complex relationship that women have historically had with the language of the dominant culture, is a game relationship that Luce Irigaray has defined as mimetism or mimicry, the ability to imitate.

In this research I analyze these imitation strategies used by the poets (sometimes unconsciously) to embody in the text their personal feminine experience. The confessional nature of their poems, hyperbolized images of women as victims, inanimate beings, shifting the focus on the fragmentation of the woman's body – all these are skillful game strategies which they use in their works.

In the work of American poets of the second half of the twentieth century Anne Sexton, Sylvia Plath, Adrienne Rich, the language problem occupies an important place, although the authors reflect it from the diametrically opposite sides. For Sexton, the problem of language is inextricably linked with the motif of faith; for her, the language is something that brings people closer to God and defines their place in the world. In many Sexton's poems we hear an angry voice of accusation, filled with aversion to the physical, fragile world of mankind. The cycle of poetry «*The Fury of ...*» (*The Death Notebooks* collection) expresses the fury of the lyrical persona, aimed at the seasons, natural phenomena, religious values and the inability of the language to convey the divine that is in human nature. According to A. Sexton, the language unites and at the same time divides the humanity. Language is not capable of conveying a single, universal, generally accepted meaning, and, according to Julia Kristeva, «*is always too far, too abstract to convey the hidden swarm of our existence*» [15, 120]. In this context, the problem of the language, as Sexton sees it, gets close to Adrienne Rich's interpretation. She believes that by its nature the language is the product of a masculine society, and it is extremely difficult for women, especially poets, to use it to reflect their own female experience: «*It is the oppressor's language / yet I need it to talk to you*» («*Our Whole Life*») (*The Will to Change* collection) [19, 44].

A. Rich considers the language an important tool, and poetry is the driving force that can change the views of the entire American nation. However, the poet also agrees that the language cannot convey «*true female experience*» and shares the ideas of Hélène Cixous,

who recognizes the importance of what is beyond the language. Cixous believes that the reference to 'silence' in women's creativity can shake the patriarchal nature of the language: «Women must write through their bodies, they must invent a steadfast language that destroys distribution, classes, rules and codes ...» [7, 27]. Adrienne Rich often deploys a deliberate strategy of «literary negation» in her poems. She challenges the «normative structures of perception and representation» by presenting «extreme content» by means of «formally radical techniques» [7, 27]. Rich's famous «Love Poems» (*The Dream of a Common Language* collection) are an outstanding example not only because they declare one woman's love for another woman, but because they transcend sex. The poems are not narrowed by the focus on lesbian love but expanded:

Your small hands, precisely equal to my own
only the thumb is larger, longer in these hands
I could trust the world...
such hands might carry out an unavoidable violence
with such restraint, with such a grasp
of the range and limits of violence
that violence ever after would be obsolete [18, 13].

According to Mary J. Carruthers, this is a vision of social and moral renewal, not of orgasmic transcendence, and it indicates the precise relationship for Rich between the bonding of women and social transformation [9]. Love between women represents a new moral, social order, and it seems to have more in it than only sexuality and relations. Some of the poems tie their significance tightly to a strictly female imagery. Poem 6, for example, speaks of the beloved's '*small hands, precisely equal to my own.*' The speaker says that '*in these hands / I could trust the world, or in many hands like these.*' The poem asserts Rich's preference for women in positions of power and extends her vision of women's capabilities. In poem 12 she speaks of '*two lovers of one gender / ... two women of one generation.*' And in the «Floating Poem, Unnumbered,» the subject is the lovemaking between two women: «*Your traveled, generous thighs / between which my whole face has come and come*» [18, 13]. Despite a specific focus and explicitness of poems such as these, the majority of the love poems achieve a universal significance.

Unlike postmodern aesthetics, which separates the notion of corporeality from the real body or the image of the body (Gilles Deleuze), all three American poets tried in their poetry to show a real physical body, which is changeable, sexual, with all its flaws and 'dirty' anatomy. Sexton, Plath and Rich began to write directly about a female body in their texts before the emergence of feminist manifestos, thus trying to reconcile themselves with their sexuality, to explore previously prohibited topics and motifs associated with the intimate aspects of women's lives. The woman's body for them, especially for Sexton and Plath, is, above all, an object of suffering. The pain, both physical and mental, is an integral part of woman's life, this pain 'begins in the crib' («...*pain / I would sell my life to avoid / the pain that begins in the crib / with its bars or perhaps / with your first breath*» – says Sexton in «The Big Boots of Pain») [25, 552].

Body images in Anne Sexton's poetry are often closely connected with motifs of physical pain, illness, operation, childbirth, abortion and other typically female anatomic peculiarities. But for a woman pain is a part of her life and it is something that makes her a

woman, unique and special, she just has to accept this pain and learn to live with it: «As for the pain and its multiplying teaspoon, / perhaps it is a medicine / that will cure the soul / of its greed for love» («The Big Boots of Pain») [25, 552]. The language of the body is a special, different language, and, at the same time, the language of the Other. The body and its experience become the basis of feminine identity, the authority of the truth, because only by speaking the language of the body a woman can pass on her experience to her descendants, because she is always limited by the language which is hostile, alien to her.

Despite the similarity in the reflection of feminine identity, Sexton, Plath and Rich create the image of the body in different ways. For example, in relation to Sylvia Plath's poetry, in modern literary criticism, there are different interpretations of the corporeality and body image. Say, Alicia Ostriker considers her poetry an attempt to go beyond the boundaries of the burden, which has always been regarded as the true manifestation of femininity, other researchers, such as Sandra M. Gilbert and Susan Van Dyne, explain corporeality of Plath's poems as an attempt to endow a female body with power in masculine culture. In a recent research by Jacqueline Rose «*The Haunting of Sylvia Plath*» (1993) it is stated that Plath denies the existence of authentic feminine self and often criticizes this idea in her late poems [24]. Christina Britzolakis in her work «*Sylvia Plath and the Theatre of Mourning*» (1999) agrees with Rose that in Plath's poetry we don't find a quest for the authentic feminine subject, on the other hand, we read about self-reflective creativity, which is a parody on cultural stereotypes including marriage, family, confession, rampant consumerism etc. [1]. The body transforms from a physical object to the symbol of femininity which goes through a crisis of its culture and gender belonging.

In my opinion, such controversial points of view regarding the body image in Plath's works are the result of the fact that some literary critics define the body as a biological object, while others, as discourse, or representation. In this study, I have used a multiple vision of the body and identity which brightly reflects the principles of gender theory – human identity is formed under the mutual influence of biological and cultural factors. For Sylvia Plath, as well as for Sexton and Rich, body and culture play an important role in shaping an identity, which is not the product of these two phenomena, but its formation is tightly interconnected with them.

In Anne Sexton's poetry there is no criticism of an authentic feminine self. Unlike Plath, she always wished to unite the two parts of her identity: the spirit and the body. This tendency is especially reflected in her late religious poetry («*The Book of Folly*», «*The Death Notebooks*», «*The Awful Rowing Toward God*») where she insists that we must search for God through our bodies and our land, and not beyond them [2, 220]. Sexton's persona learns how to love her body, her 'animal loveliness'. In her poems appear a lot of integral and healing images that symbolize renewal and revival: «*Because of this the ground, that winter nightmare, / has cured its sores and burst with green birds and vitamins*» («*It Is A Spring Afternoon*») [25, 185]. Sexton believes that a woman, who lives in harmony with her own body, who is able to get rid of prejudices about her own sexuality, imposed on her for years, will find her authentic self. «*Oh, darling, let your body in, / let it tie you in, / in comfort*» – writes A. Sexton's persona to her young daughter in «*Little Girl, My String Bean, My Lovely Woman*». «*Darling, / stand still at your door <..> /you will strike fire, / that new thing!*» [25, 160].

Adrienne Rich, who, being one of the most enthusiastic representatives of radical feminism, had her own vision of the place and role of women in society. In the poem «Twenty-One Love Poems» the author writes that she does not want (unlike Sexton) to create a 'career of pain', she is convinced that women must remember that the pain was left to them as an inheritance from their mothers and grandmothers, but when a woman frees herself of male domination over the body, she may get rid of pain and humiliation that have always been associated with it: «Well, that's finished. The woman who cherished / her suffering is dead. I am her descendant. / I love the scar-tissue she handed on to me, / but I want to go on from here with you / fighting the temptation to make a career of pain» [18, 77–86]. Adrienne Rich introduces in her poetry a new tendency to 'speak the body', which, according to Michael J. Collins (*The Unearthing of the Body in Adrienne Rich's Poetics*, 2009) is a certain compensation for the 'muteness' of the female body in her early poems [3]. Appealing to the Irigaray's views on Western linguistic and philosophical traditions, A. Rich uses the pain, which was inherited from her female ancestors, to reconstruct the female body and the true identity of her lyrical personae. She encourages women authors to think through the body, writhe through the body and by doing so destroy a masculine discourse, which has been marginalizing the feminine.

American literary critic Jane Gallop in her work «*Thinking Through the Body*» (1988) used Adrienne Rich's quotation in its title. By 'thinking through the body' notion A. Rich, using the ideas of R. Barthes, emphasizes that the entire world around us is corporeal as well as people who live in it. She places the body in the same group of abstract notions as the soul and the spirit [7]. Thus, body image in her poems is both an earthly and an abstract object.

Being a highly active literary theorist and American citizen, Rich often draws the parallel between the body and politics, the body and history, the body and language. For example, in poem «Leaflets» a lyrical persona hands out political pamphlets, while the author is speculating on the fact that these pieces of paper are absolutely of no value without tears shed by people, without the body warmth and feelings of the person who hands out the leaflets and the emotions of the person who receives them. In the poem with similar motifs «Tear Gas» Adrienne Rich writes: «*The will to change begins in the body not in the mind / My politics is in my body, accruing and expanding with every act of resistance and each of my failures*» [19, 140]. Subjective feminine identity becomes the center of a radical political change for the author. The female body, which has always been a political object, controlled by men, religion, and government, is given a particular importance, since, according to A. Rich, a woman must gain both physical and psychological control over her own body, and this process demands major changes in the Western culture itself. In order to achieve these goals, a woman needs a language, a corporeal one, which is essential for a woman to hear and see herself, and to be heard, seen and understood by others: «*a language to hear myself with / To see myself in / A language like pigment released on the board / Blood-black, sexual green, reds / Veined with contradictions*» («Tear Gas») [19, 140].

So, speaking of women's poetry, we again return to the problems of the language: women's writing, which allows women authors to convey the sensual and bodily character of their inner self, as the reader immerses in «semiotic pre-linguistic erotic energy» (Julia Kristeva). Kristeva calls this type of text 'genotext'. It includes semiotic processes but also

the advent of the symbolic ones [15, 120]. According to A. Rich, this task is extremely difficult, because a woman author must change not the words, but the concepts that they convey, and it will take years until women find the images necessary to complete such a transfer.

Using the language to create a new female consciousness was a constant goal for Adrienne Rich. In the poem «Planetarium» (*The Will to Change*) the author compares a male language with signals transmitted from the outer space, which her lyrical persona attempts to decrypt throughout her lifetime: («...I am bombarded yet I stand / I have been standing all my life in the / direct path of a battery of signals / the most accurately transmitted most / untranslatable language in the universe») [21, 32]. In the 70s of the twentieth century the author begins to write directly about her feminine experience, about a woman's personality. In the above-mentioned poem, she adds: («I am an instrument in the shape / Of a woman trying to translate pulsations / Into images for the relief of the body / And the reconstruction of the mind») (*The Will to Change*) [19]. In this poem a husband speaks 'a different language' which a woman has 'picked up / through cultural exchanges' («Two Songs»). The author calls such a language an 'oppressor's language' («Our Whole Life») and makes an attempt to discover a new, universal 'common language' both for men and women. In the poem «I Am in Danger – Sir →» her persona rejects an old 'spoiled language', choosing 'silence' instead. This new consciousness, according to the poet, will reflect changes in the concept of femininity of an American woman, predicting the future of women in general. Rich outlines two specific types of 'silence': firstly, the silence which concerns quite a few women from the past, since they had no opportunity to leave written records of their lives, secondly, a type of silence, which is actively destroyed in the contemporary literature, a type of silence, which creative women still have to deal with in their writing [7, 28].

According to Wendy Martin and Sharon Becker, the 1950s were truly the golden age of the family in the USA: «Reborn after the scrimping and saving of World War II, America was a shiny, plasticized, boomeranged, and tail-finned world in which television and advertising packaged the perfect family alongside gelatin salads and pink refrigerators» [27]. Nevertheless, as this myth of 'a perfect family' was being constructed, it was simultaneously being destroyed by women writers who resisted the lie of domesticity and the image of a perfect housewife that stood in the center of that big American lie.

In 1963 Betty Friedan's «*The Feminine Mystique*» destroyed the myth of the contented suburban housewife. This came as an explosion which resounded across the country, revolutionizing not only what women wanted from their lives, but also what women wrote. Writers and activists such as Jo Freeman, Nancy Chodorow, Casey Hayden, Mary King, and Caroline Bird all brought the issues of women's equality to the page, signaling that women were serious about ending the construction of woman as housewife [5]. Sylvia Plath, Anne Sexton and Adrienne Rich are perhaps the best-known American women-poets who emphasized the use of poetry as a mode to explore the universal through personal failings and desires.

In Sylvia Plath's poetry «The Detective» ('*Collected Poems*') she confesses a typical attitude towards a woman in marriage, which she calls «*the valley of death*». In a marital life a woman often lacks any voice and this is often considered a norm: «...This is a case

without a body. / The body does not come into it at all. / It is a case of vaporization. / The mouth first, its absence reported / In the second year. It had been insatiable / And in punishment was hung out like brown fruit / To wrinkle and dry. / The breasts next ...» [17, 209]. The image of the woman's mouth, which evaporated after being hung out to dry like brown fruit, expresses poet's anxiety about an ability of a woman to speak her own thoughts, to express herself in marriage. In the poetry «The Courage of Shutting Up» (poetry collection *Winter Trees*) she calls a woman's tongue 'dangerous' and thus it must be get rid of: «*Then there is that antique billhook, the tongue, / Indefatigable, purple. Must it be cut out? / It has nine tails, it is dangerous»* [17, 201]. In her poem men see women's words, women's language dangerous for them, as a result this language must be killed and its skin should be hung in the library to entertain men as they are entertained by animal skins hanging on the walls of their mansions: «*No, the tongue, too, has been put by, / Hung up in the library with the engravings of Rangoon / And the fox heads, the otter heads, the heads of dead rabbits. / It is a marvelous object – / The things it has pierced in its time»* [17, 210].

In the poem «Snapshots of a Daughter-in-Law» Adrienne Rich looks to «*the future when women rise, / at least as beautiful as any boy / or helicopter, / poised, still coming, her fine blades making the air wince»* [18]. Rich goes on to describe a woman mindlessly polishing teaspoons, her shaved legs «gleaming like tusks», her mind as blank as a «wedding cake.» Sylvia Plath's recurrent theme of women silenced through marriage and domesticity appears in her poems «The Detective», «The Disquieting Muses», «The Courage of Shutting Up» etc. In Sylvia Plath's poetry the motif of silence is realized in the grotesque and mystical images and is less straightforward than in Adrienne Rich's poems. If in Rich's «Harpers Ferry» (poetry collection *The Fact of a Doorframe*) lyrical persona is 'speaking silence', Plath would rather write about silence of a woman artist, a wife and a mother which has become an integral part of her life in American society of the 1950s-1960s. Plath expresses the motif of silence through images of muteness, shut or stitched mouth, paralysis as in «Paralytic»: «*Wrap my lips, / Eyes, nose and ears, / A clear / Cellophane / I cannot crack»* [17, 224]. Her lyrical persona is completely passive, she is willing to accept her punishment and has no strength to fight.

Anne Sexton's collections, *To Bedlam and Part Way Back* (1960), *All My Pretty Ones* (1962), *Live or Die* (1966), *Love Poems* (1969), *Transformations* (1971), *The Book of Folly* (1972), and *The Death Notebooks* (1974), reveal not only Sexton's psychological struggle but her physical trauma – menstruation, abortion, incest, drug abuse – that remained largely silenced in women's poetics before the women's movement. Sexton's direct language, repetition of words and phrases, and alternation of short, concise lines with long, languid stanzas help create a unique poetry that is at once light on the page but heavy in the mind of the reader.

Anne Sexton's lyrical persona in the poem «Lessons in Hunger» (*Last Poems*) lives in the world of silence and her questions remain unanswered: «*'Do you like me?' / I asked the blue blazer. / No answer. / Silence bounced out of his books. / Silence fell off his tongue / and sat between us / and clogged my throat. / It slaughtered my trust»* [25, 610]. In her understanding of the language Anne Sexton often uses Freud's ideas, for whom literature, as well as hysteria and phobia, originate from the same source, namely, from suppressed desires, which, being unsatisfied from childhood, exist in each of us. Freud does not see a

significant difference between an artist and a neurotic. Both are trying to get rid of an emotionally uncomfortable mental state and resort to various ways of escape from themselves in the form of dreams, delusions, fantasies, artistic creativity, rebellion and alienation from reality.

Anne Sexton, who began her literary career as a therapy after a nervous breakdown, saw creativity and insanity inherent in each other. For her, the language is something focused, elliptical, and metaphorical [13, 120]. The language, according to Sexton, is something people use when they talk rejecting any censorship inherent in ordinary communication. The poetic program of the poet reflects her desire to penetrate the invisible veil between people, to blur the boundaries between the author and the reader. Therefore, she often uses personal pronoun 'you', trying to make the reader understand the complexity of the intimate relationships of the poetic work. Whoever is the recipient of her poetry: a mother, a father, a daughter, a husband, a lover, a friend, a psychoanalyst, or even God, it is always the reader whose thoughts and love were always extremely important to Sexton.

Adrienne Rich's poems reflect contemporary changing concerns of her country, such as feminism, lesbian movement, African-American rights movement, while also mirroring the transformations in Rich's personal life from wife and mother to lesbian and political activist. Rich's early poetry is relatively traditional with standard line breaks and rhythmical stanzas. However, by the 1970s her poetry incorporates stylistic innovations such as punctuation suggested only by spaces within the stanzas, along with traditionally taboo poetic subjects such as pornography explored in rigidly constructed couplets in order to reflect the changing place of women in the world. Though Rich commonly addressed woman as subject, her poems such as «Diving into the Wreck» (1973) are more political and the poetic process becomes a way for Rich to redress the wrongs of the contemporary world.

The motif of silence and the theme of the language in the works of Anne Sexton, Sylvia Plath, Adrienne Rich are used to criticize the gender-asymmetric construction of an American society, condemn a marginal role of women in society, literature and poetry in particular. Authors admit that they have taken on a difficult task – to convey female experience through the language which does not belong to a woman, which is alien to all women, in which '*a conversation begins / with a lie*' (Adrienne Rich). Rich questions existing '*universal language*', stating that when speaking such a language every party feels helpless as if constantly standing up against nature force: «*...each / speaker of the so-called common language feels / the ice-floe split, the drift apart / as if powerless, as if up against / a force of nature*» ('Cartographies of Silence') (poetry collection *The Dream of a Common Language*) [20, 13]. The language, according to Rich, is an instrument of the masculine culture, and silence is a plan which is routinely carried out in the contemporary society: «*Silence can be a plan / rigorously executed*» ('Cartographies of Silence') [20, 13]. The poet tries to explore the mechanisms of the language, to return its long-lost feminine nature.

In the poetry of Sexton, Plath and Rich a language problem is considered in the gender aspect. They believe that a woman-author constantly finds herself distant from the understanding of the language she wants: a language cannot reproduce women's experience not only because of its masculine nature, but also because a language is originally unable to reflect the reality. This is a paradox of the poetic interpretation of the language by all three poets, for whom a language remains the only way to express their

ethical, philosophical, religious views, to convey women's experience and to realize themselves as creative, artistic people.

REFERENCES

1. Britzolakis Ch. *Sylvia Plath and the theatre of mourning*. Oxford: Clarendon, 1999. P. 100–264.
2. Colburn St. E. *Anne Sexton: telling the tale*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1988. P. 248–423.
3. Collins M. J. *The Unearthing of the Body in Adrienne Rich's Poetics*. Thesis Abstract in partial fulfillment of the requirements for the Master of Arts. Seton Hall University, 2009. P. 5–32.
4. Eliot T. S. *East Coker. Four Quarters*. Orlando: Harcourt, Inc., 1971. P. 23–34.
5. Friedan B. *The feminine mystique*. New York: W.W. Norton, 1963. 410 p.
6. Frith G. *Women, Writing and Language: Making the Silences Speak. Introducing Women's Studies. Feminist theory and practice* / [Ed. by Diane Richardson, Victoria Robinson]. The Macmillan Press LTD, 1993. P. 151–177.
7. Gallop J. *Thinking through the Body*. New York, NY: Columbia UP, 1988.
8. Gilbert S. M., Gubar S. *No Man's Land: The Place of the Woman Writer in the Twentieth Century*. 3 vols. New Haven, Conn, 1988–1989.
9. Gill Jo. *Women's Poetry*. Edingurgh: Edinburgh University Press Ltd, 2007. 231 p.
10. Gould J. *Modern American Women Poets*. New York, 1984.
11. Hoogestraat J. 'Unnameable by Choice': Multivalent Silences in Adrienne Rich's «Time's Power». *Violence, silence, and anger: women's writing as transgression* / [Ed. by Deirdre Lashgari]. P. 27.
12. Joyce Wexler. *The uncommon language of modernist women writers. Women's Studies. An inter-disciplinary journal*. P. 571–584. | Published online: 12 Jul 2010 <https://doi.org/10.1080/00497878.1996.9979139>.
13. Juhanz S. *The Excitable Gift: The Poetry of Anne Sexton. Naked and Fiery Forms. Modern American Poetry by Women. A New Tradition*. New York: Octagon Books, 1976. P. 117–143.
14. Kolodny A. *A Map for Rereading: Gender and the Interpretation of Literary Texts. The New Feminist Criticism. Essays on Women. Literature and Theory* / [Ed. by Elaine Showalter]. New York: Pantheon Books, 1985. P. 46–62.
15. Kristeva J. *Revolution in Poetic Language. The Kristeva Reader* / [Ed. by Toril Moi]. New York: Columbia University Press, 1986. P. 89–136.
16. MacGowan Ch. J. *Twentieth-century American poetry*. Blackwell Publishing: Malden, MA, 2004. XVI. 315 p.
17. Plath S. *The Collected Poems* / [Ed. by Ted Hughes]. New York: Harper & Row, Publishers, Inc., 1981. 351 p.
18. Rich A. *Adrienne Rich's Poetry and Prose* / [Ed. by Barbara Charlesworth Gelpi, Albert Gelpi]. New York-London: W. W. Norton & Company, 1993.
19. Rich A. *Poems: Selected and New 1950–1974*. New York: Norton, 1975. P. 140.
20. Rich A. *The Dream of a Common Language: Poems, 1978*. New York-London: W.W.Norton & Company, 1978. P. 13.

21. Rich A. *The Fact of a Doorframe: Selected Poems 1950 – 2001*. New York-London: W.W.Norton & Company, 2002. 352 p.
22. Rich A. *The Will to Change: Poems, 1968 – 1970*. New York-London: W. W. Norton & Company, 1971. 70 p.
23. Rich A. *When We Dead Awaken: Writing as Re-Vision. On Lies, Secrets, and Silence: Selected Prose 1966 – 1978*. New York-London: W. W. Norton & Company, 1979. P. 24.
24. Rose J. *The haunting of Sylvia Plath*. Harvard University Press, 1993. P. 15–55.
25. Sexton A. *The Complete Poems*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1981. 623 p.
26. Weigel S. *Die Stimme der Medusa. Schreibweisen in der Gegenwartsliteratur von Frauen*. Dülmen-Hiddingsel: tende, 1987. 163 S.
27. Wendy Martin, Sharon Becker. *Writing as a Woman in the Twentieth Century*. OXFORD RESEARCH ENCYCLOPEDIA, LITERATURE. Oxford University Press USA, 2018.
28. Барт П. От произведения к тексту. *Избранные работы: Семиотика. Поэтика*. М.: «Прогресс», «Универс», 1994. С. 413–423.
29. Жеребкина И. Феминистская литературная критика. *Введение в гендерные исследования*. Ч. 1. Уч. пособие / Под ред. И. А. Жеребкиной. СПб.: Алетейя, 2001. С. 543–561.
30. Иригарей Л. Пол, который не идентичен // *Гендерные исследования (ХЦГИ)*. 1999. № 3. С. 64–71.
31. Основні теорії гендеру: Навчальний посібник / [За ред. В.П. Агеєвої, Л. С. Кобелянської, М. М. Скорик]. К.: «К.І.С.», 2004. 536 с.
32. Рюткёнен М. Гендер и литература: проблема «женского письма» и «женского чтения». *Филологические науки*. 2000. № 3. С. 5–17.
33. Ткаченко Т. І. Фемінний дискурс другої половини ХХ – початку ХХІ століття: автореф. дис. канд. філ. наук: 10.01.01 [Електронний ресурс] / Т. І. Ткаченко: Київський нац. університет ім. Т. Шевченка. К., 2007. 15 с.
34. Улюра Г. А. Деякі міркування щодо базових понять гендерних студій з літературознавства [Електронний ресурс]. *Матеріали Київського міського семінару із гендерної лінгвістики. Семінар 1*. С. 1. – Режим доступу: <http://linguistics.kiev.ua/seminar>
35. Філоненко С. О. Термін «жіноча проза» як проблема літературознавства. *Інститут філології Бердянського державного педагогічного університету*. Бердянськ, 2007. С. 5.
36. Эконен К. Творец, субъект, женщина: Стратегии женского письма в русском символизме. М.: Новое литературное обозрение, 2011. 400 с.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ЛАБОРАТОРНІ РОБОТИ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ШКІЛЬНОГО АНАЛІЗУ ЕПІЧНИХ ТВОРІВ

The place and role of the laboratory class during the experimental introduction of teaching methods for students philologists of school analysis of epic works are substantiated. Experimental laboratory work on the methodology of teaching foreign literature is defined as one of the forms of educational activity of students- philologists of visual and practical direction, during which the principle of close correlation of theory with practice is carried out and students' professional imitation maximally close to school practice learning situations is done. Detailed attention is focused on the purpose and specific features of experimental laboratory classes. It was noted that during the experiment the attention was paid to such forms of laboratory work as observation lesson, lesson-testing, lesson-learning of advanced pedagogical experience. Three stages of experimental laboratory classes (preparatory, basic, and stage of analysis) are described, each of which had its own purpose and envisaged the realization of the outlined tasks. A fragment of the laboratory observation lesson is described in detail.

Серед відомих форм навчальної діяльності у закладах вищої освіти вагома роль належить лабораторному заняттю. Експериментальна лабораторна робота з методики викладання зарубіжної літератури – це одна з форм навчальної діяльності студентів-філологів наочно-практичного спрямування, під час реалізації якої здійснюється дотримання принципу тісного взаємозв'язку теорії з практикою та відбувається професійна імітація студентами максимально наближених до шкільної практики навчальних ситуацій.

Експериментальні лабораторні роботи характеризуються такими ознаками:

1. Наукове, практично-творче, дослідницьке спрямування завдань.
2. Активізація пізнавальної діяльності студентів, прагнення до самостійного результативного професійного пошуку та вирішення педагогічних задач.
3. Реалізація поетапного навчання: від репродуктивного до самостійного рівня оволодіння практичними навичками в межах вимог навчальної програми.
4. Сприяння розвитку самостійності, вмінь раціонального використання теоретичних знань.

Головна мета експериментальних лабораторних занять – усвідомлення студентами-філологами науково-теоретичних положень методики викладання зарубіжної літератури, перетворення їх на продуктивний засіб реалізації методично-практичних завдань, педагогічних задач, ситуацій, максимально наближених до шкільної практики.

Основні завдання лабораторних занять:

1. Узагальнення, систематизація, поглиблення, закріплення, апробація отриманих знань про особливості шкільного вивчення епічних творів на уроках зарубіжної літератури, поетапність розгляду епічних творів, специфіка їх шкільного аналізу в старших класах;

2. Формування та вдосконалення практичних умінь і навичок проектування навчальної взаємодії викладача зі студентами, студентів з учнями з метою максимального наближення навчальних ситуацій до шкільних реалій;

3. Вироблення професійно значущих якостей майбутнього педагога: самостійність, ініціативність, творчий підхід, критичність, правильне бачення педагогічної ситуації та її проектування, знаходження оптимальних варіантів розв'язання методичної проблеми.

Лабораторні заняття було проведено як у навчальних аудиторіях із залученням необхідних засобів навчання, які імітували умови шкільного навчального процесу, та інформаційно-комунікаційних технологій, так і в умовах реального професійного середовища – у закладі загальної середньої освіти.

Кожне експериментальне заняття мало відповідну форму проведення (спостереження, моделювання та апробація власних методичних розробок, вивчення передового педагогічного досвіду вчителів), яка відповідно впливала на методичну специфіку її реалізації, діяльність викладача та студентів на занятті.

Форми лабораторного заняття

Форма проведення лабораторного заняття	Заняття-спостереження	Заняття-апробація	Заняття-вивчення передового педагогічного досвіду
<i>Мета</i>	Спостереження за педагогічним явищем (уроком).	Безпосереднє залучення студентів до педагогічного процесу як розробників планів-конспектів уроків та майбутніх учителів-словесників з метою усвідомлення ними важливості обраного фаху, навчання їх правильного моделювання уроку та випробування себе в ролі вчителя.	Спостереження, усвідомлення, осмислення найкращих здобутків учителів зарубіжної літератури.
<i>Місце проведення</i>	Середні навчальні заклади різних типів.	Середні навчальні заклади різних типів, вищий освітній педагогічний заклад.	Середні навчальні заклади різних типів, вищий освітній педагогічний заклад.

<p><i>Етапи підготовки</i></p>	<p>1. Підготовчий етап (теоретичне ознайомлення з педагогічним явищем, визначення мети спостереження, його завдань, критеріїв аналізу).</p> <p>2. Етап безпосереднього спостереження за педагогічним явищем (споглядання уроку або ознайомлення з ним у фахових періодичних виданнях, нотування основних або дискусійних моментів).</p> <p>2. Етап аналізу (аналіз переглянутого уроку, визначення позитивних і негативних моментів, підбиття підсумків, обґрунтування висновків).</p>	<p>1. Підготовчий етап (розроблення фрагменту уроку або розгорнутого плану-конспекту відповідно до вимог чинної програми).</p> <p>2. Етап реалізації (програвання розробленої моделі в шкільних умовах або максимально до них наближених).</p> <p>3. Етап аналізу (методичний аналіз апробованої моделі з метою визначення рівня засвоєння матеріалу, його коригування або виправлення).</p>	<p>1. Підготовчий етап (вивчення професійних досягнень учителів зарубіжної літератури шляхом опрацювання їхніх методичних праць і рекомендацій, конспектів уроків у фахових періодичних виданнях, перегляду та аналізу блогів (сайтів) учителів).</p> <p>2. Етап методичного синтезу (аналіз, узагальнення та визначення методичних «родзинок», необхідних для майбутньої педагогічної діяльності студентів).</p> <p>2. Етап творчого впровадження (введення студентами новаторських напрацювань учителів у власні педагогічні розробки).</p>
--------------------------------	--	--	---

Зміст лабораторних занять, обсяг завдань, час і місце проведення були обумовлені навчально-методичним комплексом дисципліни «Методика викладання зарубіжної літератури».

Експериментальні лабораторні заняття проведено в три етапи (підготовчий, основний, етап аналізу), кожен з яких мав свою мету і передбачав реалізацію окреслених завдань.

Мета підготовчого етапу – продумати і правильно організувати проведення лабораторного заняття з метою практичного оволодіння студентами науково-теоретичними положеннями методики викладання зарубіжної літератури.

Для реалізації поставленої мети було виконано ряд основних завдань:

1) Визначення теми лабораторного заняття, обґрунтування його мети і розроблення детального методичного інструктажу;

2) Підготовка наочного забезпечення заняття (відеозаписи фрагментів або цілих уроків зарубіжної літератури в старших класах, домовленість з учителями зарубіжної літератури про спостереження їхніх уроків вивчення епічних творів у старших класах);

3) Вибір та організація місця проведення, підготовка відповідного обладнання в ньому та навчально-методичного забезпечення;

4) Проведення викладачем навчальних консультацій щодо особливостей перебігу та специфіки проведення лабораторного заняття.

Мета основного етапу – занурення студентів у педагогічну атмосферу з метою формування в них професійно необхідних умінь та навичок роботи з текстом епічного твору. Означений етап передбачав розв'язання наступних завдань:

1) перегляд відеозаписів або безпосереднє спостереження уроків вивчення епічних творів, проведених досвідченими вчителями-словесниками в старших класах закладів загальної середньої освіти;

2) колективне критичне обговорення і детальний аналіз переглянутого матеріалу, узагальнення результатів, обґрунтування висновків;

3) розроблення окремих елементів, фрагментів, плану-конспекту уроку та його практична реалізація на уроці зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти або умовах, максимально наближених до них;

4) виконання поставлених методичних завдань, з'ясування навчальних ситуацій.

Мета завершального етапу – проаналізувати проведене лабораторне заняття, визначити його переваги і недоліки з метою подальшого методичного коригування. Він був реалізований у формі колективного аналізу або аналізу, здійсненого студентами індивідуально.

Основні завдання цього етапу:

1) аналіз теми, мети, доцільності запропонованої форми проведення та ефективності інструктажу;

2) оцінювання навчально-методичного забезпечення;

3) аналіз діяльності вчителя-предметника та студентів;

4) з'ясування ефективності та результативності лабораторного заняття.

Проілюструємо зміст описаних вище етапів проведення експериментальної лабораторної роботи на прикладі заняття з теми «Спостереження уроків зарубіжної літератури з вивчення епічних творів та їх методичний аналіз».

Розкриємо більш детально окремі компоненти проведеного лабораторного заняття. На підготовчому етапі було визначено тему, мету лабораторної роботи, окреслено перебіг її реалізації, проведено консультації студентам щодо специфіки їхньої діяльності в умовах закладу загальної середньої освіти. Місцем проведення було обрано 10 клас. Студенти спостерігали та аналізували урок зарубіжної літератури на тему «Стендаль «Червоне і чорне». Жіночі образи роману», проведений учителем-словесником.

Мета лабораторної роботи:

- переглянути і проаналізувати урок зарубіжної літератури, проведений учителем-словесником, проілюструвати на практиці теоретичні положення лекційного заняття про основні етапи вивчення і шляхи аналізу епічного твору в закладах загальної

середньої освіти, засвідчити практичну реалізацію тісного взаємозв'язку підготовки до сприйняття, читання, підготовки до аналізу, безпосередньо аналізу епічного твору та його підсумків, учити визначати специфіку аналізу різножанрових епічних творів;

- розвивати спостережливість, критичність, самостійність у прийнятті рішень, уміння точно, лаконічно висловлювати думки, аргументувати їх, робити висновки, уміння дискутувати;

- формувати інтерес до обраного фаху, бажання займатися педагогічною діяльністю.

Вид заняття: лабораторне заняття-спостереження.

Зміст лабораторної роботи

1. Теоретичний блок

Усне опитування з теоретичних питань:

- Основні етапи вивчення епічного твору.
- Підготовка до сприйняття художнього твору, його особливості.
- Читання художнього тексту;
- Підготовка до аналізу епічного твору;
- Аналіз як необхідний етап вивчення літературного твору.
- Підбиття підсумків

2. Практичний блок

- Перегляд уроку зарубіжної літератури в 10 класі закладу загальної середньої освіти.

- Аналіз переглянутого матеріалу відповідно до вимог поетапного шкільного аналізу епічного твору.

- Виокремлення методичних досягнень і недоліків проаналізованого уроку, формулювання висновків.

Список рекомендованої літератури

Основна література:

1. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: монографія. Київ, 2003.

2. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения в соотношении с читательским восприятием школьников. Москва, 2002.

3. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: підручник. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 432 с.

4. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: монографія. К.: Ленвіт, 2004. С. 211–272.

6. Штейнбук Ф. М. Методика викладання зарубіжної літератури в школі: навч. посібник. К.: Кондор, 2007. 316 с.

Додаткова література:

1. Бабенко К. П. Взаємозв'язок видів та шляхів художнього аналізу в шкільній практиці (Як обрати найоптимальніший з них). *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2004. № 6. С. 14–16.

3. Мірошніченко Л. Ф., Мірошникова Н. О. Шляхи аналізу художнього тексту: класифікація, стисла характеристика (У шкільній практиці. У сучасному літературознавстві). *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 5. С. 10–15.

4. Мірошніченко Л. Ф. Шляхи аналізу художнього тексту у шкільній практиці. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 5. С. 15–18.

5. Ніколенко О. М. Проблеми аналізу художнього твору на уроках зарубіжної літератури. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. № 3. С. 31–34.

До початку перегляду уроку студенти відвідали шкільний кабінет зарубіжної літератури, де споглядали та вивчали процес безпосередньої підготовки вчителя до його проведення: оформлення дошки, розміщення наочного матеріалу, перевірка наявності в учнів текстів художнього твору, перегляд учителем власної розробки плану-конспекту уроку.

Оскільки предметом методичного спостереження та аналізу на уроці став епічний твір – соціально-психологічний роман, то до проведення лабораторної роботи студенти отримали випереджальне завдання повторити теоретичний матеріал лекцій «Жанри епічних творів», «Шляхи аналізу художнього твору» і «Етапи аналізу художнього твору на уроках зарубіжної літератури», що передували лабораторній роботі, й опрацювати питання теоретичного блоку плану заняття.

З метою усвідомлення важливості знань про етапи та шляхи вивчення епічного твору студентам було запропоновано стати активними учасниками кількахвилинної навчальної дискусії, проведеної до початку уроку. Вона передбачала відповіді на поставлені викладачем запитання:

- Поміркуйте, яким чином етапи вивчення епічного твору залежать від його жанру та вікових особливостей учнів?

- Чому читання є невід'ємною складовою успішної роботи з текстом художнього твору?

- Чи можна шкільний аналіз підмінити поверховим оглядом змісту художнього твору?

- Які шляхи аналізу художнього твору є доцільними під час розгляду епічних жанрів?

Усі студенти активно долучилися до обговорення, аргументували висловлені думки, доводили точки зору з предмета дискусії. Зокрема, студентка Ю., узагальнивши відповіді одногрупників, так оформила свої думки: «Мені здається, що всі етапи вивчення епічного твору є надзвичайно важливими. Так, емоційно налаштувавшись на роботу, учні виявляють бажання прочитати твір і розібратися в ньому. Чим краще буде організований і проведений аналіз, тим глибше учні зрозуміють зміст прочитаного, захочуть розібратися в складних питаннях, потаємному, дійти істини, зрозуміти та розкрити авторський задум».

Мета спостереження за уроком, проведеним учителем-словесником, – перегляд практичного втілення поетапності вивчення епічного твору в старшій школі, усвідомлення методики застосування конкретних шляхів (шляху) його аналізу, вивчення досвіду роботи словесника, усвідомлення студентами важливості правильно організованого шкільного аналізу.

Спостереження за ходом проведення уроку було цілеспрямованим, оскільки викладач-методист запропонував студентам заздалегідь розроблений поради́к, спира-

ючись на який вони законспектували основні моменти уроку з метою його подальшого ґрунтовного методичного аналізу.

Порадник

Як проаналізувати урок зарубіжної літератури з вивчення епічного твору, проведений учителем

1. Зверніть увагу на тему уроку, його навчально-виховну мету, наявність і доречність обраного епіграфа, дібрану наочність.

2. Установіть доцільність вибору типу і структури уроку.

3. Проаналізуйте зміст кожного етапу уроку (відповідність матеріалу вимогам чинної програми, наповненості підручника, віковим особливостям учнів; науковий рівень теоретичного матеріалу; послідовність, повнота та емоційність викладу навчального матеріалу; методи, прийоми і види навчальної діяльності).

4. З'ясуйте, які жанрово-родові особливості епічних творів було враховано в процесі аналізу.

5. Простежте за дотриманням поетапності вивчення епічного твору (підготовка до сприйняття, читання твору, підготовка до аналізу, шкільний аналіз, підсумки).

6. Визначте методичні прийоми, види і форми роботи, використані вчителем під час реалізації кожного з етапів вивчення епічного твору. Обґрунтуйте їх доцільність.

7. Подумайте, чи було дотримано принцип єдності змісту і форми під час аналізу епічного твору.

8. Обґрунтуйте практичну значущість обраних шляхів аналізу епічного твору.

9. Зробіть висновки про роботу вчителя й учнів на уроці, результативність проведеного уроку, ефективність шкільного аналізу епічного твору.

10. Розробіть методичні поради вчителю щодо роботи з текстом епічного твору.

Після перегляду уроку під керівництвом викладача у форматі групової роботи відбувся його аналіз. Студенти, спираючись на власні знання, оперуючи порадиником і використовуючи зроблені нотатки, обговорили переглянутий урок, виконали декілька практичних завдань, відзначили позитивні напрацювання вчителя, висловили зауваження, дійшли висновку про потребу розроблення методичних рекомендацій щодо специфіки проведення уроків з вивчення епічних творів.

Майбутні словесники зазначили, що протягом уроку вчитель, проводячи шкільний аналіз роману, застосувала такі методичні прийоми і види навчальної роботи: аналітичну бесіду, роботу в групах, складання порівняльної таблиці, роботу з репродукціями картин, бесіду за змістом твору, перегляд відеофрагменту кінофільму. Вони прокоментували те, що вчитель у процесі аналізу лише спорадично враховувала специфіку епосу як роду літератури та його жанрових різновидів. Відтак, поза її увагою залишилася й специфіка вивчення епічних творів різних форм: великих, середніх, малих.

Завдання 1. Проаналізувати методику роботи над текстом великого епічного твору з урахуванням його жанрових особливостей і знань з методики викладання зарубіжної літератури.

Виконати це завдання студентам допомогла узагальнювальна таблиця, розроблена задалегідь викладачем і запропонована як методична підказка.

Особливості вивчення епічних творів різних жанрів

Епос – один із родів літератури		
Великі жанри (роман, епопея)	Середні жанри (повість, епічна поема)	Малі жанри (нарис, оповідання, новела, есе, казка, гумореска)
<u>Особливості</u>		
- основою епічного твору є сюжет, який становить послідовний ланцюг подій, умотивований ідейним задумом автора; - зображення об'єктивної картини навколишньої дійсності; - оповідний характер; - важлива роль оповідача, який може виступати або від першої і третьої особи, або в ролі персоніфікованого оповідача, відокремленого від особи автора; - наявність <u>позасюжетних</u> елементів – портрети, пейзажі, описи обстановки, публіцистичні, ліричні відступи та тощо; - надзвичайна зацікавленість важливими подіями, навколишнім світом та людьми.		
<u>Поетапність вивчення епічних творів у школі</u>		
<u>Підготовчий</u>	<u>Виконавчий</u>	<u>Підсумковий</u>
- опрацювання чинної шкільної програми, виокремлення відповідної теми; - перечитування тексту твору; - унесення корективів у календарно-тематичний план (за необхідності); - складання плану або планів-конспектів та їх творча реалізація на <u>уроках</u> .	- реалізація всіх, запланованих учителем, методів, прийомів, видів і форм навчальної діяльності з метою проведення ефективного цілісного шкільного аналізу епічного твору.	- здійснення самоаналізу виконаної роботи.
<u>Особливості аналізу епічних творів</u>		
- дотримання і реалізація етапів вивчення епічних творів (підготовка до сприйняття, читання, підготовка до аналізу, аналіз, підсумки); - урахування обсягу епічного твору під час його прочитання (великі та середні твори школярі читають удома, текст невеликого епічного твору перечитується на <u>уроці</u>); - дотримання основних принципів вивчення епічного твору; - урізноманітнення прийомів і видів навчальної діяльності; - обрання найбільш доцільного шляху аналізу; - звернення уваги на переказ епічного твору (уривки з творів великих і середніх жанрів, у повному обсязі – в невеликих за обсягом творів); - чітке окреслення методики роботи над епізодом епічного твору; - продумування чіткої, логічної системи запитань до характеристики образів персонажів; - раціональне застосування ІКТ-технологій; - підбиття підсумків щодо ефективності шкільного аналізу епічного твору.		

Оскільки протягом заняття домінував пообразний шлях аналізу, то вчитель за схемою аналізувала і порівнювала жіночі образи в романі.

Завдання 2. Проаналізувати методику застосування вчителем пообразного шляху аналізу. Скласти алгоритм реалізації на практиці пообразного шляху аналізу. Дібрати систему запитань і завдань, які можна використати під час роботи над характеристикою образу пані де Реналь.

Проаналізувавши особливості застосування вчителем пообразного шляху аналізу, студенти під керівництвом викладача дійшли висновку, що на уроці відбулося «змішування» пообразного шляху аналізу і «вслід за автором». Така ситуація сприяла колективному розробленню експериментального алгоритму реалізації пообразного шляху аналізу епічного твору.

Експериментальний алгоритм реалізації пообразного шляху аналізу епічного твору

Теоретичне визначення, розуміння, усвідомлення поняття «художній образ».

Складання системи художніх образів твору, визначення головних і другорядних персонажів.

Виокремлення художнього образу, який є об'єктом аналізу на уроці.

Аналіз образу персонажа за заздалегідь розробленою схемою з опорою на текст художнього твору.

Підбиття підсумків.

Результат виконання студентами цього завдання засвідчив сформовані вміння професійного підходу до вирішення методичних проблем, реалізацію бажання бути активним учасником навчального процесу, долучатися до організації та проведення шкільного аналізу епічного твору.

Завдання 3. Проаналізувати план-характеристику образу персонажа літературного твору, який був використаний учителем протягом уроку. Сформулювати пропозиції щодо його вдосконалення.

Студенти проаналізували план-характеристику літературного героя, використаний вчителем.

Учительський план-характеристика образу персонажа літературного твору.

1. Ім'я героя.
2. Портретна характеристика.
3. Родина, найближче оточення та його вплив на формування світогляду героя.
4. Рід занять.
5. Риси характеру.
6. Ставлення інших героїв до нього і навпаки.
7. Авторська оцінка.

Студенти, попередньо проаналізувавши декілька зразків таких планів і вивчивши детально запропонований план-характеристику образу персонажа, дійшли висновку про його надмірну простоту й необхідність вдосконалення.

Майбутні словесники зазначили, що скоригований план обов'язково має розкривати творчий задум письменника щодо місця і ролі конкретного персонажа у творі; зв'язок героя з суспільно-історичними, політичними, соціальними, релігійними особливостями епохи, відображеними у творі; ідейне спрямування образу; еволюцію образу в процесі розвитку сюжету.

Ураховуючи перераховані вище положення, студенти колективно удосконалили план-характеристику образу персонажа, додали методично необхідні позиції.

Експериментальний студентський план-характеристика образу персонажа

1. Місце і роль персонажа в образній системі твору та творчому задумі письменника.
2. Ім'я, прізвище, по батькові героя.
3. Портретна характеристика. Домінантні елементи зовнішності, що увиразнено автором і на чому сконцентровано увагу читача.

4. Засоби самовираження героя: одяг, помешкання, предмети побуту тощо, їх роль у характеристиці персонажа.

5. Найближче оточення (родина, друзі, знайомі, вороги, неприятели, колеги), його вплив на формування характеру героя, життєвих пріоритетів, морально-етичних цінностей і поглядів на світ.

6. Риси характеру. Еволюція особистості в процесі розвитку сюжету твору.

7. Поведінка, думки, вчинки героя, їх мотивація, спрямованість, наслідки.

8. Зв'язок з іншими персонажами твору. Характер їхніх стосунків, ставлення один до одного, авторська характеристика.

9. Типове та індивідуальне в образі персонажа, його зв'язок з епохою, представником якої він є.

10. Об'єктивно-критичне ставлення читача до персонажа.

Результат виконання цього завдання засвідчив активну позицію кожного студента, бажання проникнути глибоко в суть досліджуваного об'єкта, усебічно його проаналізувати. Експериментальний студентський план-характеристика образу персонажа виявився вдалим, оскільки під час його вдосконалення було враховано особливості методики аналізу епічних творів, передбачено урізноманітнення прийомів і видів навчальної діяльності. Майбутні словесники практично переконалися в тому, що правильно організована робота над характеристикою образів твору є однією зі складових успішного шкільного аналізу епічного твору.

Таким чином, відвіданий, переглянутий і проаналізований урок зарубіжної літератури став результативним для студентів, оскільки:

- відбувся вдалий «перехід» від лекційної форми заняття до лабораторної роботи з метою унаочнення методичних положень;

- змінилася основна функція студентів – від пасивно-активної до безпосереднього співучасника педагогічного процесу, методиста-критика, генератора ідей;

- сприяв формуванню аналітичних, конструкторських методичних умінь і навичок, поетапному формуванню вміння проводити шкільний аналіз епічного твору.

Таким чином, під час експериментальних лабораторних робіт майбутні словесники:

- позиціонували себе суб'єктами імітованого навчального процесу, вдавалися до імпровізації та програвання окремих елементів, фрагментів, етапів уроку зарубіжної літератури в умовах, максимально наближених до шкільних реалій;

- уводили до планів-конспектів уроків з вивчення епічних творів як традиційні, так і новітні прийоми і види навчальної діяльності;

- добирали цікавий, проблемний, дискусійний матеріал, який мав на меті активізувати їхню пізнавальну, методичну діяльність, розвивати вміння аналізувати епічний твір;

- усвідомили важливість систематичної, цілеспрямованої, самостійної професійної співпраці, показали вміння створювати атмосферу пошуку, творчого піднесення, розвитку аналітичних здібностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. 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.

Світлана ГРИШКО, Валентина ІВАНОВА, Геннадій ТАМБОВЦЕВ
(Мелітополь, Україна)

АНТРОПОГЕННІ ЛАНДШАФТИ МЕЛІТОПОЛЬСЬКОГО РАЙОНУ ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСТІ

In fact, at this stage of development in the structure of modern landscapes of Melitopol District of Zaporizhia Region is dominated by anthropogenic natural modified natural man complexes. Conserved in the natural state on the territory of Zaporizhia Region are only separate, mostly small areas of steppe landscapes, which are not suitable for agricultural use.

The anthropogenic landscapes of Melitopol District, in their modern sense, began to form simultaneously with the settlement of this territory by people. They have evolved from temporary settlements of nomadic tribes to modern urban landscapes of cities. Most of the known types of anthropogenic landscapes are found in Melitopol District.

The background anthropogenic landscapes of the study area are agricultural, which is the most widespread and developed class within the administrative boundaries of Melitopol District of Zaporizhia Region. This was due to several natural factors – flatness of the territory, significant sums of active temperatures, potentially fertile soils, and overall favorable environmental conditions.

In addition to agricultural landscapes in the area are spread: industrial, residential, road, forest, forestry, water recreational, suburban recreational, water landscapes and landscapes of the objects of the nature reserve fund of Melitopol District.

Мелітопольський район – адміністративний район у південно-західній частині Запорізької області. На півдні район межує з Якимівським, на заході – з Веселівським, на півночі – з Михайлівським, на сході – з Токмацьким та Приазовським районами. Загальна площа – 1780 км², що становить 7% території області. Районним центром є м. Мелітополь. Населення складає 48 698 осіб станом на 01.01.2019 р. Район утворено 15 вересня 1930 року (рис. 1) [16]. Провідними галузями агропромислового комплексу є землеробство, садівництво, тваринництво, розвинені виробництва по переробці сільськогосподарської продукції і різні ремесла. Через м. Мелітополь з півночі на південь проходять залізнична і автомобільна дорога Харків – Сімферополь – Ялта, а із заходу на схід автодорога Рені – Одеса – Ростов-на-Дону.

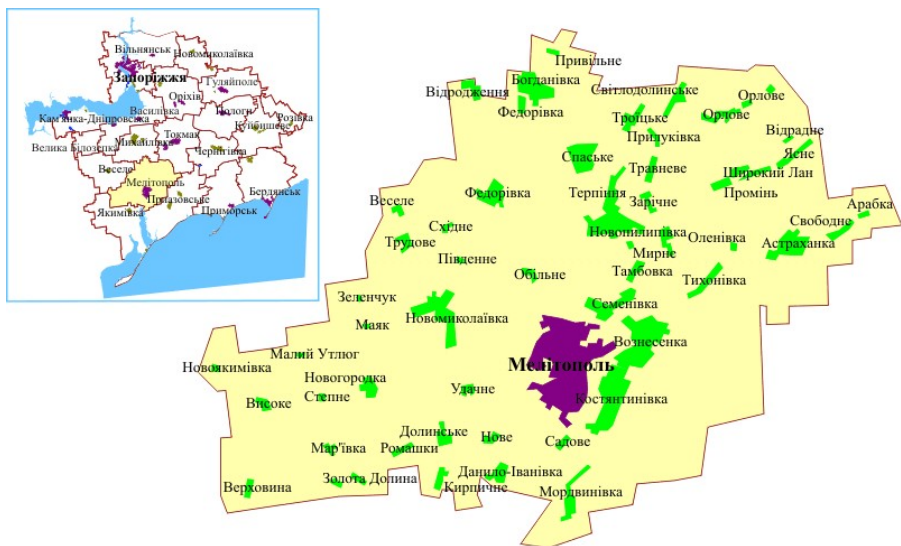


Рис. 1.1. Місто Мелітополь та Мелітопольський район на мапі Запорізької області [16]

У тектонічному відношенні територія Мелітопольського району розташовується в межах південного схилу Українського кристалічного щита (Приазовський блок) і північного крила Причорноморської западини.

Згідно геоморфологічного районування територія Мелітопольського району розташована у межах Східно-Європейської геоморфологічної країни, Причорноморської низовинної провінції, Причорноморської області акумулятивної лесової рівнини (на неогеновій основі), яка представлена 2 районами: Токмаківською плоскоохилою лесовою рівниною та Асканійсько-Мелітопольською терасованою (верхньопліоценовою) рівниною. Середня висота над рівнем моря – 33 м.

Мелітопольський район характеризується типовим степовим помірно-континентальним кліматом (жаркий і посушливий влітку, з частою повторюваністю засух і суховіїв та холодний малосніжний взимку, спостерігаються пилові бурі). Багаторічна середньорічна температура повітря дорівнює $+9,4^{\circ}\text{C}$. Середня температура повітря найхолоднішого місяця (січень) коливається від $-3,5$ до $-4,5^{\circ}\text{C}$, найтеплішого – (липень) від $+22,5$ до $+23,5^{\circ}\text{C}$. Середня річна кількість опадів змінюється від 400-450 мм в північній частині району і 350-400 мм на півдні району. Найбільша кількість опадів доводиться на період з травня по липень, найменша – спостерігається в березні-квітні.

На території Мелітопольського району протікають річки: Молочна, Юшанли, Курушан, Арабка, Сага, Ташенак, Малий Утлюк. Ставки розташовані в селах Оленівка (71,3 га), Трудове (2,1 га.). Район має вихід до східного узбережжя Молочного лиману.

Залежно від різноманітності літологічного складу підстилаючих гірських порід, рельєфу, кліматичних умов, рослинності та інших чинників на межирічних просторах Мелітопольського району сформувалися ґрунти чорноземного і каштанового типів.

Північну частину Мелітопольського району займають південні малогумусні чорноземи на лесових породах, що сформувалися в посушливіших умовах і під більш розрідженою степовою рослинністю. Вони характеризуються меншим вмістом гумусу (від 3,8 до 5,0%), ніж звичайні чорноземи. На південь від м. Мелітополь до узбережжя Азовського моря розташовується смуга темно-каштанових ґрунтів, які за ступенем родючості поступаються південним чорноземам. Кількість гумусу в їх орному шарі складає всього 2,8-3,2%. В долинах степових рр. Молочна, Юшанли, Курушан, Арабка, Тащенак, Малий Утлюк на алювіальних відкладах заплав сформувалися лучно-чорноземні солонцюваті ґрунти з вкрапленням плям солонців. У численних балках присутні наносні чорноземоподібні ґрунти на алювіальних відкладах. У смугі, прилеглої з півночі до Молочного лиману, разом з солонцями зустрічаються солончаки. У придолинній правобережній частині р. Молочна від с. Терпіння до Азовського узбережжя у вигляді вузької смуги на давньоалювіальних відкладах поширені піщані і супіщані чорноземоподібні ґрунти. Вони сприятливі для розвитку плодових (черешня, абрикос) і баштанних культур [16].

У фізико-географічному відношенні Мелітопольський район розташований в степовій зоні з характерним рівнинним ландшафтом і є найбільш освоєною частиною Півдня України. Територія, що розкинулася на північ від м. Мелітополь, лежить в середньостеповій підзоні, а південна частина Мелітопольського району відноситься до сухостепової підзони [19].

Сучасні фізико-географічні умови регіону є результатом тривалого історичного розвитку і взаємодії різних природних процесів. Антропогенні ландшафти Мелітопольського району в сучасному їх розумінні почали формуватися одночасно з заселенням цієї території людьми. Вони пройшли шлях розвитку від тимчасових поселень кочових племен до сучасних урбанізованих ландшафтів міст. На території Мелітопольського району зустрічаються більшість з відомих типів антропогенних ландшафтів.

Селитебні ландшафти представлені двома підтипами – міські та сільські. До селитебних відносять антропогенні комплекси з забудівлями, вулицями, шляхами, садами та парками. В місті повністю відсутня рослинність степових рослинних угруповань та більшою мірою тваринний світ, а типові зональні ґрунти перетворені або порушені. Садово-паркова рослинність за своїм складом різко відрізняється від рослинності степової зони. Специфічним є клімат міста, бо середні температури повітря тут вищі на 1-2°C, ніж на оточуючих просторах. Площа забудованої території в межах Мелітопольського району складає 5323 га або 3% [17].

Дорожні ландшафти – це системи антропогенного походження, структура і характер функціонування яких визначають власне дороги та прилеглі до них об'єкти інфраструктури [17]. Наприклад, в Мелітопольському районі наявна мережа шосейних доріг, вздовж яких існують відповідні ландшафти. Площі, зайняті в районі дорожними ландшафтами складають: залізниці – 124,5 га, автомобільні шляхи – 105 га [2]. Сюди включені також і території обслуговуючих підприємств, без яких ці ландшафти не можуть нормально виконувати свої функції.

Сільськогосподарські ландшафти (агрорландшафти) в районі займають найбільшу площу, враховуючи великий аграрний потенціал території завдяки родючим чорноземним ґрунтам. Ці ландшафти майже не використовують у рекреаційній діяльності,

хоча вони мають великі перспективи використання для сільського зеленого туризму та рекреації з широким спектром послуг. Цей вид рекреації в районі тільки починає формуватися. Сільськогосподарські ландшафти, або агроландшафти, поділяють на кілька підкласів – польові, лучно-пасовищні, садові [9]. За даними Міськрайонного управління у Мелітопольському районі та м. Мелітополь Головного управління Держгеокадастру у Запорізькій області станом на 01.01.2019 р. сільськогосподарські ландшафти займають більше 83% території району або 147,7 тис. га. Серед них: 76, 7 тис. га, або 84% польові ландшафти (рілля), 2% – садові (сади та виноградники), 14% – лучно-пасовищні (пасовища, сіножаті).

Лісові, лісогосподарські, водоохоронні рекреаційні ландшафти в Мелітопольському районі представлені окремими лісовими масивами штучного походження на околицях міст, сіл та на угіддях, що потребували закріплення, наприклад, круті схили балок, річкових долин, піски тощо. Окремі насадження такого роду закріплені за лісництвами і переважно мають заповідний статус різного рівня. Рекреація в межах таких насаджень не організована, що створює проблеми для їх відновлення та збереження. Лісові антропогенні ландшафти в районі представлені лісовими масивами «Старобердянське лісництво», «Семенівське лісництво», парк «Еліта» в с. Зарічне, а також лісосмугами [4, 5].

Лісонасадження є природним способом поліпшення середовища, припинення несприятливих природних процесів – закріплюють схили, перешкоджають суховіям та пиловим бурям, насадження вздовж берегів водойм сприяють покращенню їх водного режиму, перешкоджають розмиву берегів, регулюють потрапляння у водойми мулистого поверхневого стоку. Площа зелених насаджень в Мелітопольському районі складає 9549,4 га, в т. ч. державного лісового фонду – 6315 га, з них вкрито лісом 3420 га, або 5% площі району, тобто, лісистість території становить лише 5%. За науково обґрунтованими нормами, оптимальною рекомендованою для посушливої південної степової підзони – 8%, середньостепової 10-12% [18], що у 1,3 рази більше за існуючу. Питання доцільності збільшення лісистості є дискусійним для степової зони. Природних суцільних лісів тут не існувало, осередками деревної рослинності були лише окремі поодинокі дерева берегами балок та малих річок. Проте, на користь створення лісонасаджень свідчить достовірно встановлений захисний ефект лісосмуг, які перешкоджають дефляції ґрунтів та водній ерозії схилів.

Збільшення лісових площ району може відбуватись за рахунок відновлення та розширення існуючих полезахисних та водозахисних насаджень, створення нових насаджень вздовж берегів річок, ставків та водосховищ, створення рекреаційних лісів біля населених пунктів та на землях, непридатних для сільгоспвиробництва та інших видів господарського використання. Створення лісів доцільне також на рекультивованих землях промислових ландшафтів (кар'єрів, відвалів, териконів тощо). Одночасно з природно-захисними функціями, ліси є прекрасними рекреаційними територіями, де людина може відпочити в природному середовищі та покращити стан здоров'я за рахунок фітонцидних якостей дерев та чагарників. Для визначення рекреаційної ємності лісу використовують нормативи, згідно яких, на 1 га рекреаційного лісу припадає 4 рекреанти, на 1 га лісонасадження зеленої зони міста – 3 рекреанти, а на 1 га лісонасадження, що відноситься до лісомисливських угідь, має бути не більше 1 рекреанта

на 1 га лісу. Такі нормативи використовують при проектуванні створення рекреаційних лісонасаджень. Рекреаційна ємність існуючих лісонасаджень визначається з урахуванням бонітету насадження, породного складу дерев та типу рекреаційного використання конкретного насадження. Тому для визначення проектної рекреаційної ємності доцільним буде використання саме вказаних нормативів [3].

Промислові ландшафти виникли в процесі промислового виробництва. Найбільш характерні кар'єрні та відвальні комплекси, терикони, псевдокарст у місцях видобутку корисних копалин. До кар'єрно-відвальних ландшафтів відносять вироблені кар'єри з добування граніту, вапняку, глини та інших корисних копалин, рекультивовані відвали, що зайняті ріллею, лісовими насадженнями, водоймами. Останні є прикладом раціонального використання сильно порушених ландшафтів. Землі підприємств добувної промисловості, на території яких розташовані кар'єрно-відвальні ландшафти, займають на території району 11 га. Площі, зайняті іншими промисловими ландшафтами наступні: підприємства з виробництва та розподілу електроенергії 24 га, промисловість будматеріалів 14 га, харчова промисловість та переробка сільгосппродукції 18 га, машинобудування та інші галузі 2722 га. Більшість промислових ландшафтів підходять для організації пізнавальних екскурсій та турів. Лише кар'єрно-відвальні ландшафти після завершення видобувних робіт можуть підходити для активних видів рекреації та туризму [2].

Водні антропогенні ландшафти Мелітопольського району представлені ставками та зрошувальним каналом Р-9 системи Каховського каналу. Природно, що гідротехнічні ландшафти різноманітні, залежно від первинного походження та господарської спрямованості, мають різні прояви динаміки ландшафтів узбережжя ставків і акваторій. Такі водойми часто потребують моніторингу та втручання людини для підтримання таких ландшафтів у стабільному стані. Штучні водойми піддаються замулюванню, заростанню, біля берегів може розвиватись абразія та відбуватись підтоплення. Все це вимагає від людей реалізації застережних заходів відповідно до дигресійних процесів у цих водоймах. Площа водних антропогенних ландшафтів Мелітопольського району складає 458 га. Провідним ресурсом тут може бути можливість спортивної рибалки, водних прогулянок тощо [2].

Белігеративні ландшафти включають сторожові кургани, старі оборонні вали, лійки вибухів, траншеї тощо. Сюди ж відносяться військові частини, полігони. Серед таких варто відмітити територію недіючої військової бази А2985 поблизу с. Новобогданівка, від вибухів на складах якої у 2004 та 2006 рр. оточуючий ландшафт зазнав нищівного впливу. В результаті, була повністю випалена природна рослинність та на території бази утворились лійки від вибухів перерізом у кілька десятків метрів, а боєприпаси були розкидані по території на кілька кілометрів навкруги. Площа військових об'єктів в Мелітопольському районі складає 1183 га. Іноді, старі белігеративні ландшафти можуть використовуватись для видовищної реконструкції батальних подій минулого [2].

Приміські рекреаційні ландшафти створені для відпочинку міських жителів у вихідні дні або після робочого дня. Ці ландшафти включають в себе приміські зелені насадження, садово-городні та дачні ділянки. Для садово-городніх та дачних ділянок характерно, що діяльність людей спрямована на зміну ландшафту відповідно до вподобань

кожного окремого власника, який створює на своїй ділянці необхідний штучний ландшафт і ця діяльність є рекреаційною, спрямованою на відпочинок і відновлення духовних сил. Приміські лісонасадження в районі поширені мало, більшість таких насаджень вже включені до території міста, відтак вони відносяться до міських насаджень [13].

Ландшафти об'єктів природно-заповідного фонду Мелітопольського району представлені кількома категоріями природоохоронних територій та об'єктів. В районі наявні такі об'єкти природно-заповідного фонду, як: заповідники, заказники, пам'ятки садово-паркового мистецтва, пам'ятки природи.

На території Мелітопольського району (включаючи територію м. Мелітополь) розташовано 33 території природно-заповідного фонду, з них 5 загальнодержавного значення (в межах району частково розташовані 2 території – Молочний лиман (332 га) та Приазовський національний природний парк) та 28 територій місцевого значення. Загальна площа заповідних територій складає 2762,8559 га (з територією Молочного лиману, але без урахування Приазовського національного природного парку) [12].

Станом на 01.01.2019 р. природно-заповідний фонд Мелітопольського району складає:

- Національний історико-археологічний заповідник Кам'яна Могила;
- Ландшафтний заказник «Старобердянський»;
- Гідрологічний заказник «Молочний лиман»;
- 12 цілинних ділянок зі степовою рослинністю;
- 3 парки пам'ятки садово-паркового мистецтва: парк «Еліта», територія «Цілющих джерел», парк в с. Садове;
- 3 пам'ятки природи: 2 дуби черешчатих в с. Промінь, с. Травневе, «Дуб-патріарх» в с. Терпіння, віком до 400 років, діаметром стовбуру 3,5 м;
- Ботанічний заказник «Цілинна ділянка»;
- Ботанічний заказник «Троїцька балка»;
- Ботанічний заказник «Відріг Чебрецовий»;
- Ентомологічний заказник «Цілинна балка «Троїцька», ділянка № 1»;
- Ентомологічний заказник «Цілинна балка «Троїцька», ділянка № 2»;
- Ентомологічний заказник «Цілинна ділянка в гирлі р. Арабка»;
- Цілинна ділянка вздовж залізниці;
- Цілинна ділянка по балці «Курушана».

Національний історико-археологічний заповідник «Кам'яна Могила» поблизу смт Мирне Мелітопольського району у вересні 2008 р. Указом Президента України № 815/2008 отримав статус Національного. Заповідник відомий через скупчення великих пісковикових шаруватих брил, розташованих у заплаві р. Молочна, які утворюють видовжений пагорб. У печерах та гротах Кам'яної Могили, які зараз законсервовані, є зображення людей, тварин, сцен побутового життя, полювання, починаючи з епохи кам'яної доби (22-14 тисячоліття до нашої ери). У товщах заплавної суглинків зафіксовано кілька тонких археологічних шарів, в межах яких зустрічаються вогнища, обкладені пісковиком, кременеві знаряддя праці та кістки тварин. Кам'яна Могила має значний науковий потенціал: тут знайдено велику кількість давніх артефактів. Цікаво також і те, що однозначно не встановлено геологічне походження цього місця – гірсь-

ких порід такого складу більше ніде немає в достатній близькості для пояснення генезису. Місце також відоме своєю енергетикою, що приваблює туристів з всієї України і з різних країн світу. Енергетична наповненість місць будь-якою енергією нині вважається цікавою для туристів. Звичайно, що докладних офіційних наукових досліджень з цього питання ніхто не проводив, оскільки сучасна наука, з одного боку, не має відповідних технологій, а з іншого – такі дослідження не вважають за практично необхідні. Тому, враховуючи всі перелічені факти, Кам'яна Могила потрапила у перелік «7-ми чудес» України (2015 р.) [10, 11].

В межах території Мелітопольського району створено значну кількість заказників, що мають значення для збереження та відтворення цінних типових або унікальних природних комплексів чи їх компонентів. Заказники, залежно від мети організації та видів охорони віднесені до різних типів заповідання: гідрологічні, ботанічні, ентомологічні, ландшафтні тощо, залежно від об'єкту охорони. Крім заказників в районі виділяють пам'ятки садово-паркового-мистецтва та пам'ятки природи. Останнім часом з'явилась тенденція до включення кількох порівняно малих природоохоронних територій в одну більш значущу. Так, заказники та інші об'єкти організаційно об'єднуються у національні природні парки. Ця тенденція має певну користь – за рахунок укрупнення об'єкту природно-заповідного фонду, як господарської одиниці, вдається організовано утримувати потрібний персонал та матеріально-технічну базу для більш ефективного догляду за територіями, що охороняються.

Приазовський національний природний парк – природоохоронна територія на території Бердянського, Мелітопольського, Приазовського, Якимівського районів, міст Бердянськ та Мелітополь Запорізької області. Природний парк створено 10 лютого 2010 р. згідно з Указом Президента України Віктора Ющенка з метою збереження, відтворення і раціонального використання типових та унікальних степових і водних природних комплексів північно-західного узбережжя Азовського моря, що мають важливе природоохоронне, наукове, естетичне, рекреаційне та оздоровче значення. Площа парку складає 78126,92 га, тому цей природний парк вважається найбільшим в Україні. Площа природно-заповідного фонду в області за рахунок цього парку зросла майже вдвічі, що є великим кроком у справі збереження природи та розбудови національної екологічної мережі. 2 вересня 2010 р. в м. Мелітополь відбулась нарада, на якій вирішувались питання організації та функціонування парку. Таким чином, територія парку охоплюватиме прибережні території та акваторії Азовського моря біля Бердянської та Федотової кіс, акваторії Молочного та Утлюцького лиманів, а також берегову смугу територій навколо них. Таким чином, до парку увійшла ділянка території Мелітопольського району. Проблеми, що виникають при організації функціонування парку, окрім фінансових, пов'язані з різноманітними господарськими та рекреаційними функціями, що виконують вказані території. Тому тут потрібно проводити впорядкування та налагодити ліцензування господарської діяльності таким чином, щоб уникнути протиріч між природоохоронним режимом територій та господарською діяльністю. Створення Національного природного парку «Приазовський» стало новим кроком для погодженого господарського використання в різних галузях господарства – від сільського до рекреації і туризму. Багато заповідних територій, що увійшли до складу парку, до цього не мали свого штату працівників, які слідкували за їх станом та охороною, наприклад, гідрологічний

заказник державного значення «Молочний лиман», ландшафтний заказник «Степанівська коса» та інші, які були охоплені при створенні парку. В результаті з'явилась можливість організовано слідкувати за їх станом та охороною [12, 15].

В районі існує ряд проблем, пов'язаних з охороною невеличких розрізнених ділянок. Серед них – відсутність проектів відведення землі, спірність і невизначеність в натурі меж об'єктів, відсутність відповідної огорожі, яка б могла обмежити випадкове потрапляння людей або реалізацію на ній несанкціонованої господарської діяльності; одночасно з цим недостатня кількість доглядачів, егерів, слабе матеріально-технічне забезпечення природоохоронної справи. Більшість цих проблем характерна для малих за площею об'єктів природно-заповідного фонду, оскільки великим за площею об'єктам традиційно надається більше уваги і значення і вони мають штат фахівців. Заповідники для рекреації в районі використовують порівняно мало, найбільші навантаження припадають на заказники та пам'ятки природи. Саме тому ці об'єкти стають найбільш вразливими, особливо при неорганізованому використанні і вони найбільше зазнають негативних впливів від рекреаційної діяльності [1, 8, 14].

Спираючись на класифікацію антропогенних ландшафтів Г.І. Денисика [6, 7], у Мелітопольському районі представлені усі класи (каркасні, фонові, точкові, гуманістичні) та практично усі типи (селитебні, дорожні, сільськогосподарські, лісові, промислові, водні, бегігеративні, рекреаційні) антропогенних ландшафтів, які сформувалися в результаті тривалого освоєння території. Враховуючи те, що Мелітопольський район знаходиться в степовій зоні з відносно сприятливими кліматичними умовами і родючими ґрунтами, відсоток антропогенних ландшафтів дуже високий – більше ніж 90%, що пояснюється знищенням природної типчакково-ковилової рослинності, яка зберіглася лише на невеликих ділянках заповідних територій. Отже, антропогенні ландшафти району повинні бути об'єктами раціонального використання й охорони, оскільки виконують ресурсовідновлювальні функції, є складовими довілля й відповідно впливають на нього через зміни в газовому складі атмосфери, забруднення поверхневих і підземних вод, ґрунтів тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдураман А. Ш., Котова О. В., Непша О. В., Суханова Г. П., Ушаков В. С. Особливості рекреаційного природокористування в межах об'єктів природно-заповідного фонду Запорізької області. *Регіональні проблеми України: географічний аналіз та пошук шляхів вирішення*: зб. наук. праць. Херсон: П. П. Вишемирський, 2011. С. 9–13.
2. Бондарець Д. С., Даценко Л. М., Прохорова Л. А., Зав'ялова Т. В. Ландшафти м. Мелітополь і Мелітопольського району. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 4: Географія і сучасність*. 2014. Вип. 20 (32). С. 90–100.
3. Бондарець Д. С., Дмитрук О. Ю. Рекреаційні ландшафти Запорізької області: монографія. Київ: Видавництво «Альфа-ПК», 2013. 196 с.
4. Воровка В. П., Гришко С. В. Старобердянський ліс як лісокультурний парадинамічний ландшафт. *Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна, №1147. Серія Екологія*. 2015. Вип. 12. С. 84–90.

5. Гришко С. В. Значення лісосмуг та лісових насаджень для Приазовського степу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 4. Географія і сучасність*. 2011. Вип. 14(26). С. 97–102.

6. Денисик Г. І. Антропогенне ландшафтознавство: навчальний посібник. Частина І. Глобальне антропогенне ландшафтознавство. Вінниця: ПП «ТД «Едельвейс і К», 2012. 336 с.

7. Денисик Г. І. Антропогенне ландшафтознавство: навчальний посібник. Частина І. Загальне антропогенне ландшафтознавство. Вінниця: Вінницька обласна друкарня, 2014. 334 с.

8. Донець І. А., Іванова В. М., Кондратенко А. І., Непша О. В., Стецишин М. М. Туристсько-рекреаційний потенціал Мелітопольського району Запорізької області. *Сучасні проблеми та перспективи розвитку туристичної галузі*: збірник наукових праць. Одеса: КУПРІЄНКО СВ, 2017. С. 15–18.

9. Іванова В. М., Непша О. В., Стецишин М. М. Заходи щодо збереження ґрунтів і підвищення продуктивності агроландшафтів басейну річки Молочної. *Нові виміри наукового пізнання*: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 15 травня 2017 р.). Переяслав-Хмельницький, 2017. Вип. 1. С. 105–110.

10. Кам'яна Могила. URL: <http://ua.stonegrave.org> (дата звернення: 03.03.2020).

11. Михайлов Б. Д. Кам'яна Могила – світова пам'ятка стародавньої культури в Україні: фотоальбом. Київ: Такі Справи, 2003. 152 с.

12. Місцева схема формування екологічної мережі Мелітопольського району Запорізької області / упорядники: В. П. Воронка, В. О. Демченко, А. М. Волох, В. П. Коломійчук, С. В. Воловник, Ю. О. Андрущенко. Мелітополь: ПП «Центр екологічного управління», 2018. 166 с.

13. Непша О. В. Організація системи відпочинку в приміських зонах. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 4: Географія і сучасність*. 2000. Вип. 4. С. 125–131.

14. Непша О. В., Кондратенко А. І., Дидичкін А. О., Гродецький Д. В. Організація та проведення зеленого туризму у Мелітопольському районі Запорізької області. *Історико-географічний дискурс проблем геосфери*: матер. Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Мелітополь, 16 травня 2016 р.). Мелітополь, 2016. С. 165–170.

15. Приазовський НПП. URL: <http://pzf.menr.gov.ua/приазовський-нпп.html> (дата звернення: 03.03.2020).

16. Фізична географія Запорізької області: хрестоматія / відп. ред. Л. М. Даценко. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. 200 с.

17. Чебанова Ю. В. Загальна характеристика селітебних, дорожніх та лісових ландшафтів Запорізької області. *Вісник ЖНАЕУ*. 2017. № 2(61). Т. 1. С. 211–216.

18. Bondarets D. S., Stetsishin N. N., Prokhorova L. A., Zavyalova T.V. Methods of improving effectiveness of agrolandscape utilization in Zaporizhia oblast (Ukraine). *Geography and Natural Resources*. 2014. No 2. V. 2. P. 182–185.

19. Sakun M., Hryshko S., Nepsha O., Tambovtsev G. Anthropogenic transformation of the geographical environment of the city of Melitopol and Melitopol region. *Актуальные научные исследования в современном мире*. 2019. Вып. 4 (48). Ч. 2. С. 85–89.

DIALOGICZNOŚĆ JAKO ELEMENT KOMPETENCJI NAUCZYCIELA ORAZ NAUCZYCIELA NAUCZYCIELI

O przemianach i poprawie jakości kształcenia i wychowania w systemie edukacji decydują przede wszystkim kompetentni i zarazem zaangażowani w ciągły postęp pedagogiczny nauczyciele [1; 6; 15].

Tradycyjnie ukształtowane pojęcie kwalifikacji nauczycieli obejmuje przygotowanie merytoryczne, przygotowanie pedagogiczne. Toteż w edukacji kandydatów na nauczycieli wyróżnia się główne elementy składowe, tj. kształcenia przedmiotowe i kształcenie zawodowe. Natomiast wiedza psychologiczno – pedagogiczna i filozoficzna z założenia winna przybierać cechy wiedzy inferencyjnej, dzięki czemu przyszli nauczyciele mogą stać się generatorami i moderatorami nowych rozwiązań w praktyce oświatowej.

W rzeczywistości w uczelniach przedmioty psychologiczno – pedagogiczne są różnice wytworzone w programach edukacji nauczycieli, w zależności od obranej podstawy metodologicznej, koncepcji kształcenia [5; 6; 9; 15].

Pośród dyscyplin pedagogicznych szczególnie doniosłą rolę pełnią:

- dydaktyka i na jej bazie metodyka szczegółowa nauczania danego przedmiotu,
- metody badań pedagogicznych, wśród których na pierwszy plan wysuwa się diagnozowanie pedagogiczne (studia 1. stopnia).

Metodyka nauczania stanowi węzłowy element strukturalny i nabiera coraz wyższej rangi w edukacji nauczycieli, a także w procesie podwyższania kwalifikacji nauczycieli czynnych zawodowo. Metodyka jest tą subdyscypliną dydaktyki ogólnej i dydaktyki szczegółowej, która wymaga bezwzględnego łączenia teorii i praktyki, a także kompleksowego scalania wiedzy z różnych dziedzin, a w szczególności:

- psychologii,
- biologicznych podstaw rozwoju człowieka,
- teorii porozumiewania się (pedagogiki dialogu),
- pedagogiki ogólnej i społecznej,
- teorii wychowania i opieki,
- socjologii i socjologii edukacji,
- metod diagnozowania ucznia metody oraz
- metod pomiaru efektów edukacji i ich wartościowania (docymologii i aksjologii) [7; 8; 9; 20].

Niebagatelną rolę spełnia również tzw. doświadczenie pedagogiczne nauczyciela, które jest zbiorem wielorakich refleksji oraz konkluzji płynących ze stosowania zarówno sprawdzonych jak i nowatorskich zabiegów pedagogicznych. Niewiele jest w tym zakresie miejsca na intuicję – prowadzącą najczęściej do tzw. metody prób i błędów.

Od początku procesu kształcenia praktycznego kandydatów na nauczycieli duży akcent należy kłaść na znajomość i wykorzystywanie przez nich wiedzy psychologiczno – pedagogicznej. Tym bardziej, że metodyki szczegółowe, ciągle rozwijają się i posiadają własną coraz bardziej rozwijającą się bazę teoretyczną. Z niepokojem dość często

odnotowuje niezrozumiałą rozbieżność pomiędzy teorią pedagogiczną a rzeczywistością edukacyjną.

Z badań prowadzonych pod moim kierunkiem wynika, że w praktyce dominują strategie postępowania nauczycieli polegające na jednolitym traktowaniu klasy ukierunkowana najczęściej na tzw. ucznia średniego. Konsekwencją takiego podejścia jest stosowanie jednolitej koncepcji podręcznikowej dla całej klasy i stwarzania sytuacji (jakże często wręcz trudnych dla wielu uczniów) wymagających od nich na przykład:

- czytania niezrozumiałych tekstów,
- wypełniania jednolitych kart pracy,
- uczestnictwa w sytuacjach sztucznych, oderwanych często od realiów w otaczającej rzeczywistości.

W rezultacie «przerabiane» są podręczniki i zeszyty ćwiczeń, będące rzekomo zgodne z podstawami programowymi. Badania wykazały, że wyboru podręcznika na gruncie wstępnej analizy dokonuje zaledwie 28 % badanych nauczycieli. Z niepokojem należy przyjąć fakt, że badani nauczyciele nie potrafili wymienić merytorycznych kryteriów analizy przydatności dydaktycznej podręcznika. Ponad 70 % nauczycieli nie wymieniło niedostatków stosowanych przez nich podręczników i uznało, że nie ma potrzeby ich ulepszania. W tym miejscu pominiemy ocenę wartości tak licznie wydawanych podręczników i materiałów stanowiących rzekomo ich dobrą obudowę metodyczną, których autorzy wykazują często nieznaną teorię podręcznika szkolnego oraz psychologii uczenia się (z elementami neurodydaktyki) [5; 6; 10].

Kryterium zmiany ucznia i jego usamodzielniania w procesach edukacyjnych

Pojęciem nadrzędnym w stosunku do pojęcia czynności jest działanie ucznia, przez co rozumiemy złożoną aktywność wieloczynnościową podporządkowaną danemu celowi edukacyjnemu. Działanie dla osiągnięcia wyniku końcowego jest sterowane przez ten właśnie wynik. Natomiast operacjonalizacja celów i operatywność ucznia w tym procesie są czynnikami motywującymi i stymulującymi układ działań, do którego należą:

- podjęcie decyzji co do działania,
- dobór środków realizacji oraz
- określenie warunków, w jakich będą wykonywane czynności [9; 10].

Zadanie występuje jedynie wtedy, gdy wynika ono z odczucia i uświadomienia przez ucznia rozbieżności między stanem początkowym a stanem końcowym. Psychologia czynności wskazuje na konieczność respektowania procesu interioryzacji prowadzącego od czynności konkretnych poprzez czynności wyobrażenia do opresji abstrakcyjnych. W miarę rozwoju czynności ruchowych (konkretnych) najprostsze formy zachowania się dziecka wzbogacają się przez coraz większy udział procesów myślowych i wyobrażeniowych. Zależność między sygnałami (bodźcami) działającymi na dziecko a jego czynnościami manipulacyjnymi stopniowo maleje na korzyść rozwoju różnorodnych czynności orientujących, sterujących i pomocniczych. W proces ten włącza się coraz wyraźniej mowa i samodzielne myślenie.

Rozróżniamy następujące typy sytuacji zadaniowych; interakcji wymagających znajomości sprzężenia zwrotnego teorii działania własnego [10]:

1. Uczeń bierze udział w programie działań nauczyciela.

2. Uczeń razem z nauczycielem (drugą osobą) określa program działań, realizują go razem uogólniają wyniki tych działań.

3. Uczeń realizuje własny program działań, przejawia własną inicjatywę i nadaża za zmianami dokonującymi się w czasie, rezultat końcowy traktuje jako dzieło własne.

W zależności od celu nauczyciel przystosowuje się do jednej z tych strategii. W punktach 1 i 2 mamy do czynienia z sytuacją dwuzadaniową, w której występują:

- a) zadanie dla ucznia oraz
- b) odpowiadające im zadanie naukowo – metodyczne dla nauczyciela.

Z tego względu na sytuację zadaniową należy patrzeć jak na hierarchiczną strukturę, w której należy rozróżnić:

- a) zadania podporządkowujące (dla nauczyciela) oraz
- b) zadania podporządkowane (dla ucznia).

Nasze badania wykazały, że w praktyce szkolnej absolutną większość stanowią zadania narzucane przez nauczyciela. Jest to wyrazem specyficznej rozbieżności wobec założeń teorii kształcenia a realizowanym programem edukacji [10].

Należy szczególnie podkreślić, że konkretne zadania dla ucznia winno stać się źródłem jego aktywności i tworzenia własnych sytuacji zadaniowych. Kryterium aktywności stanowi podstawę dla określenia doboru tych zadań w poszczególnych ogniwach – fazach kształcenia i wychowania. W modelowaniu sytuacji zadaniowych szczególną rolę spełnia podejście czynnościowe [9].

Nie można przy tym zapominać o tym, że:

1) aktywność ucznia w procesie rozwiązywania zadań jest procesem warunkującym rozwój jego kompetencji,

2) aktywność ucznia w procesie rozwiązywania zadań jest procesem etapowym i zarazem regulowanym przez nauczyciela bądź podlegającym samoregulacyjności.

Należy przy tym pamiętać, że im bardziej ciąg kolejnych zadań jest dostosowany do intelektualnych indywidualnych możliwości i im bardziej ciąg ten jest dostosowany do indywidualnych potrzeb odczuwanych przez podmiot, tym bardziej za optymalny (udany) należy uznać dobór zadań edukacyjnych. Kryteria te odnoszą się zarazem do analizy i oceny przydatności podręczników i wszelkich materiałów dydaktycznych.

Zwróciliśmy dotąd uwagę na wybrane uwarunkowania skutecznych oddziaływań pedagogicznych w szkole współczesnej podlegającej toczącej się modyfikacji na lepsze. W tym dziele nie może zabraknąć miejsca na dialogi i dialogiczność – wbrew narzucaniu przez władzę i politykę danego państwa reform często bagatelizujących dorobek nauk społecznych, w tym pedagogicznych. W dalszej części tego artykułu nasze rozważania zostaną skupione na dialogiczności jako węzłowej składowej kompetencji każdego nauczyciela, nauczyciela akademickiego bez pomijania pracowników naukowych (zwłaszcza specjalistów w dziedzinie nauk o edukacji). Opowiadam się stanowczo za tym, aby nie miało miejsca stosowanie tzw. grubej kreski i realizacji rzekomo czegoś nowego, co miałoby jakoby charakter życzenia samoistnie doprowadzić do tzw. dobrej zmiany. Po nowemu – nie zawsze oznacza, że lepiej. Odnosi się to także do edukacji nauczycieli. Zawsze należy hołdować myśli C. K. Norwida w brzmieniu: *«tylko że, aby drogę mierzyć przyszlą, trzeba-ć koniecznie pomnieć, skąd się wyszło»*.

Istota dialogu w edukacji i w naukach o niej

Aktywne słuchanie w dialogu z jednej strony jest bardzo wartościowe, a z drugiej jest wymagające opanowania umiejętności nieodzownych dla konstruowania autentyczności świadomego dialogowania. Przede wszystkim dowodzi ono poważnego traktowania oraz akceptowania drugiego podmiotu, a zarazem okazuje się niejednokrotnie ważniejsze niż mówienie. Wnikanie bowiem w istotę nie tylko rzeczowej sfery wypowiedzi, ale także, a może przede wszystkim w sedno sfery osobowościowej jako elementu strukturalnego dialogiczności w aspekcie zamierzonego pojednania czy dojścia do porozumienia [20].

Pojęcie dialogu jest wieloznacznie pojmowane i prezentowane w literaturze. Dla celów edukacji i nauk o niej dialog możemy traktować jako następujący układ relacji obejmujący kompleksowo spójne następujące elementy:

- wzajemne wymiany myśli co najmniej dwu osób,
- dochodzi do wymienności ról nadawcy i odbiorcy,
- pełne poszanowanie prawa do podmiotowości ich uczestników,
- poszanowanie prawa do własnych poglądów,
- nastawienie na wzajemne poznanie się i wyrozumiałość,
- kulturalne prowadzenie działań na rzecz uzyskania kompromisu czy pojednania się [4].

W tym kontekście należy upatrywać strategii na linii «od monologu do dialogu» w wymiarze edukacyjnym i społeczno – (wielo)kulturowym. Należy pamiętać też o tym, że dialog może być lekarstwem w kojeniu czy nawet w gojeniu rany. W ślad za tym należy uznawać i respektować wartości tkwiące w przebaczeniu i pojednaniu jako przeciwieństwa wobec konfliktów i podziałów. W tym kontekście należy preferować i uznawać dialogiczny charakter relacji interpersonalnych w rodzinie, w przedszkolu, w klasie szkolnej i we wszystkich innych zbiorowościach społecznych (w zakładach pracy, w klubach i stowarzyszeniach, czy we wszelkich debatach w gremiach np. samorządowych, poselskich).

W tym miejscu nasuwają się dwie maksymy prakseopedagogiczne zawarte w hasłach:

- 1) jak mówić, aby każde dziecko słuchało...
- 2) jak mówić, aby słuchał każdy dorosły...
- 3) jak słuchać, aby każde dziecko rozmawiało...
- 4) jak słuchać, aby każdy dorosły rozmawiał [1; 4; 5].

Kontakt interpersonalny między jednostkami w grupie, czy też we wzajemnych relacjach międzygrupowych, stanowi nieodłączny element składowy dialogiczności. Dobry i bezpośredni kontakt między podmiotami jest warunkiem koniecznym dialogu, a zarazem emocjonalnego i społecznego rozwoju. Dialogowanie w relacjach międzyludzkich wymaga wzajemnej otwartości, w której bardzo istotnym elementem jest przekonanie o własnej niedoskonałości oraz gotowości skorygowania tego, co w toku dialogowania okazało się błędne. Podział «MY – WY» jest wbrew zasadom pedagogiki dialogu i najczęściej prowadzi do eskalacji konfliktów, hejtowania, a także złowrogiej mowy nienawiści (nawet wśród osób głęboko wierzących).

Nierzadko wśród nauczycieli i rodziców panuje przekonanie, że uczniowie (dzieci) uczą się naprawdę wtedy, kiedy «siedzą cicho» (co wcale nie oznacza, że wtenczas

sluchają). Za oznakę intensywnego uczenia się uchodzi więc milcząca uwaga. W tym modelu uczeń powinien milczeć, a nauczyciel jest tym, który ma mówić. Jest to niewątpliwą przeszkodą do dobrego wychowania w duchu przyjaźni i porozumienia [18].

Wykluczanie czy ograniczanie dialogiczności może następować między innymi poprzez wydawanie przez nauczyciela (rodzica) rozkazów, nakazów, poleceń, ostrzegania, pouczania, obwiniania czy bezkompromisowego osądzania. Komunikaty tego typu mogą doprowadzić do zdeformowania płaszczyzny tworzenia pozytywnej komunikacji w myśl krzywdzącej tezy że «nauczyciel (czy rodzic) ma zawsze rację, bo rzekomo więcej czy lepiej wie» [9; 10].

W wychowywaniu jak i w kształceniu wielu nauczycieli (rodziców) przyjmuje rolę dominującą poprzez dokonywanie wyboru celów, środków, metod i niedopuszczanie wychowanka do współudziału w podejmowaniu decyzji czy rozwiązywaniu zaistniałych problemów. Efektem tego typu relacji jest traktowanie ucznia jako osoby podległej, jako przedmiotu różnorodnych zabiegów edukacyjnych [12].

Siła nacisku, którą na ogół dysponuje nauczyciel, sprawia, że dziecko staje się bierne i podporządkowane, a jego orientacja podmiotowa zostaje zaburzona. Nauczyciel pozornie zaczyna osiągać efekty swoich działań, manipulując podporządkowanym sobie wychowankiem. Tymczasem uczeń tracąc poczucie sprawstwa i kontroli nad zdarzeniami, przestaje być zobowiązany do realizacji narzuconych mu zadań. Przy zwiększonej sile nacisku rośnie u uczniów poczucie zniewolenia. Tego typu błędy wychowawcze mogą prowadzić do agresji uczniów przejawiającej się poczuciem zagrożenia, lęku, spadku nastroju, poczuciem winy. Mogą również prowadzić do hamowania aktywności dziecka powodującego subiektywizm w samoocenie i bezwolne podporządkowywanie się innym. Mogą wreszcie prowadzić do obojętności i izolacji oraz bezradności uczniów.

Tradycyjna szkoła jest miejscem milczenia, przerywanym dialogiem nauczyciela z uczniem, co szybko zresztą sprowadza się do nauczycielskiego monologu. Jest więc miejscem dla słuchania i ewentualnego recytowania, kiedy nauczyciel stawia pytania, i w którym obowiązuje zakaz mówienia, gdy się nie jest pytanym, a także zakaz porozumiewania się z rówieśnikami [3; 13; 16].

Uczeń w przeciętnej szkole staje się przywiązany do ławki słuchaczem. Dziecko, podejmując naukę w szkole, natychmiast rozpoczyna wchodzić w proces blokowania jednej z naturalnych potrzeb ludzkich, jaką jest zadawanie pytań. Zamiast pogłębiania umiejętności i motywacji stawiania pytań – uczy się tego, że ich stawianie jest oznaką głupoty, złego wychowania (np. «przeszkadzasz mi swymi pytaniami», «takiej prostej rzeczy nie wiesz»), niedyscyplinowania («pytasz nie na temat») czy chęcią popisania się. To sprawia, że uczeń z czasem przestaje pytać o cokolwiek w ogóle [2; 17].

Dystans między nauczycielem a uczniami, utrzymywanie dzieci w stanie zależności od ocen nauczyciela, wynika najczęściej z pewnych stereotypów myślenia o szkole. Uzasadniają one potrzebę istnienia silnej hierarchicznej władzy nad uczniami. W systemie autokratycznym zdarza się mechanizm, polegający na tym, że posiadając taki lub podobny obraz ludzi, którymi ma kierować przełożony, czują się uprawnieni do zmuszania, do sprawowania silnej i surowej władzy, do wykluczania swobody działania i całkowitego braku dialogiczności (nawet w tzw. centrum dialogu nie są organizowane fora do negocjacji i dialogowania) [5].

Jaki więc powinien być nauczyciel (działacz, czy przywódca) epoki dialogu? Jakie powinny go charakteryzować relacje interpersonalne w odniesieniu do podwładnych (uczniów)? We współczesnym świecie (i w edukacji także) coraz powszechniej dochodzi do głosu przemoc, gdzie słabszy bywa podporządkowany silniejszemu, gdzie autorytety moralne niszczone są przez autorytety przemocy i pieniądza – obecnie, jak nigdy dotąd, występuje zapotrzebowanie na szerokie rzesze autorytetów miłości i prawdy, autorytetów szlachetnych serc i mądrych umysłów. Potrzeba ludzi wyrozumiałych i życzliwych, a przy tym bardzo kompetentnych i odpowiedzialnych.

Współczesnego nauczyciela, o gruntownej nieustannie aktualizowanej rzetelnej wiedzy i umiejętności metodycznych, powinny charakteryzować trzy podstawowe cechy osobowościowe. Są nimi przede wszystkim: miłość drugiego człowieka, asertywna kontaktowość, przewidywanie następstw swoich poczynań wobec drugiego człowieka (wyobraźnia) [9; 20].

Przytoczymy teraz kilka przykładów wartości tkwiących w przysłowiach i stanowiących zarazem o dobru w kategoriach norm etycznych. Przysłowia bowiem są traktowane w sensie mądrości narodu, mądrości w edukacji oraz w życiu na co dzień – zarówno dzieci jak i dorosłych.

Złe rozmowy psują dobre obyczaje.

Mowa jest srebrem, lecz milczenie złotem.

Ptaka po pierzu, wilka po sierści, a z mowy człowieka poznajesz.

Lepszy jest jawny gniew niż zmyślona przyjaźń.

Lepiej otwarcie klócić się, niż skrycie szkodzić.

Śpi bezpiecznie, kto ma dobrych sąsiadów.

Biedzie swej nie poradzi, kto się z sąsiadami wadzi.

Miłość i zazdrość razem z sobą chodzą.

Miłość stała cuda działa.

Przyjaciel mego przyjaciela – moim przyjacielem.

Miłość, jako podstawowa cecha osobowości każdego uczestnika edukacji, zakłada wzajemny szacunek, zaufanie, ale także stanowczość połączoną z tolerancją i niemożność szkodzenia sobie i drugiemu. Miłość i dobro są niezbędne dla traktowania ucznia jako podmiotu oddziaływań edukacyjnych.

Zwrócimy jeszcze uwagę na priorytetową zasadę uczciwości moralnej, o której mówili starożytni filozofowie – zwanej wymownie krótko **«non nocere»**, czyli po prostu *nie szkodzić* ! Winna ona stać się też częścią składową postawy każdego współczesnego nauczyciela – nauczyciela altruisty. Zasada ta nie pozwala na niszczenie ucznia w jego światopoglądzie, osobistym kształtowaniu woli, umysłu, serca według takiej miary, takiego zrozumienia, jaką kto ma. Zasada nieszkodzenia ma swoje źródło w świadomości godności i posłannictwa osoby nauczyciela, który na terenie szkoły, przejmując od rodziców obowiązki ojcostwa i macierzyństwa, jest nikim innym jak tylko delegatem matki i ojca. Przyjęcie takiej relacji zakłada stanowczość połączoną z tolerancją wobec wolności, zaufanie i cierpliwość.

Nauczyciel – altruista to osoba, która stanowi dla dzieci i młodzieży silne oparcie psychiczne, przynosi im pociechę i ukojenie, jest siewcą pogody ducha i źródłem wiary w wielkość człowieka. Nauczyciel - altruista zawsze interesuje się sprawami innych osób i wyraża gotowość do cierpliwego wysłuchania.

Aby takim być, koniecznością staje się nieustanne uświadamianie sobie potrzeby troski o dobro innych ludzi, czyli pewien wyraźny zamysł czynienia im dobrze, co nierozwiązalnie wiązać się będzie z poczuciem odpowiedzialności za drugiego człowieka. Nauczyciel altruista – to nauczyciel dialogu, to człowiek, który posiada pełną świadomość potrzeb psychicznych ucznia. Bez wyraźnego «wyczulenia» pedagoga na owe potrzeby można łatwo zgubić istotę dialogiczności.

W tym kontekście w każdej sytuacji winniśmy mieć na uwadze:

- świadomość potrzeby bezpieczeństwa, która prowadzi do niwelowania nadmiernego zagrożenia poczucia wartości i godności ucznia;

- potrzebę asertywnego kontaktu, zmierzającego do zrozumienia innych i bycia rozumianym przez innych;

- potrzebę akceptacji, która przejawia się przyjęciem przez nauczyciela każdego ucznia takiego, jakim jest;

- potrzebę wolnego wyboru, dająca prawo każdemu człowiekowi do rozwoju jego własnej świadomości;

- potrzebę miłości, która jest pierwszą wśród wszystkich innych, przejawiać się będzie dobrocią, życzliwością, szacunkiem, otwartością i sprawiedliwością wobec drugiego człowieka. W tym miejscu wliczamy miłość do małej i wielkiej Ojczyzny – każdy nauczyciel nauczycielem kraju ojczystego [9; 20].

Warto uświadomić sobie także, każdy z nas, w tym również uczący się podmiot, ma swoje potrzeby moralne i religijne [18]. Każdy człowiek potrzebuje zarówno być traktowany moralnie przez innych jak i zachowywać się moralnie. Przemawiają za tym nie tylko względy pewnych umów społecznych, z których wynika, że warto zachowywać się moralnie, żeby samemu być moralnie traktowanym, ale tak naprawdę w głębi duszy każdy nas wie, że dla swojego szczęścia i zdrowia potrzebuje być osobą moralną. Żeby jednak postępować moralnie, młody człowiek musi mieć w swoim otoczeniu wzorce godziwego postępowania. Właśnie nauczyciel winien być tego typu wzorcem postępowania i zachowania się.

Dialogiczność w edukacji nauczycieli

Z dokonanych zbyt pobieżnie rozważań – wobec ograniczonych ram artykułu – można wnioskować, że nauczyciel winien mieć jasno określony swój pogląd na świat, którego nie będzie ukrywał przed uczniem i zgodnie z którym będzie postępował w życiu. Nauczyciel dialogu będzie życzliwie towarzyszył uczniowi w jego rozwoju moralnym, intelektualnym, zdrowotnym i kulturalno – estetycznym. Będzie też zawsze uważnie słuchał i starał się zrozumieć drugiego. W związku z tym nauczyciel dialogu to także nauczyciel słuchający.

W dialogu, w relacjach z innymi ludźmi ogromną rolę odgrywa poznanie swoich własnych relacji emocjonalnych, poznanie, w jaki sposób rodzące się w nas uczucia utrwalają się w postawy, w jaki sposób na pojawiających się uczuciach budujemy poglądy na rzeczywistość, oceny, osądy nie tylko innych ludzi, ale także samych siebie. Wrażliwości społecznej, pracy nad sobą, a: przede wszystkim umiejętności dokonywania mądrych wyborów życiowych nie nauczymy inaczej niż poprzez własną wrażliwość, nieukrywanie naszych własnych słabości, porażek życiowych i wychodzenie z nich poprzez pracę nad sobą i własną zdolność do życia w postawie dialogu [11; 20].

W szkole uczniowie lubią te przedmioty, których nauczyciele potrafią nawiązać z nimi dialog, są przygotowani do lekcji, są życzliwi wobec dzieci i młodzieży, nie boją się poruszać trudnych tematów, jednym słowem – posiadają autorytet.

Prawidłowo ujęty autorytet nie jest zagrożeniem wolności ucznia. Jego bowiem istota polega na tym, że osoba będąca autorytetem stoi na straży prawdy, czyli i dobra w osiągnięciu wraz z uczniem celu nauczania. Tak ujęty autorytet jest więc realizacją sprawiedliwości i miłości wobec ucznia, a nie – jak próbuje się twierdzić – wywieraniem przymusu. Jest podporządkowaniem nie woli wychowawcy, a obiektywnej prawdzie i dobru. Jego sprawowanie wyraża się w zwrocie *«zrób to, co jest dobrem dla ciebie»* – zamiast *«zrób to, bo tego chcę»* [17].

Niejednorodność i zróżnicowanie wśród uczniów w klasie szkolnej – prowadzi do tego, aby kształcenie nauczycieli przybierało również cechy nauczania zróżnicowanego. Urzeczywistnianie tego może nastąpić na drodze stwarzania zadań o zróżnicowanej złożoności i różnorodnych treściach. Zróżnicowanie, a tym samym integracji podlegają zarówno metody i środki nauczania, jak organizacyjne formy czynności wypełnienia przez nauczycieli w czasie zajęć w klasie szkolnej.

Zróżnicowanie takie jest uzasadnione, gdyż przechodzenie poszczególnych uczniów na coraz wyższy poziom rozwoju umysłowego ma charakter zindywidualizowany. Zróżnicowanie to dokonuje się między innymi poprzez różnicowanie zadań (treści kształcenia), a ponadto różnicowaniu podlegają metody nauczania, środki dydaktyczne i organizacyjne formy pracy uczniów. Wymaga to oczywiście wnikliwej znajomości całej klasy i poszczególnych uczniów.

Badania prowadzone przez nas wykazały, że praca frontalna w klasie dominuje nad pozostałymi formami organizacyjnymi nauczania i wychowania. Mimo kolejnych reform ku poprawie jakości edukacji nadal występuje tendencja do słuchania mowy nauczyciela w rozmiarze przekraczającym często 70 % ogółu czasu spędzanego przez ucznia w szkole. Więcej więc miejsca należałoby przeznaczać na dialogiczność zarówno w aktywności indywidualnej i w pracach zespołowych uczniów. Wszystko po to, aby w wyższym stopniu możliwe było ich usamodzielnianie i tym samym skuteczne kształtowanie określonych kompetencji. Analogicznie należy odnosić się do tej dyrektywy na szczeblu edukacji nauczycieli, a także nauczycieli akademickich.

W edukacji kandydatów na nauczycieli wiele miejsca powinny zajmować celowo organizowane sytuacje zadaniowe, wymagające dialogiczności w działaniach praktycznych adekwatnych wobec przesłanek teorii pedagogicznej [7; 8; 9].

Na tej podstawie można podejmować bardziej lub mniej udane próby wywoływania u nich zmian w kompetencjach określonych standardami. Takie samo zadanie (jeśli nawet jest ono zgodne standardami edukacyjnymi) inne skutki będzie powodować u uczniów uzdolnionych i inne u uczniów z trudnościami w nauce. Oczywiście w każdym przypadku należy respektować zasady diagnostyki psychopedagogicznej oraz dialogiczności.

Wobec licznych niedoskonałości stwierdzonych w funkcjonowaniu reformowanego systemu edukacji opowiadam się za innym kształceniem i doskonaleniem pedagogicznym nauczycieli na miarę «edukacji jutra». By łatwiej było nauczycielom podołać wyzwaniom edukacji jutra w systemie kształcenia stanowczo więcej miejsca należy przeznaczać na kształtowanie następujących kompetencji w zakresie:

1. możliwie pełnego poznawania ucznia jako podmiotu kształcenia i wychowania,
2. dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów dydaktyczno – wychowawczych,
3. poprawnego diagnozowania sytuacji edukacyjnych ze szczególnym akcentem na interpretację, zebranej bazy danych,
4. zintegrowanego postępowania metodycznego opartego na strategiach podejścia czynnościowego oraz dialogiczności w sytuacjach edukacyjnych,
5. wnikliwego i obiektywnego pomiaru skuteczności kształcenia (np. oceniania...)
6. projektowania sytuacji edukacyjnych z uwzględnieniem indywidualnych możliwości i potrzeb poznawczych uczniów
7. samokontroli, samooceny oraz autokorekty własnych kompetencji nauczycielskich,

W programach kształcenia i doskonalenia kadr nauczycielskich większy akcent należy położyć także na włączanie ich w nurty pracy badawczej dotyczącej obszarów dydaktyki i wychowania. Ponadto przyszłych nauczycieli należy wdrażać do autoedukacji w klimacie dialogiczności i odpowiedzialności [8; 9; 13; 19].

Konkluzje końcowe

Dla powodzenia reformy edukacji i poprawy jakości funkcji szkół nieodzowne stają się pilne następujące zadania pod kątem wdrożenia zasad dobrego diagnozowania, organizowania sytuacji edukacyjnych przy pełnym uwzględnieniu dialogiczności, a także ewaluacji i autoewaluacji:

- 1) wyłonienie przodujących nauczycieli – metodyków na konsultantów i doradców metodycznych oraz pracowników nadzoru pedagogicznego,
- 2) powszechne doskonalenie doradców metodycznych oraz nauczycieli liderów zespołów metodycznych
- 3) powszechne doskonalenie wszystkich nauczycieli prowadzone przez wybitnych pedagogów,
- 4) selekcjonowanie kandydatów w dziedzinie metodyki i dydaktyki na nauczycieli akademickich i wykładowców w uczelniach i ośrodkach edukacji nauczycieli.

Aby lepiej przygotowywać przyszłych nauczycieli do pełnienia wyznaczonych ról z uwzględnieniem dialogiczności z uwzględnieniem ewaluacji i autoewaluacji w procesie dydaktyczno-wychowawczym, niezbędne jest prowadzenie systematycznych badań nad przebiegiem edukacji nauczycieli oraz ich zachowań w różnych okresach aktywności zawodowej. Badania tego rodzaju są bardzo cennym źródłem informacji, gdyż pozwalają określić wartość toku kształcenia, jego adekwatność i wykorzystanie kadr akademickich [3; 9]. Priorytet należy przyznać badaniom nad absolwentami kierunków nauczycielskich.

Jest zrozumiałe, że absolwenci studiów nauczycielskich w uczelni nie mogą w pełni zdobyć najwyższych kwalifikacji i z tego względu kontynuują ten proces w miejscu pracy – przy własnym warsztacie pracy pedagogicznej. Doskonalenie zawodowe można bowiem sprowadzić do: analizy i krytycznej oceny stosowanych dotychczas metod aktywności zawodowej; doboru zmodyfikowanych i zarazem teoretycznie uzasadnionych optymalnych sposobów działania i stałego diagnozowania uzyskiwanych efektów edukacyjnych. Edukacja i nauki o niej stanowią nieustanne wyzwania w kategoriach jakości, przy czym dialogiczność jest czynnikiem sprzyjającym, a nawet determinującym uzyskiwanie realnych nie mitycznych dowodów poprawy jakości i skuteczności edukacji w

kategoriach mądrości, dobra i piękna. O tym w dużym stopniu i zakresie decydują jednak kompetentni i odpowiedzialni nauczyciele.

LITERATURA

1. Denek, K. (2007). *W stronę szkoły jutra i jej nauczyciela*. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*. Kalisz.
2. Dudzikowa, M. (1993). *Stawianie pytań służy rozwojowi*. «Nowości Oświaty» (maj).
3. Gloton, B., Clero, C. (1976). *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa.
4. Grzesiak, J. (2002). *Problemy integracji kultury i edukacji szkolnej*. W: J. Grzesiak (red.), *Edukacja i kultura*. Kalisz.
5. Grzesiak, J. (2006). *Nauczanie «żywe» i karty pracy we współczesnej szkole*. W: K. Denek, T. Koszycz, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra*. Tom 2. Wrocław.
6. Grzesiak, J. (2008). *O edukacji jutra zadecydują niewypaleni nauczyciele. Wypalony nauczyciel – wypaleni uczniowie?* W: K. Denek i in. (red.), *Edukacja jutra*. (t. 2). Wrocław.
7. Grzesiak, J. (2008). *Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli. Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*. Kalisz – Konin.
8. Grzesiak, J. (2008). *Ewaluacja w dialogu wobec badań jakościowych w edukacji*. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli. Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*. Kalisz – Konin.
9. Grzesiak, J. (2010). *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*. Konin.
10. Grzesiak, J. (2014). *Lekcje i diagnostyka psychopedagogiczna dziecka*. Konin.
11. Grzybowski, J. (1996). *Dialog i świadectwo*. «Znak». Nr 498.
12. Gurycka, A. (1990). *Błąd w wychowaniu*. Warszawa.
13. Kojs, W., Rożak-Frączak, A. (1988). *Rola układu pytań w działalności poznawczej ucznia klasy początkowej*. W: W. Kojs (red.), *Problemy działań dydaktycznych*. Katowice.
14. Kukołowicz, T. (1993). *Wolność jako wartość w procesie nauczania*. «Ruch Pedagogiczny». Nr 3–4.
15. Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa.
16. Mieszalski, S. (1980). *Interakcje w klasie szkolnej*. Warszawa.
17. Putkiewicz, E. (1990). *Proces komunikowania się na lekcji*. Warszawa.
18. Rylke, H. (1993). *W zgodzie z sobą i uczniem*. Warszawa.
19. Rylke, H., Klimowicz, G. (1992), *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*. Warszawa.
20. Śnieżyński, M. (2001). *Dialog edukacyjny*. Kraków.

РЕФЛЕКСИВНО-ІСТОРИЧНИЙ ПІДХІД ДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТРУКТУРИ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

The transformations of the psychological structure of citizenship were revealed by the means of reflection of I.O. Kuchinska's scientific and pedagogical works. It was characterized four historically consecutive variants of the psychological structure of citizenship. Every variant consists of different personality's traits combinations such as:

- 1. imperial-patriotic values, activity in the community, experience of amateur activity restrictions on the part of the state, law-abidingness;*
- 2. national values, activity in the community and in the state, broad amateur activity;*
- 3. international-patriotic values, restriction of individual activity by the community (social preference over personal), commitment to the state (power);*
- 4. the balance of national and human values, activity in the community and in the state, a sense of freedoms and rights state protection.*

Постановка проблеми. Докорінна перебудова української системи освіти відповідає соціально-політичним реаліям сучасності. Стаття 6 Закону України «Про освіту» (2017 р.) одним з принципів освітньої діяльності визначає «формування громадянської культури та культури демократії», що є важливими чинниками розбудови зрілої демократичної держави. Громадянськість слугує метою громадянського виховання – найбільш тісно поєданого з інтересами суспільства освітнього напрямку. Не випадково історія формування змістового наповнення поняття громадянськості є виразно чутливою до змін державного устрою, яких у різні часи зазнав український народ.

Аналіз останніх досліджень. Вивченню проблем громадянськості особистості та її формування присвячено праці психологів і педагогів (І. Д. Беха [1], М. Й. Боришевського [2], А. А. Ніжнік [9], Р. Ю. Синельникова [11], Л. А. Снігур [12] та ін.). Учені підкреслюють, що громадянськість особистості відіграє важливу роль у консолідації суспільства, є інструментом його формування, умовою розвитку і демократизації. Психологічну сутність громадянськості пов'язують з духовністю, духовно-моральними якостями особистості (І. Д. Бех [1], М. Й. Боришевський [2]).

Громадянськість є індикатором рівня «інтегрованості індивіда у політико-територіальне утворення, яке у сучасному суспільствознавстві визначають як політичну або ж громадянську націю» (Р. Ю. Синельников) [11, 80]. Зазначається необхідність детального психологічного дослідження громадянськості, що є передумовою розроблення ефективних педагогічних методик її формування (А. А. Ніжнік [9]). Натомість більшість психолого-педагогічних праць обмежується лиш сучасним тлумаченням громадянськості, позбавленим історичного ракурсу, який міг би розкрити діалектику його становлення. Відтак актуальність дослідження визначена суспільною значущістю та потребою у розкритті історичних передумов сучасного стану психологічного поняття громадянськості особистості.

Мета дослідження: розкрити динаміку змісту психологічної структури громадянськості особистості у різних суспільно-історичних умовах кінця XIX – початку XX століть та на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу. Сучасна українська держава є вільною й невпинно нарощує атрибути своєї незалежності, одним з яких є національно-громадянське виховання. Однак так було не завжди. Враховуючи важливі функції історичного пізнання в суспільній ідеології, можна стверджувати, що психологічну структуру громадянськості потрібно осмислити в часовому просторі, проаналізувати її психологічну структуру і змістове наповнення на різних етапах розбудови Української держави, що й становить сутність рефлексивно-історичного підходу.

Рефлексія історичних витоків сучасного тлумачення психологічної структури громадянськості дозволяє не лише розкрити її ідейну архітектоніку, але й спрогнозувати її подальший розвиток, що видається важливим у визначенні інноваційних шляхів поступу української освіти.

Багатий матеріал для рефлексії (осмислення) трансформацій психологічної структури громадянськості представлений у науково-творчому доробку доктора педагогічних наук І. О. Кучинської. У ґрунтовних працях «Виховання громадянськості в Україні (друга половина XIX–XX ст.)», «Виховання духовних цінностей дітей і молоді у творчій спадщині Івана Огієнка», «Розвиток ідей громадянського виховання у вітчизняній суспільно-педагогічній думці (друга половина XIX – 30-ті рр. XX століття)», «Становлення і розвиток ідей громадянського виховання у вітчизняній педагогічній думці (друга половина XIX – 30-ті рр. XX століття)» та інших за допомогою застосованого комплексу історичного, аксіологічного соціологічного підходів простежено зміни у визначенні суспільно вагомих цінностей, на яких ґрунтувалось тлумачення громадянськості, а також виявлено умови інтеграції індивіда в суспільство з урахуванням психологічних механізмів розвитку особистості та формування соціальних цінностей впродовж другої половини XIX та на початку XX століть. Аргументуючи ретроспективний аналіз розвитку ідей громадянського виховання, дослідниця відзначає його прогностичне значення для сучасної виховної практики: «Адже, науковцям необхідно виявити, які виховні концепції минулого можуть бути використані за умови критичного переосмислення. Виявлення спадкоємності ідей та концептуальних положень, які стосуються розуміння суспільно-педагогічної думкою суттєвих сторін громадянського виховання, дає змогу визначити орієнтири його розвитку в сучасних умовах» [5, 191].

Розпочинаючи своє фундаментальне дослідження від другої половини XIX століття, І. О. Кучинська називає вирішальною причиною зростання інтересу до проблем громадянськості відміну кріпосного права, що спричинило певні демократичні процеси в імперській Росії [8, 7]. Щоб відродити давні і майже забуті традиції української громадянськості, діячі того часу активно звертаються до європейського досвіду (К. Ушинський, С. Русова). Підтвердженням цього, на думку І.О. Кучинської, є навчальні програми з пропедевтики, що спирались на праці відомих зарубіжних учених (Д. Селлі «Основи психології у застосуванні її до виховання», П. Анрі «Сучасний стан експериментальної педагогіки, її методи та завдання», Т. Рібо «Еволюція загальних ідей», Д. Сміт «Теорія моральних почуттів», Т. Прейєр «Душа дитини», У. Джеймс

«Психологія у бесідах з вчителем», Х. Кейр «Характер і моральне виховання», Р. Тома «Моральність і виховання»). Водночас, зарубіжний досвід сприймався досить критично, а підґрунтям відродження духовності в українській державі, на переконання М. Костомарова, має бути відчуття «власної історичної традиції», що стане для майбутніх поколінь моральною опорою й насагою для відстоювання своїх національних і громадянських інтересів [8, 23].

Важливим у науковій праці І. О. Кучинської є положення про те, що початковий варіант тлумачення громадянськості сформувався на межі XIX – XX століть. Її розуміли як інтегративну якість, вирізняючи в якості пріоритетної складової «*ставлення індивіда до політичного устрою, влади і закону*». Панував погляд на співвідношення держави і громадян, згідно з яким суспільство має забезпечити «продуктивну взаємодію між владою й громадянами, які беруть на себе частину обов'язків держави та не перебувають в опозиції щодо неї» [7, 17]. Похідними, хоча й важливими, складовими у структурі громадянськості, були визначені такі особистісні властивості, як любов до Батьківщини, гуманність, правдивість, працелюбність, відповідальність, дисциплінованість, естетичне почуття, міцна воля й характер [7, 12]. Однак основним критерієм громадянськості особистості вважалась законослухняність і лояльність до російської імперської держави. І. О. Кучинська підтверджує це положення тим, що значна увага у роботі з дітьми і молоддю приділялась формуванню у них правової свідомості. У 1900 – 1916 рр. однією із важливих навчальних дисциплін у гімназіях було законознавство, що не тільки давало ґрунтовну інформацію, але й виховувало повагу до держави, її устрою, існуючої у ній системи права [8, 44].

Відсутність самостійної української держави у кінці XIX – на початку XX століть ставила громадянське виховання на службу імперським інтересам, призводила до значного офіційного опору проявам будь-якої національної своєрідності й народності. Серед провідних українських учених (Б. Грінченко, М. Дмитрієв, М. Павловський, С. Русова, П. Смуток та інші) наростає розуміння необхідності включення національних складових до структури громадянськості. Адже кожен українець зазнавав суттєвих перешкод у реалізації своїх національно-культурних потреб, що викликало розбалансованість його внутрішніх переживань (на відміну із гармонійністю), двоїстість думок, позицій (на відміну із інтегрованістю), знервованість й невпевненість (на відміну із урівноваженістю). Фактично життя особистості проходило у стані хронічного стресу, підвищеної нервово-психічної напруги, що викликало емоційну нестабільність, тривожність, невпевненість у собі, різке невдоволення дійсністю, спричиняло звуження особистих перспектив, боротьбу емоційно-чуттєвих і раціонально-етичних компонентів психіки. Аналогічні психологічні процеси відбуваються у випадку переїзду дорослої особистості в іншу країну, або її проживання в умовах ворожої окупації, коли виникають злами особистісного простору, різко зростає його суперечливість й конфліктність, більшість національно-культурних потреб депривується. Особистість не має можливості поводитись природно, притримуватись звичного образу життя, а повинна постійно стримуватись, пристосовуватись до нових вимог (спілкуватись іншою мовою, відзначати інші свята, по-іншому харчуватись і одягатись тощо).

Зауважимо, що тогочасне тлумачення національного жодним чином не відривало особистість від цивілізації, а – навпаки – сприяло її залученню. Видатний український педагог С. Русова стверджувала: «Національне виховання забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти, коли його творчі сили не будуть покалічені, а навпаки, дадуть нові оригінальні, самобутні скарби задля вселюдського поступу, воно через пошану до свого народу виховує в дітях пошану до інших народів» [10, 146].

Слід особливо підкреслити, що національно-культурна ідентичність є сутнісною потребою особистості. Це – «внутрішній, суб'єктивний стан особистості, в якому виражається її самоусвідомлення, як своєрідна стійкість, самоотождотчення, переживання постійного Я, його збереження» (І. Д. Бех [1, 45]), а також – усвідомлення і переживання індивідом своєї приналежності до таких спільнот людей, як мала група, народ, держава, нація, людство загалом (С. Шевчук [13, 59]). Ідентичність виступає психологічним ядром особистості, оскільки охоплює провідні, визначальні для неї складові – аспекти її самосвідомості, ціннісно-смыслову та регулятивну сферу (Т. М. Яблонська [14]). Відтак можна з переконаністю відзначити, що саме відсутність національно-культурної складової у тлумаченні громадянськості на межі ХІХ – ХХ століть стала однією з причин наростання революційного руху в імперській Росії.

Таким чином, дослідження І. О. Кучинської психологічно переконливо розкриває процес наростання на початку ХХ століття незадоволеності українського суспільства внаслідок депривації широкого кола національно-культурних потреб особистості, неспроможності громадянського виховання до їх реалізації. Автор відзначає, що «відсутність на початку ХХ століття національного виховання в системі освіти України, за умов коли ігнорувались національно-культурні потреби народу, спричинила певну національно-виховну проблемну ситуацію, що позначилося на формуванні національних цінностей всупереч офіційній державній ідеології. Розвиток українського суспільства вимагав створення школи, яка б відповідала інтересам всього українського народу» [8, 70].

Вирішення посталих суспільних і особистісних суперечностей відбувається у наступний дуже короткий, але надзвичайно плідний, період Української національно-демократичної революції (1917 – 1920 рр.). Завдяки створенню УНР виникли сприятливі соціально-політичні умови для формування нового погляду на психологічну структуру громадянськості з включенням складових, що віддзеркалювали національно-культурну ідентичність вихованців і потребували поєднання громадянського виховання з національним. Національні та загальнолюдські цінності, національні потреби, ідеали й патріотичні почуття стали пріоритетними у структурі громадянськості. Свідченням цього є праці М. Грушевського, що відроджували національно-культурні цінності української виховної традиції («Історія української літератури», «Про українську мову і українську школу», «Український П'ємонт», «На порозі нової України», «Український національний характер», «Хто такі українці і чого вони хочуть», «Початки громадянства. Генетична соціологія» тощо) та особливого значення надавали вивченню українознавства, яке має складатись з історії й мови українського народу, покликаних прилучати громадян до культурних і побутових традицій, до народного мистецтва.

У науковому доробку І. О. Кучинської з проблем громадянського виховання значну увагу приділено педагогічній спадщині Івана Огієнка, в якій, на думку дослідниці, громадянськість співвіднесена з такими поняттями, як українець і духовна особистість [4]. Особливо значний вплив справила праця Івана Огієнка «Українська культура» (видана у 1918 р.). Це був лекційний курс, «читаний в українському народнім університеті», що обґрунтовував українське державотворення. Іван Огієнко аргументовано доводить, що державотвірна активність народу України спирається на міцний духовно-культурний фундамент, відповідає історичній логіці розвитку суспільства. Праця «Українська культура» має виразне мотиваційно-ціннісне спрямування, пробуджуючи не лише думку, але й серце читача. Мистецтво переконання І. Огієнка спирається на висвітлення широкої палітри фактів, аналіз різних точок зору і позицій, використання фрагментів зі значного масиву наукових і літературних джерел, наведення статистичних даних, історизм, використання ілюстрацій та контрастних порівнянь. З іншого боку, І. Огієнко висловлює своє емоційно тепле і захопливе ставлення культурними та історичними здобутками українського народу, віру у його спроможність захистити свою самобутність.

Відтак психологічна структура громадянськості у концепції Івана Огієнка є критерієм духовно розвиненої особистості й охоплює «кращі риси характеру українця: моральність, чуттєве ставлення до світу, високу емоційність, національну гідність, повагу, доброзичливість, честь, почуття обов'язку перед Батьківщиною, силу волі, шляхетність..., патріотизм, повага до споконвічних традицій свого народу» [4, 78].

Типова психологічна структура громадянськості у період УНР передбачала такі основні складові, як «патріотичні почуття (найважливіша складова емоційної культури особистості), що виявляється насамперед у любові до Батьківщини, готовності утвердити незалежність своєї молоді держави» [8, 77].

Відмітною рисою періоду УНР була висока активність народних мас, що стала наслідком зняття перешкод для особистісної самореалізації, вияву ініціативи громадян. У психолого-педагогічній науці цей процес виявився як вироблення нових (часто суперечливих) поглядів на її побудову і основні категорії, інтенсивний та плідний розвиток експериментування. Виникло багато нових наукових течій, концепцій, шкіл (рефлексологія, педологія, концепція естетизації особистості, індивідуалістична педагогіка, прагматична педагогіка), розквіт яких припав на 20-ті роки ХХ століття, а у 30-х роках піддався суворим репресіям з боку влади. Натомість період 1921 – 1933 рр. позначився як поступове згортання педагогічного експериментування, відбулась уніфікація розмаїття теоретичних підходів до тлумачення громадянськості. Єдине формулювання останньої було дозволено у тому варіанті, що схвалювала влада. Проходить нівелювання як національних, так і самодіяльних, творчих складників у структурі громадянськості особистості. З'являються нові запити комуністичної влади на такі якості громадян, як їх залежність, слухняність, вдячність, відданість радянській владі, здатність бути корисним, боротись за комуністичні ідеї. Підкреслюються соціальні якості, відмова від індивідуального на користь суспільному, здатність діяти в інтересах інших (чесність, взаємодопомога, працелюбність і повага до праці інших, правдивість, дисциплінованість, точне і швидке виконання доручень тощо) [7, 26]. Більшість, громада («со-

ціальне») починає домінувати над особистістю, індивідуальністю – і це той місток, через який влада непомітно трансформує національно спрямовані ідеали громадянськості на комуністичні. Подібно до того, як у період УНР у структурі громадянськості місце імперсько-патріотичного та законслухняності займає національне та індивідуально-самодіяльне, так у 20–30 рр. останнє поступається інтернаціонально-патріотичному і соціальному. Чому цей перехід був поступовим і непомітним? Саме такий спосіб забезпечував маніпулювання громадськістю, яка підтримала Жовтневу революцію в надії на втілення своїх національних інтересів і прагнень. Однак більшість громадян помилилась у намірах комуністичної влади, справжніми пріоритетами якої були уніфікація і підкорення особистості, себто повернення до імперських цінностей.

Слід віддати належне трьом рокам Української національно-демократичної революції, завдяки яким, за твердженням І.О. Кучинської, в Україні було створено власну систему освіти на засадах професіоналізації та соціального захисту дитинства; відбулась розбудова національного змісту навчання і виховання (викладання рідною мовою, як українською, так мовами національних меншин) [6, 334]. Важливо, що національне у структурі громадянськості набуло теоретичного обґрунтування та практичного втілення не як синонім українського, а як органічна складова самоідентифікації особистості.

Відтак, можна переконливо засвідчити, що здобутки УНР у 1917 – 1920 роках заклали підвалини сучасного варіанту тлумачення психологічної структури громадянськості.

Цінним у працях І.О. Кучинської є простеження зв'язку історичних варіантів тлумачення громадянськості із сучасними. Цьому присвячено окремий підрозділ монографії «Актуалізація досвіду виховання громадянськості дітей та молоді у проекції на сучасні завдання громадянського виховання» [8, 122–142]. Сучасним пріоритетом громадянськості визначено патріотичні ціннісні орієнтири, служіння Україні, активність у державотворенні, обізнаність із атрибутами українського народу (українознавство).

Компоненти правосвідомості спрямовані на відповідальне виконання норм закону, на розуміння своїх соціальних прав і свобод.

Значно розширено складові, що відображають самодіяльність, самовизначення, самотворення і самоздійснення громадян у гармонії із соціальними інтересами (активна життєва позиція та здоровий спосіб життя; життєва компетентність, громадянське самоусвідомлення; самоврядування тощо).

Блок соціальних якостей передбачає відповідальність, нові колективні стосунки, партнерство, гуманізм, толерантність тощо.

Формування поглядів на психологічну структуру громадянськості особистості бере початок від другої половини ХІХ і триває по теперішній час. Зміни у психологічній структурі громадянськості являють собою динамічне співвідношення між трьома блоками якостей особистості, кожен з яких представлений парою тісно пов'язаних полярих складників, які функціонують подібно до сполучених посудин, а саме:

1. Цінності: національні – наднаціональні (імперсько-патріотичне, інтернаціонально-патріотичне).

2. Можливості громадянина у громаді: самодіяльність (індивідуальне) – підпорядкованість (масове, соціальне).

3. Можливості громадянина у державі: законслухняність, відданість – державотворчість.

Основні блоки якостей, з яких утворена психологічна структура громадянськості, становлять інваріант, що виник на межі XIX–XX століть. Натомість поєднання складових у структурі громадянськості змінювалось, утворюючи на різних історичних етапах своєрідні ієрархічні побудови (варіанти).

Перший варіант психологічної структури громадянськості (межа XIX і XX століть) містить такі складники: імперсько-патріотичні цінності, активність у громаді, переживання обмежень самодіяльності з боку держави, законслухність.

Другий варіант (період УНР, 1917 – 1920 роки) передбачає національні цінності, активність у громаді і у державі, широку самодіяльність особистості.

Для третього варіанту (20–30 роки XX століття) властиві інтернаціонально-патріотичні цінності, обмеження громадою індивідуальної самодіяльності (перевага соціального над особистістю), відданість державі (владі).

Сучасний варіант (початок XXI століття) являє собою гармонізовані співвідношення складових, а саме: поєднання національних і загальнолюдських цінностей, активність у громаді і у державі, почуття захищеності свобод і прав державою.

Висновки і перспективи. Отже, психологічна структура громадянськості зазнала досить тривалого історичного розвитку, упродовж якого виявлялись внутрішні суперечності між її складниками та із іншими особистісними утвореннями, що слугувало мотивом до її вдосконалення шляхом соціально-політичних перетворень. Історичний досвід вдосконалення психологічної структури громадянськості особистості забезпечив кращу збалансованість і гармонізованість її складників на сучасному етапі. Перспективою дослідження є психодіагностика актуального стану сформованості громадянськості у сучасних студентів закладів вищої освіти України за визначеними критеріями її структури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Ідентифікація у вихованні та розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 2013. № 4 (81). С. 42–49.

2. Боришевський М. Й. Розвиток громадянської спрямованості особистості [Текст]: моногр. Київ: «Педагогічна думка», 2007. 186 с.

3. Кучинська І. О. Виховання громадянськості в Україні (друга половина XIX – XX ст.): монографія. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2009. 196 с.

4. Кучинська І. О. Виховання духовних цінностей дітей і молоді у творчій спадщині Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський: «Абетка-НОВА». 2002. 104с.

5. Кучинська І. О. Громадянське виховання дітей і молоді у аспекті трансформаційної інтерпретації виховної діяльності 20–30-х рр. XX століття. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2014. Вип. 4. С. 190–196.

6. Кучинська І. О. Особливості громадянського формування молоді у контексті трансформації виховної діяльності в 1920 – 30-х рр. XX століття. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 23. С. 333–342.

7. Кучинська І. О. Розвиток ідей громадянського виховання у вітчизняній суспільно-педагогічній думці (друга половина XIX – 30-ті рр. XX століття). Автореферат дис. ... доктора педагогічних наук. 13.00.07 – теорія і методика виховання. Інститут проблем виховання НАПН України. Київ. 2012. 39 с.
8. Кучинська І. О. Становлення і розвиток ідей громадянського виховання у вітчизняній педагогічній думці (друга половина XIX – 30-ті рр. XX століття): монографія. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2017. 292 с.
9. Ніжнік А. Громадянськість та автономія особистості. *Психологія і суспільство*. 2013. № 2. С. 113–118.
10. Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. Кн. 2 / За ред. Є. І. Коваленко. Київ: Либідь, 1997. 320 с.
11. Синельников Р. Ю. Особливості взаємовідносин громадянина і держави як чинник становлення громадянської ідентичності. *Проблеми політичної психології: зб. наук. праць / Асоціація політичних психологів України, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України*. Київ: Міленіум, 2016. Вип. 3 (17). С. 72–82.
12. Снігур Л. А. Психологія становлення громадянськості особистості. Одеса: Вид-ць М.П. Черкасов, 2004. 331 с.
13. Шевчук С. Національно-культурна ідентичність у глобалізованому світі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Культурологія»*. 2017. Вип. 18. С. 58–60.
14. Яблонська Т. М. Розвиток ідентичності дитини в системі сімейних взаємин: [монографія]. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. 444 с.

Микола ЗИМОМРЯ
(Дрогобич, Україна)
Марія ЯКУБОВСЬКА
(Львів, Україна)
Іван ЗИМОМРЯ
(Ужгород, Україна)

КУЛЬТУРОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – ОСНОВА ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ І САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТІ: ДИСКУРС КУЛЬТУРОЛОГІЇ

The article deals with the problems of scientific and theoretical aspects of the algorithm of innovative changes in the higher education system on the basis of enhancing the discourse of cultural studies, education, and upbringing. A prominent feature of modern innovative changes in the paradigm of the educational system is the reorientation of system to the human-centric. Pedagogy of higher education fulfills its historical tasks, creates preconditions for approval of high-quality innovative processes of pedagogical interaction in the system «education – learning – practice of life». The integral role of cultural competence in the systematic formation of the personality of a modern student is considered. The essence of cultural competence as the basis of spiritual and moral development and self-development is outlined. The guidelines for reflection of the formation of the self-challenge component in the system of formation of spiritual and moral values of the modern student are emphasized. This problem is considered as a paradigm for the creation of humanitarian security of society, an important factor of which is the cultural component, which is formed as a philosophical and psychological code of the word. The role of the text in the philosophical and existential reproduction of the model of the beginning of the 21st century is systematically analyzed on the example of the role of fiction as a system of aesthetic, psycholinguistic meanings. Understanding the development of the cultural component in the systematic formation of students' cultural competence through the use of texts of modern literature creates conditions for the approximation of the society to universal values, which is the basis of psychological safety of society.

Key words: cultural competence, cultural outlook, discourse, psychological safety of society, cultural consciousness, art of communication, cultural environment, psychological protection of personality.

Актуальність закресленої проблематики підтверджується цілою низкою досліджень, з-поміж яких виокремимо такі напрямки: а) аксіологічний підхід у формуванні культурологічної компетентності (В. Андреев, С. Анісімов, В. Андрущенко, О. Асмолов, Г. Бал, І. Бех, Т. Бутківська, О. Вишневський, Б. Грушунський, В. Грехнева, В. Кремінь, Ю. Пелех та ін.); б) проблеми особистісного (О. Асмолов, П. Блонський, Л. Віготський, В. Давидов, У. Джеймс, П. Жане, Г. Костюк, О. Леонтьєв, А. Маслоу, В. Мерлін, В. Моляко, Г. Олпорт, П. Пелех, К. Платонов, К. Роджерс, С. Рубінштейн, П. Сікорський, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Е. Шпрангер, В. Штерн, І. Якиманська) та ін. Для розкриття теми важливе значення мають статті з питань впливу глобалізаційних і цивілізаційних змін на зміст освіти в культурологічному ключі (Я. Гещуц,

К. Денек, І. Зязюн, М. Киященко, В. Кремень, В. Марко, Н. Ничкало), дослідження проблеми суб'єктності особистості (А. Брушлинський, Г. Васянович, М. Папуча, В. Татенко), духовного розвитку (Г. Балл, І. Бех, С. Кримський, Г. Шевченко), екзистенційного підходу до розуміння особистості з урахуванням динаміки від періоду дошкільного виховання (І. Добрянський, О. Завгородня, А. Рего).

Методологія дослідження полягає в застосуванні компаративного, історико-логічного, синергетичного методів. Зазначений методологічний підхід дозволяє проаналізувати системне творення архетипної моделі використання художніх текстів як цілісної функціональної єдності сутності художнього слова та навколишнього світу. **Наукова новизна** роботи полягає у висвітленні зв'язку культурологічного світогляду людини з гармонійним розвитком соціального буття, закладаючи простір духовної свободи особистості через системне формування культурологічної компетентності студентів. Психолінгвістичний аналіз художніх текстів як мистецтва слова надає можливість розробити системне використання творів сучасної літератури у формуванні психологічної безпеки сучасного соціуму.

Культурологічна компетентність тісно пов'язана із професійною, оскільки становить собою важливу основу для формування фахівця нової епохи – не лише озброєного міцними фундаментальними знаннями, але й здатного формувати та відстоювати свою точку зору, шукати вихід у кризових ситуаціях. Сила волі, креативність мислення, професійні знання, відчуття гармонії світу – ось далеко неповний перелік необхідних якостей особистості фахівця нової доби.

Завдання сучасної освіти в парадигмі становлення культурологічної компетентності студентів – формування пізнавально-творчої особистості, яка володіє високим рівнем професійної компетентності, здатна до сприйняття та передачі різноманітної інформації, до реалізації завдань, які постають у процесі професійної діяльності.

Алгоритм формування духовно-екзистенційних основ особистості І. Д. Бех аргументовано окреслив у системному відтворенні «від культури мислення до культури духовного переживання». У статті «Духовна особистість у контексті освітніх викликів» учений наголошує: «Багатомірове відчуження людини від справжніх духовних цінностей призвело до кризових явищ, пов'язаних із занепадом духовно-моральних ідеалів, посиленням зла і насильства. Девальвація духовних цінностей суттєво вплинула на посилення тенденції зростання жорстокого індивідуалізму, прагматизму, зверхнього ставлення до інших людей та приниження їхньої гідності, зневаги до рідної культури та історико-культурних традицій» [1, 3].

У статті «Творчі індустрії: стратегія інноваційного розвитку» С. Котляр та Д. Григорук слушно наголошують: «Глобалізація сьогодні – це не тільки жорстка конкуренція. Вона також впливає на людський капітал... Техногенна цивілізація та швидка зміна інформаційних технологій примушують заклади культури діяти неординарно в трьох актуальних сферах: технології, персонал та організаційні аспекти бізнесу» [8, 3]. Вагомим у цьому контексті є висновок М. Киященка про те, що в епоху глобалізації й інформатизації потрібні люди, мислення яких відповідатиме «новій культурі взаємодії людини зі світом природи і світом людей, особливо зі світом культури» [4, 33].

Реформатор вищої національної української школи проф. І. Вакарчук (1947 – 2020) у зверненні до студентів акцентував увагу на пріоритетному формуванні культурологі-

чної компетенції «...в Університеті Ви глибше зрозумієте призначення Людини, глибше усвідомите наші засадничі життєві принципи – гідність людини, її індивідуальна свобода, свобода думки і ненасильницький шлях розвитку людства – принципи, які сповідує кожна інтелігентна людина. Ви збагнете суть багатьох явищ і будете дотягатися до розуміння того, що таке щастя – тобто, коли Вас потребують інші люди і коли вони Вас розуміють. Квінтесенція університетського життя – це можливість і потреба в неперервному саморозвиткові, можливість задоволення інтелектуальної цікавості, радості та тріумфу маленьких і великих відкриттів незалежно від віку».

Спільні закони, коди для розуміння методичної інновації викладання предметів культурологічного циклу відображені у царині літературознавства та психолінгвістичних праці «Код української літератури: Проект психоісторії новітньої української літератури» Н. Зборовської та «Мова як духовний адекват світу (дійсності)» О. Федик – у мовознавчому дискурсі. Українська мова і література у системі цих досліджень повернулася у своє правічне лоно – стала частиною великого океану гуманітарної сфери; можливо, навіть частиною інноваційних напрямків сучасної філософії.

І. Бех розробив і дослідив функції створювальної рефлексії духовно-морального розвитку і саморозвитку особистості, який розгортається за допомогою механізму самосвідомості. Його складниками є: двоетапний механізм рефлексивно-довільно спрямованості, механізм Я-Ти деретмінації як альтернатива цілісної Его-детермінації, механізм позитивного емоційного само підкріплення Я-духовного [1]. Система формування вищих духовних смислів стає основою формування культурологічної компетентності сучасного студента.

Ключові моменти алгоритму формування культурологічної компетентності студентів знаходимо в системі процесу пізнання: дивитися – бачити – розуміти – осмислювати – говорити – діяти. Натомість у психолінгвістичній структурі схема матиме наступний вияв: думати – говорити – діяти. Завершальним етапом цієї система є дія, тобто процес реалізації творчих засад особистості, її професійних умінь та навичок у практиці виробничої діяльності.

За нашими спостереженнями, не менш важливою для системи культурологічної компетенції постає гармонія виробничого процесу, тобто така праця, яка не буде шкодити своєю діяльністю проживанню життя людини. Другим складником є гармонізація самої людської індивідуальності. Праця та заробляння матеріальних прибутків у більшості випадків для молодих людей нової епохи уже не виступає самоціллю. Не менш важливою є реалізація своїх ідей у практиці виробничої діяльності.

Культурологія – базова основа для формування світогляду сучасного студента. Світова культурологічна система на даний час зазнає значної трансформації з проєкцією на утвердження моральних цінностей доби. На протизагу егоїзму, скупості, черствості, байдужості практика життя вносить у життєвий обіг якісно нові цінності: жертвність, прощення, розуміння світу іншої людини, цивілізації. Якщо проаналізувати систему інноваційних культурологічних цінностей, то можна спостерегти, що саме через культуру людство вибудовує інноваційні шляхи свого розвитку.

Провідними науковими напрямками формування культурологічної компетентності є оновлення змісту навчання, підвищення його освітніх, розвивальних і виховних функцій; удосконалення методів та форм організації навчання; впровадження інновацій у

систему перевірки, контролю знань; створення діалогу співробітництва у процесі навчальної діяльності; утвердження нового креативного культурологічного мислення.

Орієнтація на особистість студента як на основного учасника педагогічного дійства у системі людиноцентричної моделі педагогіки дає змогу вийти на модель гуманізації навчально-виховного процесу, складовими частинами якого є подолання технократизму засобами інноваційного культурологічного мислення, поєднання гуманітарної та технічної складової у системному формуванні світогляду студента, вироблення чіткої мотиваційної складової у системі навчальної, а згодом професійної діяльності студента; активне впровадження досягнень сучасної науки у систему навчальної діяльності.

Перебуваємо у часі народження квантового мислення, коли можливості людського розуму здатні проникати у майбутнє силою своєї синергетичної думки. Переосмислення примітивного трактування мистецьких явищ є основою для формування нового системного мислення, нової людської індивідуальності та нових, якісних людських відносин. Моральні засади у системі соціально-економічних та виробничих відносин набуватимуть дедалі більшого значення.

Вирішення проблеми ускладнюється тим, що людство перебуває на перетині епох, коли у минуле відходить прагматизм та у системі відносин зосередження людства на творенні технічного (матеріального) продукту.

Культурологія стає всеохоплюючим явищем, яке наповнює всі напрямки діяльності людини. У її системних архетипах формуються знакові коди того чи іншого століття. Сукупність ідеалів та символів, норм та засад, надбань і цінностей впливають на організацію та способи людської життєдіяльності як у матеріальній, так і у духовній сферах.

Культура як багатовимірність цих понять у їхньому причинному зв'язку та наслідковому вияві, як сукупність імперативів стає органічною потребою людини, визначається біологічними законами, волею людського духу, індивідуальною природою людини-творця і загальними факторами буття як окремої індивідуальності, так і спільноти.

Діалектика буття, його еволюція надають культурі здатності до саморозвитку, трансформації форм, методів та засобів. Культура є тим феноменом, який об'єднує цілі покоління в один безперервний потік людської діяльності. Кожне з поколінь додає до культурних надбань свої здобутки.

Культура об'єднує людей як у горизонтальному плані, так і у міжчасовому, вертикальному зрізі, сягаючи глибинних першовитоків, джерел, традицій. Вона стає стрижневим фактором порозуміння.

Творення культурологічного архетипу – це завдання кожного покоління. Традиції культури певної епохи вирізняються певними особливими смислами. Культурологічний код – це знакова система, яка є визначальною у пізнанні певної епохи, визначення еталону її свідомості.

В умовах сучасного глобалізованого суспільства, коли людська індивідуальності шукає виходу із системи ризиків своєї доби у системі гуманітарної безпеки людства, культурологічна складова визначає основи психологічної безпеки. Система психологічної безпеки базується на системі національних архетипів і виробляє методіку психологічного захисту людини і суспільства в системі суспільних викликів. Культура сприяє гармонізації стосунків між людьми, формуючи філософсько-психологічні засади. Сис-

тема комунікацій немислима без використання культурологічної складової як у способі формування змістового наповнення, так і у творенні моделей людської комунікації.

Аксіологічні засади культурологічного коду сучасності найбільше передаються творами мистецтва, серед яких література набуває дедалі більшого значення. Показуючи типові вияви протиріч, література в системі культурологічних архетипів допомагала й допомагає їх переборювати.

Система культурологічної складової допомагає гармонізувати галузь економічного життя. Важливим є те, що об'єктивно існуючі протиріччя знаходять свій відбиток в духовному житті людини, в долях індивідуальностей. Культура є середовищем, у якому творяться міти – знакові коди, котрі є носіями нових ідей для усіх напрямків діяльності людини.

У системі парадигм основ квантового мислення іде процес переформатування теоретичних та методичних засад різних наукових напрямків. Усе частіше бачимо народження цілих напрямків наук, творених на стикові різних галузей. У системі сучасних інноваційних досягнень педагогічного дискурсу важливим виступає системне еволюційне переосмислення заданих курсів і впровадження нових.

Культурологічна складова у системі сучасної педагогіки – це розчинені двері через час і простір. Вона доводить, що немає нічого неможливого, що людська індивідуальність, увібравши у свою сутність інтелект, мораль та волю, здатна для бурхливого розвитку дійсності. Людство здатне продукувати якісне оновлення форм пізнання, оскільки сформоване засобами культурологічного мислення.

Культура людства – це складний архетипи й комплекс співіснування багатьох смислів, кодових систем і знаків з природним історичним процесом розвитку, а також з природною і правовою гарантією. Її незалежність обумовлена духом і традиціями, психікою і біологічними ресурсами, географічним регіоном і кліматом, тривалістю історичного буття, коефіцієнтом творчих потенціальних можливостей і реалізацією цих фактів.

Прагнення до зображення знакових подій у житті людства, до усвідомлення його джерел і перспектив розвитку було властиве самій природі культурологічних принципів пізнання гармонії буття у часо-просторому вимірі. Нове у навколишньому бутті, яке виражає закономірності розвитку, є особливою увагою культурології. Усвідомлення духовно-екзистенційних законів буття дозволяє митцеві бачити глибше і далі, перевіряти й уточнювати свої ідеї за допомогою їхнього впровадження в систему практичного застосування. За своєю природою культурологія розвиває в митця почуття нового, що є вічним джерелом культурологічного поступу людства.

Практика навколишнього буття дає педагогові-культурологові можливість швидкого становлення нових інноваційних шляхів розвитку сучасної професійної освіти. Даний принцип педагогічної майстерності важливо підкреслити, оскільки мова іде про мистецтво педагогічної дії, про інтеграцію культурологічних принципів у систему професійної діяльності. бурхливий розвиток культурології на сучасному етапі у багатогранності своїх форм дозволяє можливість вчасно помітити паростки нового в щоденній праці.

Пізнання нового, осмислення принципів його діяльності – дані культурологічні засади дають можливості розширити використання прийомів творчого культурологічного ставлення у системі інших навчальних дисциплін. Культурологія як системна наука при

її методично правильному впровадженні стане важливим матеріалом для пробудження творчої діяльності майбутнього професіонала-фахівця. Пробудженні через мистецьку, культурологічну дію та взаємодію інтелектуальні імпульсивні джерела людської індивідуальності стануть важливим фактором, котрий сприятиме якісно новим системним впровадженням не лише у гуманітарній, а і у культурологічній сферах.

Культурологія як наука складає базову основу для інноваційних досягнень змістового характеру в системі впровадження різноманітних курсів, зокрема, таких, як «Психологія лідерства» або «Основа комунікативної діяльності та іміджмейкерства», «Сучасний літературний процес» та ін. Важливим є також інноваційне переосмислення відомих курсів. Мова йде про навчальний предмет «Українська мова за професійним спрямуванням», який в умовах постійно зростаючих вимог часу потребує постійної модернізації. Мистецтво спілкування стає щораз більшою потребою нашого буття, бо саме система комунікацій людини і світу будується найефективніше за законами художнього мислення. Очевидно, що передусім ідеться про пізнання, перцепцію, що є важливою складовою мовленнєвої діяльності людини.

Іншим напрямком, набагато ширшим і глибиннішим, є творення мисленнєвої діяльності сучасного студента на основі культурологічних засад. Культурологічні засади основ формування основ мисленнєвої діяльності студентів здійснюються у всіх без винятку навчальних напрямках. Предмети гуманітарного циклу, у тому числі література, створюють підґрунтя для формування креативної мисленнєвої діяльності. Зрозуміло, що для того, аби предмети даного циклу сповна виконували своє призначення, недостатньо просто запровадити новий навчальний курс у системі вищої професійної освіти.

На перший погляд, з позиції тоталітарної системи мислення, обмеженої рамками системи і нездатної творити новий культурологічний світ, такий предмет буде лише зайвою тратою часу і практичним додатковим навантаженням студента. Курс сучасного літературного процесу або літератури повинен бути сформований на основі знакового коду навчального дослідження. Адже культурологічний код є не лише ключем, за допомогою якого відчиняється загальний простір багатомірному простору сучасності, але й орієнтиром у творенні інноваційних культурологічних архетипів сучасності.

Система відтворення літературної візії як один із способів творчого багатогранного осмислення світу є важливою складовою і у формуванні світогляду сучасного студента, і у виробленні прийомів комунікативної діяльності, які дозволятимуть не просто формувати успішний колектив однодумців на виробництві, а й створюватимуть умови для якнайповнішого розкриття можливостей людського потенціалу. За законами сучасної герменевтики світ трактується як великий текст, у якому у словесній формі моделюється через архетипні малюнки. Мистецтво сучасності у своїх багатьох виявах, найбільше музичному, літературному, живописному, виявляється у системі духовних координат духовного стану суспільства.

Культурологічна складова вимагає симбіозу культурологічного думання, культурологічного говоріння та культурологічного діяння. За змістовим наповненням – це пошуки різноманітних підходів до побудови власних підходів у системі мисленнєвих координат. Студенти не повинні просто засвоювати нові знання, набагато ціннішим буде нове прочитання, нове осмислення. Упродовж більш як двадцять років нами було

апробовано найрізноманітніші прийоми: від емпіричного прочитання нових текстів, що було надзвичайно важливим у 90-і рр., коли було потрібно буквально на ходу заповнювати білі плями нашої духовної історії.

Наступними напрямками повинно було стати якісне методичне оновлення викладання предметів гуманітарного циклу, у даному випадку української мови та літератури. Запропоновані нові імені у переліку рекомендованих для вивчення у процесі викладання переобтяжували навчальний процес, але сприяли нівеляції тоталітарних рамок гносеологічних знань. Ефективними стали пошуки оптимізації навчального процесу і створення нових підходів у системі викладання предметів культурологічного циклу. На зміну горизонтальним, лінійним, прийомам прийшов багатовекторний механізм вертикального зрізу, котрий набуває щораз більшого застосування.

Літературне явище вивчається в системному аналізі від найдавніших часів і до сучасності. Система залишається відкритою, так переосмислення дозволяє по-новому бачити і сприймати культурологічні явища. У студента пробуджується найголовніше, що потрібно для ефективної професійної діяльності, – творчість.

Система духовної ірраціональної площини мислительних процесів стверджує, що світ нагадує великий текст. Відтак, герменевтика дозволяє нам зрозуміти системність літературознавчого явища як культурологічного сегменту сучасності.

Висновки. Для кожної епохи характерна градація культурологічних набутків, які знаменують етапи еволюційного поступу людства. У тісному взаємозв'язку перебувають культурологічні поняття «творчість», «діяльність», «людина», «особистість», які стають важливими складовими особистісно зорієнтованого інноваційного педагогічного процесу.

Алгоритм інноваційної педагогічної системи є унікальною моделлю, в якій закладені не лише фактологічні знання, але й евристичні, які творяться на рівні інтуїції і живуть за законами випередження часу як філософської субстанції. Діалогічний підхід, який лежить в основі інтерпретації педагогічної дії як духовної субстанції, покликаний виходити за межі власного «я» індивідуума і долати оту складну систему розпорошеності людини, її самотності в космогонічному просторі сучасного буття. Слово постає живою матерією, духовною субстанцією, здатною змінити на краще і світ окремого особистості, а відтак і світ цивілізаційного поступу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Духовна особистість у контексті освітніх викликів. *Рідна школа*. 2019. № 1. С. 3–7.
2. Ващенко Г. Хвороба в галузі національної пам'яті. Київ, 2003. 336 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 374 с.
4. Зиморя М., Шагала Л. Сутність шкільництва в інонаціональному середовищі. Дрогобич: Коло, 2012. 122 с.
5. Зиморя М., Якубовська М. Система культурологічної парадигми: Дискурс особистості. Львів: Сполом, 2019. 120 с.
6. Киященко Н. И. Трансформация эстетического воспитания в эпоху глобализации и смены цивилизаций. *Век глобализации*. 2010. № 2. С. 127–138.
7. Кремень В., Ткаченко В. Україна: Шлях до себе. Проблеми суспільної трансформації. К., 1999. 658 с.

8. Котляр С., Григорук Д. Творчі індустрії: стратегія інноваційного розвитку. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка*. 2019. Вип. 26(1). С. 101–106.

9. Якубовська М. Архетип формування культурологічного світогляду студентів технічних навчальних закладів [На прикладі творчого доробку Миколи Зимомрі]. *Педагогіка і психологія професійної освіти. Дидактика, методика і технології навчання*. Київ, 2015. № 3. С. 75–83.

Микола ЗИМОМРЯ
(Дрогобич, Україна)
Марія ЯКУБОВСЬКА
(Львів, Україна)
Олена ЗИМОМРЯ
(Ужгород, Україна)

ЗАСАДИ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ІННОВАЦІЙНІЙ СИСТЕМІ ВИХОВАННЯ

The systematic role of cultural education in innovative changes in the innovative system of student education is researched. Cultural education as the basis of the technology of the educational system brings people together, both horizontally and in the vertically, becoming the most important means of understanding.

The creation of the cultural archetype is considered as the basis of cultural competence in the system of functioning of the personality of a modern student. Some traditions of functional cultural education of modern human-centric pedagogy are investigated. The multi-vector functionality of culturological meanings in the construction of the personal modern educational model and modern student formation is considered. The cultural code of modernity is considered as the basis of the students' personality formation system. It is decisive in the knowledge of the era, the definition of the standard of its consciousness. In today's globalized society, human individualism is stubbornly seeking to escape the risks of its day in the humanitarian security system. The cultural education of the present is the basis for building a harmonious society.

Key words: *cultural competence, cultural outlook, discourse, psychological safety of society, cultural consciousness, art of communication, cultural environment, psychological protection of personality.*

За системоутворюючими чинниками система культурологічної освіти набуває щораз важливішого значення, адже відображає істотні інноваційні процеси технології формування особистості сучасного студента. Тому роль культурологічної компетенції посилюватиметься як у площині давно усталених професій, так і новітніх, модерних, які покликані шукати інноваційні шляхи вирішення надскладних проблем сучасного буття. Звідси – необхідність дослідження системної ролі культурологічної освіти в інноваційних змінах системи виховання студентів.

В умовах сучасного глобалізованого суспільства людська індивідуальність уперто шукає виходу із системи ризиків доби у системі гуманітарної безпеки. Відтак, культурологічна освіта сучасності постає основою побудови гармонійного суспільства. Мета цієї розвідки – розглянути проблеми формування культурологічного мислення, культурологічної компетентності студентів на основі інноваційних процесів у системі культурологічного простору сучасності в системі закладів вищої освіти як предмета цілісного та системного дослідження, що складає основу гуманітарної безпеки суспільства, розглянути роль культурологічної освіти в системі формування особистості студента,

показати тенденції співпраці технічного та гуманітарної складових педагогічно зорієнтованої педагогіки сучасності.

Наукові проблеми культурологічної освіти студентів, що досліджуються в сучасній педагогічній науці, класифіковано за такими напрямками: визначальна роль вищої освіти в стратегії духовно-екзистенційної боротьби за оновлення суспільства (І. Бех, В. Кремінь, І. Зязюн, О. Вишневський, І. Пасічник, О. Невмержицька), система неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, Н. Ничкало, В. Луговий, С. Сисоєва), організація навчального процесу в закладах вищої освіти (М. Чепіль, Т. Логвиненко); професійний розвиток та саморозвиток студентів (В. Кремінь, Н. Скотна, Я. Гжесяк, М. Зимомря, Л. Лебедик, О. Овчарук, А. Кузьмінський, В. Кемінь); упровадження інноваційних технологій у системі вищої професійної школи (П. Вербицька, В. Кушнір, Т. Кристопчук, Н. Костриця, В. Свистун, В. Ягупов, М. Лук'яченко, Л. Оршанський).

На основі процесуальної структури певної духовно-моральної цілісності, яку розробив та уточнив І. Бех, виділено наступні компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний, компонент Я-виклику, поведінково-діяльнісний. На цій платформі відкрилися можливості технологічної реалізації результатів технологічних пошуків інноваційної системи виховної діяльності. Ця технологія забезпечує алгоритм тісної взаємодії аксіологічного типу виховання та розвиваючого виховання.

Аналізована інноваційна теорія виховання забезпечує формування базової культури особистості з проєкцією на подолання відчуженості через її гармонійне включення в систему соціального буття. В такий спосіб вибудовується технологія реалізації концепції людиноцентричної педагогіки. І. Бех аргументовано наголошує: «Відповідно до такої виховної моделі змінюється стратегія набуття особистістю життєвих духовно-моральних смислів. Людини знаходить їх не спонтанно, вони є метою виховання, яке набуває сенсопороджувального процесу, що спрямований на розвиток особи як суб'єкта культури і власного життя» [1, 15].

Зв'язок із життям – найголовніша риса сучасної професійної освіти, без якої неможливо сформувати відповідну дієву творчу атмосферу навчального закладу. Творчість, прагнення до ідеалу, вдосконалення, до постійного пошуку нового як у процесі навчання, так і у час позааудиторної діяльності дозволяють визначити визначальну функцію культурологічної компетентності – *компенсаторну*. Вона спрямована на оволодіння здобувачами додатковими до фаху необхідними культурологічними знаннями й вміннями.

У системі формування компенсаторної функції важливими є сформовані мотиваційні основи як навчальної, так і в майбутньому – професійної діяльності.

Сформована система світоглядних принципів, побудованих на культурологічній основі; вироблена потреба у постійному навчанні і розвитку як нормативна модель поведінки сучасного професіонала-фахівця; прагнення до саморозвитку та самовдосконалення; розвинуте на основі культурологічної складової комунікативне вміння працювати у колективі, – усе це спонукає шукати точки співвіднесення навчальної та виробничої діяльності. У цьому зв'язку культура є своєрідним прожектором, який показує нові інноваційні шляхи духовного розвитку людства. Культурологічна складова у системі світогляду сучасного студента є імперативом духу, субстанцією честі. Без них

у свідомості молодшої людини неможливо творити об'єктивну модель мотиваційної діяльності майбутнього професіонала.

У системі переходу від парадигми технократичного до гуманітарного суспільства зростає потреба у формуванні гармонійного світогляду молодшої людини. Це завдання не лише професійної освіти. Воно виходить за рамки освітньої моделі і стає необхідною потребою у системі існування людської цивілізації. Гострі емоційні подразники, які є імперативом культурологічної парадигми сучасності потрібні для людства на даному етапі як система активізації духовно-екзистенційних сил, котрі потрібні для переборювання негативних залишків минулої цивілізації.

Про систему моральної кризи суспільства пише Ліна Костенко у книзі «Записки українського самасшедшого»: «Нам нав'язали антилюдську модель життя. Тут, у цій точці планети, де ніколи не було громадянського суспільства, кожен чомусь мусить бути громадянином і ангажуватися в перманентний кошмар» [5, 55]. На прикладі художньої екзистенційної розповіді письменниця говорить про моральну кризу існування людства.

Культурологія дає можливість виробити вченому-дослідникові інструментарій для наукового аналізу, встановлювати механізми міжпредметних явищ, дообґрунтовувати усталені оцінки, накреслювати часопросторові зв'язки між явищами. Устремління до нових знань і відкриттів спонукає виходити за межі традиційних, усталених понять. Власне, культурологічні знання творять основу моделі якісно нової особистості сучасного студента – людини самодостатньої, активної, позитивно та толерантно налаштованої. Вихід за територію страху рівнозначний виходу із духовної резервації. Без культурологічних знань і якісного культурологічного мислення ця дорога не може бути здійснена.

Психологія страху, привид якої залишається у минулому, тісно пов'язана із системою подвійної моралі та подвійних стандартів. Тільки вичерпні культурологічні знання дають можливість виходу на новий рівень культурологічного розвитку. Історія не прощає будь-якому режимові стратегії на збіднення та ущемлення власної духовної спадщини.

У культуролога безліч способів показати і силу, і слабкість загальних процесів, котрі відбуваються, підвести до правильної культурологічної характеристики тих явищ, осмислення яких важливе для творення загальної картини світу. Породжені цілком конкретним матеріалом, вони виходять далеко за його межі і здатні вбирати в себе схожі за своєю природою, узагальнювати і оцінювати схожі за своєю природою та естетичною характеристикою життєві явища. В цьому і полягає сила компенсаторної культурологічної функції, що конкретні культурологічні явища постають як органічні клітини єдиного життєвого процесу. І коли у краплі води відбивається океан, так і у культурологічній діяльності можемо бачити, наскільки успішною є закорінення компенсаторної культурологічної функції у свідомості студента.

Важливою є *адаптивна функція*, яка пов'язана із входженням студента до освітнього середовища закладу вищої освіти для здійснення наукової, навчальної діяльності. У даному процесі виявляється сформована дотепер культурологічна позиція студента, глибина його мислення, уміння своєчасно і сміливо ставити найважливіші життєві питання, осмислювати глибину їхньої інтеграції у життя колективу.

Коло пізнання культурологічних зацікавленостей студента таке ж широке, як безмежна широта навколишнього буття. Культурологічні знання дозволяють студентові усвідомлювати провідні культурологічні тенденції часу. Кожен студент у системі інноваційної педагогічної школи – це окремий універсальний світ. Індивідуалізація навчально-освітнього процесу сприяє максимальному розкриттю здібностей кожного студента.

Завдання культурологічної складової у моделі професійної освіти сучасності – це пізнання не лише абстрактної суті явищ, а й вміння бачити їхню практичну спрямованість у найрізноманітніших сферах буття.

Поєднання раціонального і ірраціонального методів пізнання дозволяє не лише розкрити нові можливості творчого осягнення світу людською індивідуальністю, але й уміння знаходити причинно-наслідкові зв'язки у розвитку людини і людства.

У романі Світлани Аліксєвич «У війни не жіноче обличчя» жінка опускає дитину-немовля під воду, свідомо прирікаючи її на смерть, аби врятувати інших людей. У свою чергу, у широкому полотні «Не відпускай мене» британського письменника Кадзуо Ішігуро, уродженця Японії, розповідається про жертвовність людей, які готуються упродовж усього свідомого життя стати донорами для інших. Тема прощення, жертвовності і порозуміння стоять в одному семантичному ряду у системі інноваційного культурологічного світогляду. Таким чином, за сучасної доби людство переходить у якісно іншу сферу свого духовно-інтелектуального буття.

У системі формування розвивальної функції важливим є встановлення асоціативних зв'язків між предметами, явищами, подіями. У системній реалізації даних функцій важливим є роль сформованого культурологічного середовища. Зміст функціональності якого повинен бути наповнений яскравими фактами із сучасного культурологічного життя, а за спрямованістю відповідати сучасним педагогічним інноваціям. Таке середовище буде спрямоване на перетворення ЗВО не тільки в навчальний, професійний центр; а також у культурний, науковий, інтелектуальний, комунікативний, розвивальний осередок.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У системі особистісної складової твориться дидактична модель особистісно зорієнтованої освіти, яка створює умови для максимальної самореалізації людської індивідуальності, що дозволяє формувати духовно-екзистенційний стрижень особистості. Роль мистецтва, зокрема літератури як духовного гуманітарного явища, відіграє у даних процесах визначальну роль. Усвідомлена культурологічна компетентність є основою для долаття стресів і кризових ситуацій як у молодому, так і зрілому віці, що становить основу психологічної безпеки суспільства. Таким чином, культурологічна складова дозволить посилити і розвинути основні функції професійної освіти: компенсаторну, адаптивну, розвивальну.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особисті. Київ–Чернівці, «Букрек», 2015. Т. 1. 840 с.
2. Ващенко Г. Хвороба в галузі національної пам'яті. Київ, 2003. 336 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 374 с.

4. Зимомря М., Шагала Л. Сутність шкільництва в інонаціональному середовищі. Дрогобич: Коло, 2012. 122 с.
5. Костенко Л. Записки українського самашедшого. К., 2011. 414 с.
6. Кремень В. Г. Ткаченко В. Україна: Шлях до себе. Проблеми суспільної трансформації. К., 1999. 658 с.
7. Котляр С., Григоруку Д. Творчі індустрії: стратегія інноваційного розвитку. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка. 2019. Вип. 26(1). С. 101–106.*
8. Скотна Н. Цінність людини вимірюється пам'яттю. *Recepcja treści: studia literackie i translatorskie / Pod redakcją: Iwan Zymomya, Mykola Zymomya, Władysław Grzeszczuk. Drohobycz-Użhorod-Częstochowa-Gdańsk, 2014. S. 23–26.*

ОРГАНІЗАЦІЙНО МЕТОДИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ

The article deals with various scientific approaches to the definition of the nature of health, specifies the essence of the concept of «health» based on the study of reference literature and dissertation research. The results of comparative analysis of scientists' understanding of this term are shown. The psychological and pedagogical characteristics, functions, principles and components of formation of a healthy lifestyle of students in the process of physical culture training are given. On the basis of the integration of the philosophical, social, psychological, medical, valeological, pedagogical and other approaches to the understanding of health, we consider this phenomenon, as a self-development and self-directed system, a normal psychosomatic state of man for the realization of his potential of physical and spiritual forces and needs, and the result of self-knowledge.

Key words: *health, healthy lifestyle, valeology, health preserving competence, functions of the formation of LOI: educational, recreational and health-improving, communicative, formative, informational.*

Уніфікація здоров'язберігаючих освітніх технологій у навчально-виховному процесі визначає обґрунтованість оздоровчої системи, яка повинна бути побудована з врахуванням базових запитів студентів. Тільки в цьому випадку створюються умови для індивідуально-гармонійного розвитку, забезпечується загальний психологічний комфорт і домінування у студентів позитивних устремлінь та здоровий спосіб життя (ЗОЖ); формування стійкої мотивації та зміцнення індивідуального і громадського здоров'я. Наше дослідження з вивчення закономірностей розвитку студентів і їхньої потрібнісно-мотиваційної сфери показує, що студенти молодших і старших курсів суттєво відрізняються один від одного за даними питаннями, що потрібно враховувати, формуючи їх мотивацію на ЗОЖ.

Стаття написана в межах теми науково-дослідницької роботи кафедри теорії та методики фізичного виховання та спорту та кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького.

Дослідження визначеної проблеми свідчить, що засадничим поняттям у формуванні здоров'язберігаючої компетентності майбутніх фахівців є термін «здоров'я».

Сучасна наука нараховує близько 300 визначень цього поняття. У науковій концепції здоров'я робоча група ВООЗ дає таке визначення цього терміну: «Здоров'я-це ступінь здатності індивіда чи групи, з одного боку, реалізувати свої прагнення і задовольняти потреби, а з іншого, змінювати середовище чи кооперуватися з ним! Тому здоров'я розглядається як ресурс, а не мета життя» [3, 318]. У довідниковій літературі здоров'я визначається, як «стан організму за якого нормально функціонують усі його

органи; той чи інший стан самопочуття людини» [6, 231]. Н. Башавець узагальнює філософське розуміння здоров'я та пропонує розглядати його, як динамічний процес рівноваги організму з навколишньою природою та соціальним середовищем за якого всі закладені здатності в біологічній і соціальній сутності людини виявляються найбільш повно [9, 111].

На думку В. Стецька, здоров'я є саме тим потенціалом, який забезпечує людині можливість пристосуватися до змін навколишнього середовища, здолати хворобу, відтягнути старіння. Дослідник розкриває зміст здоров'я як індивідуальну і соціальну цінність, динамічне «явище системного характеру, що постійно взаємодіє з навколишнім середовищем і змінюється разом з ним» [8, 73]. Узагальнюючи визначення «здоров'я», подані, здебільшого, науковцями-медиками. В. Колбанов розширює сферу тлумачення цього поняття. Науковець розглядає здоров'я, як стан динамічної рівноваги між оточуючим середовищем і силами організму; є відображенням досконалої саморегуляції останнього та гармонійної взаємодії усіх органів і систем; допускає найбільш повноцінну участь у різних видах суспільної та трудової діяльності; є процесом збереження і розвитку оптимальної працездатності та соціальної активності людини за умови максимальної тривалості її активного життя [4, 11–12].

Ми вважаємо, що управління процесом формування ЗОЖ студентів вишів буде більш ефективним, якщо в роботі з ними будуть враховані психологічні особливості віку 17–23 років. Вивчення цього вікового періоду проводилося багатьма вітчизняними і зарубіжними дослідниками (І. Аносов, Д. Воронін, А. Ковальов, Л. Нун, Л. Матвеев, М. Окса, А. Петровський, В. Сластьонін та інші). Накопичений великий емпіричний матеріал спостережень і результатів експериментів з цієї проблеми. Свідчення численних досліджень дозволяють охарактеризувати студента як людину певного віку і як особистість з трьох поглядів. По-перше, з соціальної, в якій відбиваються суспільні відносини. Соціально проявляється в особистості студента, завдяки включеності його в студентське середовище, виконанню ним функцій, передбачуваних вишівським процесом навчання та виховання. По-друге, з психологічної, яка являє собою єдність психічних процесів, стану та якостей особистості. По-третє, з біологічної, яка включає тип вищої нервової діяльності, будову аналізаторів, фізичний стан та інше [7, 264].

Мета статті полягає в тому, щоб узагальнити сутність поняття «здоров'я» для формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх учителів та визначення особливостей функції, принципів, компонентів і психолого-педагогічної характеристики формування ЗОЖ студентів в процесі занять фізичною культурою.

Формування особистості, свого «Я» йде від зовнішнього обліку до того, що визначає ядро, стрижень особистості, – її характеру і світогляду. Зі студентським віком пов'язано початок професійної діяльності створення сім'ї. У цей час, найчастіше, молодь проявляє себе у творчій діяльності: художній, технічній, науковій, фізично-культурно-спортивній. Пошук свого покликання поєднується з недосвідченістю, емоційною вразливістю, імпульсивністю, переоцінкою своїх сил і в зв'язку з цим розчаруванням під час зустрічі з неочікуваними труднощами [7, 27]. Студентському віку притаманна деяка дисгармонія. Бажання і прагнення у молодих людей розвиваються раніше, аніж воля і сила характеру. У таких умовах вони не завжди здібні подавати дуже палкі устремління і бажання. Їм не вистачає соціальної зрілості. У цілому цьому віку

притаманні такі протиріччя: з одного боку, широкий кругозір, допитливість, енергія, почуття нового, прагнення проявити себе, а з іншого – песимізм, апатія політичний і правовий нігілізм, непослідовність, розпливчатість інтересів; прагнення до самостійності, незалежність суджень і дій, у той же час велика тяга групового впливу, підтримки авторитетними особами своїх поглядів, однолітків, найближчого оточення, які відіграють роль референтної групи; потреба у самоствердженні, разом з тим скромний арсенал форм, методів і засобів самовираження особистості, недостатній життєвий досвід, що найчастіше примушує йти на морально негідні, а часом і юридично незаконні засоби; в оцінках, висловлюваннях і відносинах проявляється до визначення, чіткості, однозначності. Ці якості пояснюються юнацьким максималізмом, прагнення якими б то не було засобами відстояти свою думку (досить часто помилково або суперечливо). Однак це межує з мінливістю, слабкістю переконань, мізерністю аргументації, недостатньою наполегливістю і послідовністю у досягненні мети; гостре сприйняття, сильна вразливість, підвищена емоційність, а це веде за собою і підвищену конфліктність, збудженість, поспішність у рішеннях і діях; до 18 років у молодій людині уже сформовані деякі риси характеру, відпрацьовано певні динамічні стереотипи поведінки і взаємовідносин з оточуючими. Умови студентства вимагають перегляду багатьох сформованих рис, а це досить складний і вразливий процес психологічної перебудови і ланки характеру; 18–20 років – це період бурхливого формування потреб людини, зокрема, він співпадає з кульмінаційним періодом статевої активності чоловіків. Неможливість, у студентських умовах, задовольнити різноманітні, виникаючі бажання веде до фрустрації, породжує психологічну напругу, і може спровокувати студента на пошук аморальних, а в деяких випадках, і незаконних засобів задоволення потреб; багато сприймається у романтичному світі, у тому числі юнаків і дівчат притягує романтика студентського життя [7].

Найбільш важливими рисами студентського віку є такі: самопізнання – перша передумова активності особистості, яка розвивається. Оцінка самого себе проходить, в основному, трьома засобами: студент порівнює себе з уявним або реальним ідеалом; дається самооцінка на основі досягнутих результатів; порівнюються думка про самого себе з думкою старших товаришів або друзів. Самоствердження проявляється в яскравій необхідності зайняти певну позицію у групі, у дружній компанії. Самоствердження може бути причиною позитивної чи негативної поведінки студента. Самостійність проявляється у прагненні випробувати свої сили, характер. Студент може хворобливо реагувати на дії тих, хто посягає на його самостійність. Але, разом з тим, він прагне до людей досвідчених, які розуміють його прагнення. Самовизначення пов'язане з пошуком свого морального ідеалу, визначенням для себе соціальних цінностей життєвого визнання, вибором фаху, і, насамкінець, створенням сім'ї. Максималізм притаманний значній частині студентів молодших курсів. Він завжди проявляється в прагненні зробити більше, ніж реально можливо. Цілеспрямованість, порив праці при першій невдачі можуть перерости в розчарування, згубити віру в свої сили. Колективізм, потреба в товариському спілкуванні, в опорі на думку товаришів є також рисою, яка виділяє цей віковий період [7, 16].

У студентському віці закінчується фізичне дозрівання організму. Цей період характеризується «піками» розвитку фізіологічних потенціалів (максимальна реактивність

організму, оптимальні рівні артеріального тиску, насичення крові киснем та інше). До 17–18 років процес всебічного вдосконалення рухової функції близький до завершення. До цього часу закінчується формування того співвідношення топографії сили різних м'язових груп, яке типова для дорослих людей. Одночасне збільшення максимальних показників сили (на 1 кг маси тіла), швидкості руху та інших показників свідчить про те, що активно розвиваються рухові якості. Разом з тим, у зв'язку з інтенсивністю фізичного розвитку, а також досвіду управління собою, у молодій людині процеси збудження приварюють над процесами гальмування. До 18–20 років завершується формування вегетативних функцій. Витривалість є однією з найважливіших рухових якостей. У 20–29 років її розвиток досягає найвищого рівня. У цей віковий період організм зберігає відносну працездатність, загальний високий рівень функціональної активності.

Узагальнення результатів аналізу наукової літератури дає змогу зазначити, що особлива увага у сучасних педагогічних дослідженнях приділяється проблемі здоров'я у таких аспектах: як соціально-біологічна основа життя нації та як результат політики держави, що створює у своїх громадян духовну потребу ставитися до свого здоров'я, як до основної цінності; як цілісний, гармонійний стан, що залежить від дотримання людиною оптимальної організації своєї діяльності; як стан постійної усвідомленості та відповідальності людини перед собою та довкіллям; як природний психофізичний і духовний стан людини який забезпечує її повне біо-соціальне функціонування, фізичну та інтелектуальну працездатність, достатню адаптацію до природних впливів та мінливості зовнішнього середовища; як показник якості навколишнього середовища та характеризується повною рівновагою організму біосферою та ін. [5].

Узагальнення різних підходів до трактування здоров'я відображено в «Енциклопедії освіти», де цей феномен тлумачиться, як правильна, нормальна діяльність організму, розглядається, як процес процесуальний, динамічний функціональний стан, що характеризується моралістичною цілісністю, високим енергетичним потенціалом, оптимальними адаптаційними реакціями на зміни довкілля, що забезпечує гармонійний фізичний, психоемоційний і соціальний розвиток особистості, її активне довголіття, повноцінне життя, ефективну протидію захворюванням [3, 318]. Гомеостаз, який на фізіологічному рівні складає основу здоров'я, є здатність організму забезпечити постійність, сталість свого внутрішнього середовища.

У науковій літературі виокремлюються різновиди здоров'я: фізичне, психічне, духовне і соціальне. Фізичне здоров'я людини визначається, як стан морфо-фізіологічної структури тіла та функціонального стану систем життєзабезпечення людського організму. Цей вид здоров'я становить собою інтегральний стан організму людини, що об'єднується в систему його структурних компонентів, починаючи від внутрішньоклітинних утворень, тканин, і закінчуючи інтегральними факторами цілісності організму. Найважливішими показниками фізичного здоров'я людини є її фізичний розвиток, фізична працездатність, фізична форма та фізична активність, до яких особлива увага приділяється під час фізичного виховання молоді в навчальних закладах. Психічне здоров'я належать до сфери розуму, інтелекту, емоцій. Духовне здоров'я – це здатність зберігати та використовувати духовність, доброту, творчість, що залежить від розкриття духовного, морального потенціалу, свідомого прагнення людини до реаліза-

ції вищих якостей особистості, прилучення до духовних цінностей. Одним із аспектів формування духовного здоров'я є процеси формування культури здоров'я. Соціальне здоров'я, з погляду експертів ВООЗ, це ступінь або міра задоволеності індивіда своїм матеріальним добробутом, соціальним становищем у суспільстві та залежить від економічних чинників, стосунків із структурними одиницями соціуму, через які відбуваються соціальні зв'язки, безпека існування, тощо [5].

У цьому сенсі доцільно розглядати здоров'я мірилом життєвого виявлення людини, гармонійного єдності фізичних, психічних, трудових функцій, які обумовлюють повноцінну участь людини в різних галузях суспільної діяльності, що потребує реалізації здорового (корисного для здоров'я [3, 455]) способу життя (що є системною прийомів, яка дає можливість зробити певний уклад, характер життя) [3, 1375].

У соціальній психології спосіб життя розглядається, як стійка типова форма життєдіяльності особистості. Поєднуючи етимологію слів «жити» і «спосіб життя» ми дійшли висновку, що в сукупності вони означають життя, спрямоване на здоров'я, тобто здоровий спосіб життя. В останні роки в дослідження проблеми здорового способу життя умовно визначалися три основних напрями: 1) філософсько-соціальний, у якому здоровий спосіб життя розглядається науковцями як певна глобальна соціальна проблема, об'єктивна потреба сучасного соціального розвитку, а тому здоров'я населення розглядається як показник здоров'я розглядається як показник якості навколишнього середовища, визначаються сучасні аспекти стратегії формування здорового способу життя; аналізуються дилема філософії фізичної культури (як одного із шляхів здоров'язбереження) чи фізичної культури філософії; 2) медико-біологічний, що відображає сутність здоров'я в концепції людського потенціалу і біотики, а сенс здорового способу життя, як комплекс профілактичних оздоровчих заходів, які забезпечують гармонійний розвиток і розвиток і зміцнення здоров'я, підвищення працездатності людей, подовження їх творчого довшоліття; 3) психолого-педагогічний, представники якого вважають, що для збереження здоров'я дуже важливим є навчання здоров'ю, мотивація здорового способу життя, освіта з використанням здоров'язберігаючих технологій, як засобу підвищення ефективності навчання, розуміння людиною своєї психології здоров'я та ін.

Однак, на нашу думку, доцільним було б виокремити ще й компетентний підхід до формування здорового способу життя, згідно з яким необхідно конкретизувати основні компетенції здоров'язбереження, якими повинна володіти особистість, котра прагне зберегти та підтримувати належний рівень здоров'я протягом життя. Адже здоровий спосіб життя – це модель життєдіяльності людини, пов'язана з уявленнями про особистісну та соціальну цінність здоров'я, засоби, форми і способи його збереження.

Проблема формування здорового способу життя особистості була предметом наукових пошуків багатьох дослідників. Так, обґрунтовуючи теоретичні та методичні основи формування здорового способу життя у майбутніх учителів у процесі вивчення природничих наук, І. Аносов зазначає, що лише ХХ століття можна назвати епохою осмислення теоретичних знань і емпіричного досвіду з досліджуваної проблеми, коли відбувався глибинний аналіз сутності цього феномену та розкривати його науковий зміст. Дослідник конкретизує об'єктивні та суб'єктивні обставини, які визначили вектор наукового інтересу до проблем здорового способу життя у минулому столітті: нові

соціальні реалії, бурхливий розвиток науково-технічного прогресу, усвідомлення людиною своєї причетності до всього того, що відбувається з нею самою та її соціальним і природним оточенням [1].

На нашу думку, здоровий спосіб життя – це сукупність способів і форм життєдіяльності особистості, спрямованих на щоденне збереження та зміцнення свого здоров'я, складниками якого є раціональне харчування, безпечний побут, якісні умови праці й відпочинку, оптимальна здоров'язберігаюча фізична активність, безпечна сексуальна поведінка, гігієна, загартовування, відсутність шкідливих звичок, володіння необхідними компетенціями, знаннями, уміннями та навичками зі збереження та зміцнення свого здоров'я й усвідомлення людиною важливості та необхідності активних дій у цьому напрямі. Лише особа з високим рівнем свідомості й сформованою світоглядною орієнтацією стосовно здорового способу життя прагне діяти заради власного здоров'язбереження [5].

Уявлення про сучасну концепцію здоров'я, здоровий спосіб життя, умови та чинники впливу на здоров'я, шляхи його формування, збереження та зміцнення забезпечують свідоме ставлення людини до ситуацій, які становлять ризик для життя і здоров'я. Усвідомлення особистої відповідальності за власне життя і здоров'я – важливий компонент формування ціннісного ставлення до здорового способу життя. У цьому сенсі слушною є думка Н. Башавець, котра вважає здоров'я власною цінністю людини, що виявляється через стійкий фізичний, соціальний, психологічний, духовний стан і дає змогу повністю виявляти себе в будь-якому виді діяльності (навчальному, професійному, спортивному, побутовому, тощо) [2, 115]. І. Герасимова пропонує здійснювати формування здорового способу життя у студентів ВНЗ у поєднанні з фізичною культурою на основі особистісної самооцінки майбутніх фахівців, що підкреслює ціннісне ставлення молоді до власного здоров'я. Продовження дослідження процесів формування ціннісного ставлення до життя відображення у роботі Д. Вороніна, котрий на основі реалізації аксіологічного підходу до визначення сукупності здоров'я розглядав цей феномен у низці загальнолюдських і особистісних цінностей студентської молоді.

Розширене розуміння сутності здорового способу життя знаходимо в дослідженні Н. Завидської, яка вбачає в цьому понятті такі форми повсякденного життя, що відповідають гігієнічним правилам, розвивають адаптивні можливості організму, сприяють успішному відновленню, підтримці та розвитку його резервних можливостей, повноцінному виконанню особистістю соціально-психологічних функцій. На думку дослідниці, сучасні вимоги до професійної підготовки студентів вимагають нового підходу до змісту професійно-прикладних основ формування здорового способу життя та їх фундаментального обґрунтування. Разом з тим, проблему формування здорового способу життя студентів неможливо вирішити, лише визначивши складові професійно-прикладних основ. Найголовніше сприяти їх реалізації у процесі формування здорового способу життя [9, 237].

На сучасному етапі розвитку суспільства висувуються специфічні вимоги до організації освітнього процесу у вищій школі з метою формування у майбутніх фахівців готовності до компетентного здорового способу життя. До таких вимог відносяться: проведення всебічного аналізу нормативно-правових аспектів проблема формування здорового способу життя, організовуючи взаємодію всіх соціальних інститутів суспіль-

ства у цьому напрямі; з метою організації здоров'язберігаючого навчального процесу у ВНЗ у сучасних умовах необхідно досліджувати процеси становлення фізкультурної науки й організації навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у вишах України, проводити аналіз сучасного стану системи фізичного виховання студентів для визначення перспективних напрямів її проектування, розвитку й удосконалення урахуванням особистісно-орієнтованої траєкторії навчання; формування цінності здорового способу життя, ціннісного ставлення особистості до культури здоров'я на основі дослідження впливу занять спортом на формування загальних життєвих та ціннісних орієнтацій студентів ВНЗ до занять з фізичного виховання, й у процесі самостійних занять фізичними вправами; сприяння всебічному фізичному розвитку і досягненню високого рівня загальної рухової підготовки індивіда на засадах ноосферної педагогічної парадигма як концептуальної основи фундаменталізації фізкультурно-оздоровчої освіти студентів та дотримання критеріїв управління якістю навчання дисципліни «Фізичне виховання» у вишах; необхідно стимулювати здоров'я, аналізувати стан та особливості мотивації студентів до рухової активності, оздоровчого спрямування на сучасному етапі реалізації фізичного навантаження у ВНЗ, досліджувати педагогічний аспект розвитку мотивації здоров'язбереження майбутніх фахівців та особливості мотивації студентів до занять з фізичного виховання, оскільки, на думку науковців, низька мотивація молоді до занять спортом фізичним вихованням зумовлює виникнення проблем формування здорового способу життя; навчати на засадах стратегії розвитку педагогіки здорового способу життя, педагогіки здоров'я, педагогіки оздоровлення в умовах поліфункціонального навчального закладу та організації процесу здоров'ятворчої освіти у сучасній школі; основою впливу на формування здорового способу життя вважати перенесення відповідних знань, умінь і навичок, що формуються засобами оздоровчої фізкультури з однієї сфери діяльності в іншу на засадах інтеграції та гуманізації духовної і фізичної культури студентів вишів; застосовувати комплексний підхід до формування культури здоров'я на теоретико-методичних засадах формування культури здоров'язбереження, як світоглядної орієнтації студентів вишів, що враховує фактори збереження і зміцнення здоров'я студентів у освітньому процесі, а також індивідуальні особливості особистості; визначати здоров'язбереження як засіб підвищення ефективності навчання студентів у ВНЗ; удосконалювати та розвивати сам процес формування основ здорового способу життя, використовуючи здоров'язберігаючі технології у підготовці фахівців, акцентуючи увагу на профільному навчанні, враховуючи вплив занять з фізичного виховання на розумову працездатність та психоемоційну стійкість студентів залежно від специфіки професійної діяльності, обґрунтовуючи теоретичні й методичні основи формування культури здоров'я, здорового способу життя, здоров'язберігаючої компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів, фахівців фізичного виховання, випускників технічних, вищих навчальних закладів та ін. [9, 238].

У наш час у віковому періоді 18–22 роки отримали розповсюдження наркоманія, п'янство, статеве розпутство, цинізм, пониження цінності людського життя, зневіра в ідеали, а також інші соціальні хвороби і негаразди, особливо загострились вони в перебудовний і післяперебудовний час, які молодь несе в студентське середовище [5, 72]. Таким чином студентський вік можна назвати заключним етапом поступального

вікового розвитку психофізіологічних і рухових можливостей організму. Студенти в цей період володіють великими можливостями для напруженої навчальної праці. У цьому зв'язку заняття з фізичної підготовки з основами ЗСЖ стають для них важливим засобом зміцнення здоров'я, природною біологічною основою для формування особистості, ефективного навчання і оволодіння обраним фахом.

Дослідженням доведено, що проблему формування ЗСЖ студентів вищих навчальних закладів в процесі занять фізичною культурною треба розглядати не тільки з боку структурних компонентів, але і функційних зв'язків і відносин. З метою більш широкого уявлення про сутність формування ЗСЖ студентів, його роль і місце в системі суспільних явищ нами застосований аналіз функцій його існування.

Освітня функція формування ЗСЖ студентів в процесі занять з фізичної підготовки полягає в тому, що процес навчання культури здоров'я, спрямований, перш за все, на формування знань, умінь і навичок, збагачення досвіду творчої діяльності з виховання бережного ставлення до збереження і загартування індивідуального здоров'я. Знання в педагогіці визначається, як переважно логічна інформація про оточуючий і внутрішній світ людини зафіксованому в її свідомості [6, 217]. Це означає, що в процесі формування ЗСЖ на заняттях з фізкультури студенти повинні отримувати необхідні фундаментальні відомості з основ здоров'я, які представлені у визначеній логічній послідовності, усвідомити їх і використовувати в різних ситуаціях.

Рекреативна і оздоровча функція виражена під час використання фізкультурно-спортивної діяльності в сфері організації здорового дозвілля або в системі спеціальних відновлювальних заходів. Вона застосовується з метою задоволення емоційних запитів, активного відпочинку і відновленню тимчасово втрачених функцій та можливостей організму. Комунікативна функція спрямована на опрацювання у студентів системи цінностей, які передбачають можливість розширення кола спілкування в студентському колективі і поза ним; стимуляцію творчої активності, здібності студентів до духовного хисту як засобу профілактики стресових ситуацій у повсякденній діяльності. Формуюча функція означає, що в процесі навчання, засвоєння фундаментальних знань протікає формування внутрішнього світу студента. Воно зачіпає всі напрями його розвитку: здоров'язберігаючого мислення, сенсорної та рухової, емоційно-вольової та мотиваційно-ціннісної сфер. Інформаційна функція розглядається нами як засіб накопичення, розповсюдження і передачі інформації, яка стосується охорони та збереження індивідуального здоров'я людиною. Духовні та матеріальні цінності, створені людством у галузі збереження та укріплення здоров'я, є носіями ключової інформації, перш за все, про засоби удосконалення своїх природних якостей та функціональних можливостей організму. Інформаційна функція взаємопов'язана з усіма функціями формування ЗСЖ студентів. Цей зв'язок зумовлений необхідністю інформаційного забезпечення для них нормального функціонування.

Організація ЗСЖ студентів вузу в процесі занять з фізичної підготовки спирається у нашому дослідженні на такі принципи: гуманізації – уваги до особистості кожного студента як до вищої соціальної цінності визначає формування якостей особистості, які розвивають її суспільну активність, працездатність, комунікабельність, орієнтують на естетичні ідеали; врахування ціннісних настанов, орієнтацій і потреб студентів – передбачає врахування таких що змінюються під впливом суспільного життя, ціннісних

настанов, орієнтацій і потреб студентів в процесі формування ЗСЖ. Цей принцип спрямований на розвиток усвідомленого вибіркового, позитивного ставлення до фізкультурно-оздоровчої діяльності на основі задоволення потреб; врахування індивідуальних особливостей студента – цілісні настанови студентів можуть видозмінюватись в залежності від умов професійної та інших видів діяльності. Тому формування ЗСЖ студентів буде більш якісним, якщо будуть враховані індивідуальні особливості, які залежать від специфічних умов, які впливають на повсякденне життя студентів вузу; діяльнісного підходу – націлює студентів на активне виконання індивідуальних програм фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності, розвиває пізнавальні і творчі можливості, включає студентів в процес фізичної самоосвіти і самовдосконалення; цілісності – представляє собою такий рівень організації освітнього процесу університету, під час якого стимулюється активний розвиток у цілому, проходить орієнтація студентів на формування загальної здоров'язберігаючої і фізичної культури в єдності знань, умінь, навичок переконань, творчих здібностей у питаннях закріплення здоров'я; професійної спрямованості – є одним з першочергових принципів, реалізує основне призначення закріплення здоров'я студентів – готує їх до навчально-виховних завдань. Він вимагає, щоб у процесі впровадження здорового способу життя першочергова увага надавалась розвитку та удосконаленню тих знань, умінь та якостей студентів, які мають найбільш практичне значення під час виконання ними своїх функційних обов'язків; оздоровчої спрямованості – основний сенс його полягає в обов'язковій установці на досягнення найбільшого і, безумовно, оздоровчого ефекту, тобто ефекту закріплення здоров'я. Рік дає єдино сприйнятливий вихідну настанову під час вирішення проблем закріплення здоров'я студентів. Значним є те, що цей принцип, як відзначає Л. П. Матвєєв, «...містить не тільки профілактичний сенс (не допускати порушення здоров'я), але і активно діючу настанову (кріпити, покращувати, удосконалювати!), вік націлює на той шлях до стійкого здоров'я, який проходить через непохитне підвищення дієздатності людини...» [5, 84]; попереджувального розвитку — передбачає включення в здоров'язберігаючий освітній процес студентів завдань і справ, для засвоєння яких необхідний більш високий фізичний та інтелектуальний розвиток; науковості — є введучим орієнтиром під час формування здорового способу життя студентів вузу. Рік регламентує наше дослідження у відповідності з рівнем розвитку науки і техніки, з досвідом, який накопичений світовою цивілізацією з питань збереження і закріплення здоров'я студентів; цілісності і міждисциплінарності – використовується нами для комплексного керівництва і організації процесом формування ЗСЖ студентів, дозволяє ширше розкривати питання збереження індивідуального здоров'я під час вивчення предметів і дисциплін, передбачених програмного університету; безперервності формування ЗСЖ студентів вузу – дозволяє послідовно готувати студентів до вивчення наступного матеріалу, фізичним вправам і сприяє закріпленню сформованих навичок, тобто щоб від заняття до заняття в максимальній мірі використовувався позитивний перенос раніше отриманих знань, вмінь, навичок; узгодженості вимок керівництва вузу, викладачів кафедр і колективу студентів, під час дотримання яких можлива реалізація принципів управління процесом формування ЗСЖ. Керуючись перерахованими принципами в дослідженні, ми використовували різноманітні засоби для формування ЗСЖ студентів.

Вивчаючи початковий рівень прояву компонентів ЗСЖ у студентів, ми прийшли до висновку, що на початку першого етапу він практично однорідний у студентів контрольної і експериментальної груп. На початку дослідження ми провели анкетування студентів, для виявлення їх ставлення до свого здоров'я. Перед ними було поставлене запитання: «Назвіть 10 життєво необхідних Вам цінностей». Результати тестування до початку педагогічного експерименту в контрольній і експериментальній групах практично не відрізнялись. В контрольній групі здоров'я приймало 9 позицію: на 1-е місце здоров'я поставили 5 студентів (11,1 %), взагалі здоров'я не назвали 28 студентів (62,2%). В експериментальній групі тільки 4 студенти (8,8 %) поставили здоров'я на 1-е – 3-е місце і 30 студентів (66,7 %) не знайшли місця здоров'ю в своїх життєвих цінностях.

Досліджуючи мотиви закріплення індивідуального здоров'я, на початку першого етапу дослідно-експериментальної роботи перед студентами в контрольній і експериментальній групах. Ними були: 1) вдосконалення фізичної підготовки; 2) не хворіти; 3) подовжити молодість; 4) поїхати на канікули; 5) для професійного удосконалення.

Мали місце мотиви закріплення здоров'я, такі як можливість кращого забезпечення сім'ї, щоб почувати себе здоровим, бути не гіршим від інших, тощо. За даними відповідями можна судити про те, що студенти недостатньо вірно розуміють предмет, про який ведеться мова.

Це дає можливість передбачати, що ними не чітко усвідомлюються істинні мотиви, які спонукають кріпити здоров'я. Аналіз вихідних даних свідчить про те, що на першому етапі нашої дослідно-педагогічної роботи достовірних різниць між контрольною та експериментальною групами не виявлено ($P > 0,95$) (таблиці 1, 2).

Таблиця 1

Динаміка виконання студентами загартовувючих процедур (%)

Групи	Абітурієнти	1 курс	3 курс	5 курс
КГ	77,5	65,0	37,5	17,5
ЕГ	85,0	80,0	77,5	70,0

Таблиця 2

Динаміка самостійної рухової активності студентів вузу на старших курсах навчання (%)

Виконувані заходи	3 курс		4 курс		5 курс	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Систематичне самостійне виконання УФЗ	55	60	35	57,5	12,5	52,5
Організація самостійної рухової активності	77,5	80	60	77,5	27,5	75
Використання студентами активних форм відпочинку	55	60	47,5	62,5	32,5	67,5

У структурно-логічній схемі ЗСЖ студентів у процесі занять з фізкультури розвиток інформаційного компонента займає високе місце. На всіх етапах розвитку він націлює студента на вибір активної життєвої позиції в фізкультурно-оздоровчій сфері, спрямо-

ваній на збереження і закріплення індивідуального здоров'я, через збільшення обсягу знань, вмінь і навичок у організації самостійного рухового режиму. Інформаційний компонент дозволяє студентам включитись у творчу діяльність, обґрунтована отриманих знаннях. Він орієнтує студентів на самостійне вивчення питань збереження здоров'я, найбільш для них значущих. Інформація про збереження й укріплення здоров'я поступає до студентів з різних джерел: засобів масової інформації, розповідей, стендів, відеозаписів, бесід, тощо. У нашому дослідженні блок інформації подається у формі розповідей, бесід, розділів на стендах та ін. Прояв інформаційного компонента характеризується засвоєнням студентами отриманих у період навчання знань з основ БЖД і можливістю їх використання у повсякденній діяльності для закріплення індивідуального здоров'я. Проведене попереднє дослідження дозволило зробити висновок, що на початковому етапі немає достовірної різниці за рівнем знань основ ЗСЖ у студентів з контрольної та експериментальної груп (таблиця 3).

Таблиця 3

Динаміка проявлення аксіологічного компонента ЗСЖ (%)

	Експеримент.	32,5	20,0	12,5	5,0	2,5
Середній	Контрольна	62,5	72,57	77,5	75,0	77,5
	Експеримент.	67,5	77,5	65,0	67,5	62,5
Високий	Контрольна	-	-	2,5	5,0	5,0
	Експеримент.	-	2,5	20,0	27,5	35,0

Отже, розглядаючи процес навчання студентів основним джерелом отримання знань з питань збереження і закріплення здоров'я можна вважати викладачів фізичного виховання. Важливу роль в інформаційному забезпеченні студентів займають стенди, плакати та ін., які відображають окремі елементи ЗСЖ. Все це буде сприяти розширенню кругозору студентів з основ ЗСЖ і творчому використанні немає отриманих знань в житті.

У нашому дослідженні прояв творчого компонента необхідно розглядати, як підсумок діяльності, спрямованої на засвоєння студентами теоретичних положень, і можливість їх практичного використання з метою закріплення збереження індивідуального здоров'я у стандартних і нестандартних життєвих ситуаціях. Проведене дослідження прояву рівня творчого компонента студентів контрольної і експериментальної груп на початку експерименту показало наступне.

На першому етапі, за даними експертних оцінок, рівень прояву творчого компонента у студентів контрольної та експериментальних груп практично не відрізняються ($P > 0,05$). Студенти не використовували потенційні можливості у збереженні свого здоров'я під час штучно створених нестандартних ситуацій. Вони виявились нездатними розгадувати підручні предмети з позиції їх використання з метою закріплення і збереження здоров'я. Це дозволяє зробити висновок, що вихідний рівень потенційних можливостей до творчої діяльності якісно однаковий.

Розкриваючи функційні зв'язки і відносини в своїй досвідно-педагогічній праці, ми виділили функції формування ЗСЖ студентів вузу в процесі занять з фізкультури. Ними стали: освітня, рекреативна і оздоровлювальна, комунікативна, формуюча й інформаційна. Виділення численних функцій передбачає використання різноманітних

форм (навчальних занять, ранкової фізичної зарядки, спортивної роботи, фізичних тренувань в процесі навчально-виховної діяльності і додаткових заходів), засобів (фізичних вправ, природних сил довкілля, гігієнічних факторів, допоміжних, додаткових і відновлювальних) і методів (переконання, прикладу, вправ, заохочення і примусу) для реалізації в практиці вузу фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Нами виділені наступні принципи формування ЗСЖ студентів в процесі занять з фізичної культури: гуманізації, врахування ціннісних установок, орієнтації і потреб студентів; врахування індивідуальних особливостей; оздоровлювальної спрямованості; попереджувального розвитку; науковості; природоцільності, цілісності і міждисциплінарності; безперервності формування ЗСЖ студентів; узгодженості вимог керівництва, викладачів і студентського колективу вузу. Їх використання дозволило нам на більш якісному рівні організувати процес формування ЗСЖ студентів у процесі занять з фізкультури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аносов І. П. Педагогічна антропологія: навч. посібник. Н.: Твім. інтер, 2005. 264 с.
2. Башавець Н. А. Теоретико-методичні засади формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів: дис. ... доктора пед. наук.: 13.00.04 / Башавець Наталія Андріївна. Одеса, 2012. 555 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
4. Горашук В. П. Теоретичні та методологічні засади формування культури здоров'я школярів: дис. ... доктора пед. наук 13.00.01 / Горашук Валерій Павлович. Харків, 2004. 419 с.
5. Колбанов В. В. Валеология: основные понятия, термины и определения. СПб.: ДЕАК, 1998. 232 с.
6. Новий український тлумачний словник. Близько 20000 слів і словосполучень / За заг. ред. проф. В. В. Дубічинського. Харків: «Клуб сімейного Дозвілля», 2008. 608 с.
7. Окса М. М. Виховання ціннісних професійних орієнтацій майбутніх учителів засобами педагогічної практики: монографія. Мелітополь: Видавничий будинок ММД, 2003. 208 с.
8. Стецько В. В. Поняття «здоров'я» і його розуміння старшокласниками. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: Зб. наук. праць за ред. С. С. Єрмакова. Харків: ХДАДМ (ХКПІ), 2003. Вип. 4. С. 71–76.
9. Шукатка О. В. Формування здоровозберігаючої компетентності майбутніх економістів на засадах аксіології: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04 / Шукатка Оксана Василівна. Хмельницький, 2013. 255 с.

ФУНКЦІОНАЛЬНІСТЬ КОНЦЕПЦІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

The analysis and generalization of the data of special scientific-methodical literature and Internet resources, the study of domestic and foreign educational sources, the generalization of the teaching experience of leading specialists in the field of foreign language training of students of non-linguistic specialties are presented. The professional communicative competence of a foreign language is defined as an indicator of the level of formation of a person who is vocationally oriented in the linguistic sense. Attention is drawn to the contradictions that hinder the quality of foreign language teaching and, as a result, the degree of assimilation of the language and learning motivation.

The theoretical and practical significance of the article is formulated in the conclusion. It is insisted on constitutive interaction with the Department of Foreign Languages for Specific Purposes as a mean of intensifying the process of mastering knowledge in the vocational and linguistic field of education. A promising trend is to minimize the disadvantages of learning a foreign language outside the natural language environment by using information and communicative technologies in the context of a personality-oriented approach.

У сучасних умовах іншомовне спілкування постає важливим компонентом професійної діяльності фахівця, та формують в нього основи комунікативної компетенції, яка передбачає розвиток таких навичок як публічна промова, монологічне, діалогічне і полілогічне усне спілкування в ситуаціях, характерних для бізнес-комунікації та міжособистісного спілкування. МОН України, як основне завдання професійної освіти, визначає підготовку кваліфікованого працівника відповідного рівня і профілю, конкурентноздатного на ринку праці, компетентного, відповідального, такого, який вільно володіє своєю професією й орієнтованого в суміжних областях діяльності, здібного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів. Ця установка повністю відображає соціальне замовлення на висококваліфікованих фахівців. Реалії суспільства вказують на потребу у фахівцях, які володіють як мінімум однією іноземною мовою. Відповідно до такого соціального запиту змінюється і розуміння кінцевого результату навчання іноземній мові.

Однак, рівень іншомовної комунікативної підготовки студентів «немовних» факультетів в силу ряду причин не відповідає сучасним вимогам. Як результат, у майбутніх фахівців часто виникають труднощі під час читання автентичної літератури зі свого фаху, під час спілкування з носіями мови, підготовки ділових документів або написання анотації за темою свого наукового дослідження і т.д. Все це вимагає фундаментальної і різнопланової підготовки з іноземних мов.

Невід'ємний складником професійної освіти є іншомовна підготовка, тому синтез загальних і професійних компетентностей визначає кваліфікацію фахівців [11]. Складність і обмеженість прогностичних можливостей щодо розвитку іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей та інші особливості зумовлюють необхідність

ґрунтовного пізнання закономірностей її функціонування з метою забезпечення ефективного процесу навчання. У контексті нашого дослідження під функціональністю концепції ми розуміємо як пов'язану з виконанням певної функції, залежною від діяльності, або призначення, а не від структури або будови.

У зв'язку з цим, що більшість сучасних проблем функціонування та подальше впровадження іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей мають інституціональне походження, постає необхідність застосування саме інституціонального підходу, який здатен найбільш повно забезпечити вивчення мов в її безпосередньому взаємозв'язку з якістю викладання [3].

Основна функція дисциплін полягає у виявленні особливостей і закономірностей елементів мови, що визначає складність та специфічність. Необхідність міждисциплінарних зв'язків сприяє систематизації та узагальненню отриманих раніше знань із іноземної мови, розвиває уміння майбутнього фахівця порівнювати, узагальнювати, розкривати причинно-наслідкові зв'язки [9]. Послугуючись вимогами професійної підготовки, вбачається інтеграційний підхід викладання іноземної мови і визначається за необхідність спрямувати іншомовну підготовку на посилення дедуктивних методів пізнання, які спроможні озброїти студентів не на заучування окремих правил, а на засвоєння певних законів, що втілюються в універсальні принципи мислення та в їх еволюції [12].

Певним етапом іншомовної підготовки майбутніх фахівців є формування в них належного рівня іншомовної професійної компетентності, яка є інваріантним компонентом професійної компетентності [4]. Найбільш відповідним у рамках нашого наукового дослідження вважаємо визначення поняття іншомовної професійної компетентності як комплексу відповідних знань, умінь і навичок; компетенцій, як складових іншомовної професійної компетенції; професійної компетентності та її компонентів – предметних і галузевих компетентностей; ключових компетентностей, серед них іншомовної комунікативної компетентності та її інваріантних складових – лінгвістичної, соціокультурної, прагматичної, міжкультурної, референційної, стратегічної компетентностей.

Необхідними компонентами іншомовної професійної компетентності, при цьому, є особистий досвід діяльності, належне емоційно-ціннісне ставлення до предмета діяльності, творчий підхід [5]. Проте, у межах проведення контролю іншомовної діяльності студентів немовних спеціальностей протягом навчання, нами передбачене, що інформація повинна аналізуватися, окрім зазначених рівнів, ще й індивідуально для кожного студента на всіх ланках цього процесу.

Вченими визначено іншомовну професійну компетенцію як здатність застосовувати:

1) знання про лексико-граматичні особливості іноземної мови, різні типи іншомовних дискурсів;

2) вміння й навички сприймати, інтерпретувати, забезпечувати когерентність висловлювань у значущих комунікативних моделях, створювати дискурс у типових ситуаціях професійного спілкування [3; 11].

Так, відомі екзаменаційні тести Екзаменаційного синдикату Кембриджського університету представлені за п'ятьма рівнями. Після здачі таких іспитів (KET, PET, FCE, CAE, CPE) студенти отримують відповідні сертифікати, які підтверджують той чи інший

рівень володіння мовою, прикінцевою метою на кожному з рівнів є формування іншомовної комунікативної компетенції [13]. Оцінювання передбачає виділення декількох базових об'єктів контролю, які можуть стати основою для розробки контрольних вимірних матеріалів, спрямованих на перевірку ступеня сформованості різних компонентів іншомовної професійно-комунікативної компетенції. Крім того, забезпечити підвищення інформаційно-мовної грамотності, що пов'язана із комунікативними зв'язками в умовах глобалізації, запровадження інформаційних технологій і входження України до світового інформаційного простору.

Результатом контролюючих тестів є лише інформація про загальний бал. Для отримання максимально високих результатів тестування повинно проводитись згідно певних етапів: підготовчий етап впровадження тестів; етап мотивації тесту; етап коректного оцінювання. Не слід забувати за автентичність тестів та врахування стереотипізації та інтеріоризації процесів мислення студентів немовних спеціальностей.

Правильно укладені тестові завдання та використання комп'ютера у процесі тестування дозволяють викладачеві здійснювати ефективний контроль для визначення рівня готовності майбутнього фахівця немовних спеціальностей до здійснення ефективної комунікаційної взаємодії в умовах іншомовного професійного середовища [9].

Дослідниками звернута увага також на контролі читання і письма, а також вміння використовувати ці навички для вирішення комунікативних завдань професійного характеру [14]. Застосування компетентнісного підходу до іншомовної професійної підготовки студентів немовних спеціальностей забезпечить комплексом знань, умінь, навичок, які дозволять успішно використовувати іноземну мову як у професійній діяльності, так і для самоосвіти і саморозвитку особистості [1].

Показником рівня сформованості професійно-орієнтованої в мовному сенсі особистості визначено професійну комунікативну компетенцію іноземної мови, професійну міжкультурну компетенцію та рефлексивну компетенцію іноземної мови. Традиційно, на попередніх роках, підготовка до міжкультурної комунікації майбутніх фахівців Запорізького національного університету, на ОКР «бакалавр», відбувалась у контексті вивчення дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування», на 1-му курсі і складала 252 години, з яких – 132 аудиторних (4 години щотижнево в 1–2 семестрах). Форма підсумкової атестації – іспит.

У подальшому ініціатива вивчення іноземної мови більшою мірою покладалась на студента, а сам процес мав ситуативний (циклічний) характер і в основному реалізовувався у тих, хто планував навчатись в магістратурі та аспірантурі. Звичайно, таке навчання є децю контроверсійним. Хоча слід наголосити й на тому, що університет методично підтримував ці наміри різноманітними заходами. Так, зокрема з метою покращення рівня знань з іноземної мови, підготовки до складання вступного іспиту з іноземної мови до магістратури магістрантами факультету іноземної філології під час асистентської практики проводилися практичні заняття з англійської, німецької, французької мови для студентів IV курсів денного відділення немовних факультетів. Протягом семестру проводилися заняття в «Англійському клубі», розмовні клуби англійської, німецької та італійської мов за участі студентів-волонтерів міжнародної волонтерської організації AIESEC.

Слід зазначити, що питання про збільшення аудиторних практичних годин на вивчення іноземної мови студентів немовних спеціальностей, неодноразово піднімалися, починаючи ще з 2011 року. Але є кілька лакун, на які варто звернути увагу. По-перше, необхідно унормувати відповідність загальноєвропейським вимогам, застосованих у Європейській асоціації із забезпечення якості вищої освіти (European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)). Інституціоналізація норм пов'язана з «деінституціоналізацією» фреймів, домінуючих в існуючих інституційних полях, а також навмисним конструюванням стратегічних фреймів, які надають новизни, поданому на трансформацію, існуючому інституційного порядку [2; 6]. По-друге, на наш погляд, освітній стандарт ЗВО вимагає врахування певної специфіки при вивченні іноземних мов, спрямованості на реалізацію завдань майбутньої професійної діяльності випускника.

Особливо актуальним є питання про підхід до навчання іноземних мов на немовних факультетах на професійно-орієнтованих засадах, який передбачає формування в студентів спілкування в конкретних професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях з урахуванням особливостей відповідного мислення. Під цим ми розуміємо навчання, яке базується на обліку потреб студентів при вивченні іноземних мов, які диктуються особливостями отриманої професії або спеціальності.

Вивчення іноземних мов у професійно-орієнтованому сенсі визнається пріоритетним напрямком в оновленні освіти. Студент немовного факультету може бути фахівцем, який вміє спілкуватися іноземною мовою, але кількість аудиторних годин скорочено практично в два рази (а у магістрів кількість аудиторних практичних занять становить 6-8 академічних годин!). Саме це не дозволяє викладачеві досягти бажаного результату. З одного боку, скорочення аудиторних годин, а з іншого – невикористання дійсно прогресивної методики призводить до низьких результатів іншомовної підготовки студентів, відсутності мотивації в становленні особистості, яка в необхідній мірі володіє іноземною мовою.

Тому квінтесенцією цього процесу стала розробка й прийняття авторської «Концепції вивчення іноземних мов у Запорізькому національному університеті». План реалізації якої охоплює всі немовні спеціальності ЗНУ, де задіяні викладачі кафедри іноземних мов професійного спрямування факультету іноземної філології, Центр інтенсивного вивчення іноземних мов ЗНУ.

Від того, наскільки сам викладач є компетентним педагогом і знавцем іноземної мови, залежить і якість викладання, і рівень зацікавленості у вивченні іноземної мови з боку студентів. В першу чергу, хотілося б назвати деякі чинники, які заважають підвищенню якості викладання іноземних мов. Це на наш погляд:

- абстрактний характер викладання іноземної мови;
- вимога якості і одночасне скорочення аудиторних годин, які виділяються на вивчення іноземних мов;
- низький рівень іншомовної підготовки абітурієнтів (тестування першокурсників з іноземної мови показує, що тільки близько 25% підтверджують свою оцінку шкільного атестата з іноземної мови);
- відсутність прагматичного підходу до проблеми навчання іноземним мовам, неможливість чітко ставити мету і завдання конкретного курсу;

- протиріччя між традиційними й інноваційними сучасними теоріями, методами і вимогами – як навчати;
- проблема навчальних матеріалів – чому навчати;
- концентрація уваги на вивченні іноземної мови та ігнорування рідної мови (оволодіння іноземною мовою повинно супроводжуватися також вивченням культури мовлення рідною мовою);
- перебудова відносин «студент – викладач».

Все це визначає актуальність проблеми підвищення якості іншомовної професійно-орієнтованої підготовки випускників немовних факультетів, а це можливо тільки при використанні системного походу в організації навчання іноземним мовам за професійним спрямуванням. При такій кількості аудиторних годин студент в більшій мірі повинен працювати самостійно, що не завжди є ефективним, з огляду на специфіку предмета, вкрай необхідна також і колективна робота – в парі, групі. Це цілком природно, що можливо навчитися грамотно і ефективно викладати свої думки, в першу чергу, в процесі живого спілкування.

Однак однією з основних задач залишається все-таки підвищення ролі самостійної роботи студентів та посилення відповідальності викладача за розвиток навичок самостійної роботи, за стимулювання професійного зростання студента, виховання його творчої активності та ініціативи. Самостійна робота студентів на сучасному етапі підготовки майбутнього фахівця є обов'язковою частиною навчального плану і однією з найважливіших складових навчального процесу, результатом якої є не тільки розвиток предметних знань, навчань і навичок, а й професійної компетенції. Особливого значення набуває організація самостійної пізнавальної діяльності студента, яка стимулювала б творчі сили і здібності студента, актуалізувала внутрішні пізнавальні мотиви навчання, сприяла розвитку навичок самоосвіти, бажання до саморозвитку.

Аналіз шляхів підвищення якості вивчення іноземних мов на немовних факультетах, вказав на те, що студенти немовних спеціальностей відчують необхідність і важливість серйозного вивчення іноземних мов, але при цьому вони зауважують на низку вимог як до викладання цієї дисципліни, так і до самих викладачів.

Результати анкетування студентів перших і других курсів немовних факультетів Запорізького національного університету вказало необхідність обов'язкового використання сучасних інформаційних технологій та технічних засобів під час навчання; залучення інноваційних цікавих методик; заміни старих підручників на нові з творчими, розвиваючими завданнями розмовного характеру; збільшення кількості аудиторних практичних занять; залучення до проведення занять викладачів, які мають вищий професійний рівень підготовки та іноземних фахівців.

Тільки за умови системності у всіх аспектах процесу вивчення іноземних мов можна очікувати не тільки стійких результатів, а й подальшого підвищення якості знань. Системний підхід при вивченні іноземних мов на немовних факультетах має за своєю суттю поетапне і постійне вивчення іноземної мови протягом всього періоду навчання у вищому навчальному закладі.

Для досягнення студентами немовних факультетів міжнародних стандартних параметрів, навчання іноземним мовам має здійснюватися поетапно: на першому етапі (1–2 курс) – пропонується оволодіння студентами європейського рівня B1. На другому

етапі (3–4 курс) – вдосконалення професійного спілкування в рамках конкретної спеціальності з використанням іноземної мови для спеціальних цілей. Наступний етап – навчання в магістратурі, де навчальна програма з іноземної мови залежить від напрямку магістерської підготовки. В основі програм вивчення іноземних мов на немовних факультетах повинні бути закріплені такі положення:

- володіння іноземною мовою – невід’ємна частина професійної підготовки всіх фахівців ЗВО;

- курс іноземної мови є багаторівневим і розробляється в контексті безперервної освіти;

- вивчення іноземних мов базується на міжпредметній інтегративній основі;

- навчання іноземним мовам націлене на комплексний розвиток комунікативної, когнітивної, інформаційної, соціокультурної, професійної та загальнокультурної компетенції студентів.

Таким чином, системний підхід в організації вивчення іноземних мов за професійним спрямуванням на немовних факультетах ЗВО повинен базуватися на безперервній основі вивчення іноземних мов протягом усього періоду навчання студента за рахунок збільшення аудиторних годин, проведення факультативних занять, інтенсивних курсів, підготовки і проведення навчальних занять (лекцій, семінарів, практичних робіт) з профільних дисциплін викладачами профільних кафедр на іноземній мові, що включає, звичайно ж, відповідну перепідготовку і підвищення кваліфікації викладачів.

Основним завданням вивчення дисципліни «Англійська (німецька, французька) мова професійно-комунікативної спрямованості» є досягнення рівня володіння мовою B2, який є стандартом для освітнього ступеня бакалавра і забезпечує спеціальні дисципліни залежно від факультету, де навчається студент. Крім звичних форм контролю, таких як іспити і заліки, на студентів очікують наприкінці 4, 6 і 7 семестрів підсумкове тестування з метою визначення рівня загальної іншомовної підготовки згідно з «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment). Планується, що курс вивчення іноземної мови завершуватиме кваліфікаційний іспит, що дає право на одержання сертифіката з записом на зразок: «склав державний екзамен з іноземної мови з оцінкою «__» і може працювати за спеціальністю з використанням даної іноземної мови».

Ще одним важливим аспектом реалізації оновленої Концепції є створення викладачами різних факультетів у дієвій співпраці з науковцями факультету іноземної філології і кафедри іноземних мов професійного спрямування, зокрема, методичних і навчальних посібників із вивчення фахових дисциплін іноземною мовою. Яскравим прикладом такої вдалої взаємодії є реалізація масштабного проекту на юридичному факультеті з випуску багатотомного словника юридичних термінів на трьох мовах – англійської, французької, німецької. Також надруковано «Українсько-англійський і англійсько-український словник спортивних термінів».

Отже, успіх оновленої Концепції визначав би перехід від апріорного заперечення або підходу до вироблення змістовної критичної позиції до нього. Це допоможе розробити свідомі і в той же час операціональні дослідні схеми, недолік яких як і раніше відчутний гостро. Нова Концепція повинна утворити не жорсткий каркас, а гнучку під-

римує структуру, яка змінюється під впливом практичних дій. Також вона повинна включати типові засоби заповнення цієї структури, що ще більш тісніше пов'язує їх з практиками повсякденної дії.

Керуючись прийнятними для нас трактуваннями всеохопного характеру змін, нами проаналізована спрямованість реалізації завдань майбутньої професійної діяльності випускника впливу на освіту загалом та на її іншомовний сегмент, зокрема. Тому, необхідна обов'язкова суттєва взаємодія з кафедрою професійного спрямування, як засобу інтенсифікації процесу засвоєння знань у професійно-мовній сфері навчання, і модернізації системи мовної підготовки у відповідності до реалій сьогодення.

Результати проведеного дослідження показали, що підвищенню якості викладання іноземних мов, і як підсумок, рівню її засвоєння та мотивації до навчання заважають, на наш погляд, певні нюанси, такі як:

⇒ недостатня увага щодо формування мовних компетенцій (вживання фразових дієслів (do in, do to, do up, do for, do out, do down, do over, do with – make out, make out, make of, make up, make away with, make down), а також типових колокацій, тобто характерних для автентичної мови словосполучень (do business, do nothing, do someone a favour, do the cooking, do the housework, do the shopping, do the washing up, do your best, do your hair, do your homework –make a difference, make a mess, make a mistake, make a noise, make an effort, make furniture, make money, make progress, make room, make trouble etc.);

⇒ низький рівень іншомовної підготовки абітурієнтів (тестування першокурсників із іноземної мови показує, що лише біля 25% підтверджують свою оцінку шкільного атестата з іноземної мови);

⇒ необхідність унормування у відповідності до загальноєвропейських вимог, що застосовані в Європейській асоціації із забезпечення якості вищої освіти (European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA);

⇒ вимога якості і одночасне скорочення аудиторних годин, які виділяються на вивчення іноземних мов;

⇒ в аудиторних умовах домінуючу роль відіграє рідна мова, друга мова – виникає як продукт вивчення за посередництвом рідної, що призводить до явища інтерференції контактуючих мовних систем;

⇒ протиріччя між традиційними й інноваційними сучасними теоріями, методами і вимогами – як навчати;

⇒ проблема навчальних матеріалів – чому навчати.

Підсумовуючи, можна зазначити на необхідність стимулювання прагнення майбутніх фахівців до знань, до оволодіння іноземною мовою задля фахового зростання і попиту на ринку праці.

Вважаємо, що наше дослідження підкреслює важливість вирішення даної проблеми в сучасних умовах і необхідність її подальшого вивчення і методичного забезпечення. Зокрема, на проблему впливу професійних факторів на побудову навчальних програм і відповідного контролю.

Перспективами подальших досліджень у даному напрямку є перевірка ефективності розробленої нами «Концепції вивчення іноземних мов у Запорізькому національно-

му університеті» у процесі іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей та її вдосконалення у разі виявлення в ході апробації певних недоліків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Винник О., Рубель Н. Іншомовна професійна підготовка майбутніх географів. *Молодь і ринок*. 2018. № 5 (160). С. 108–114.
2. Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта. Москва: Институт социологии, 2003. С. 2–5.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 35–41.
4. Краснощекова Г. А. Реализация профессионально компетентного подхода в рамках дисциплины «Иностранный язык для специальных целей». *Иностранные языки в школе*. 2016. № 8. С. 2–5.
5. Микитенко Н. О. Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2011. 411 с.
6. Патрушев С. В. Гражданская активность: институциональный подход (перспективы исследования): Полис. 2009. Т. 6. 25 с.
7. Петроє О. Інституціональний підхід як методологічна основа дослідження та аналізу соціальних систем у державному управлінні. *Збірник наукових праць Національної академії державного управління при Президентові України*. 2012. № 2. С. 208–220.
8. Райзберг Б. А. Современный социоэкономический словарь. Москва, 2012. 356 с.
9. Сура Н. А. Навчання студентів професійно-орієнтованого спілкування іноземною мовою: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2005. 20 с.
10. Хоменко О. Іншомовна підготовка як невід'ємний складник вищої освіти в умовах глобалізації та інформатизації суспільства. *Вища освіта України*. 2012. № 2. С. 55–61.
11. Dudley-Evans T., St John M. Developments in ESP: A multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press. 1999. 301 pp.
12. Inozemceva K. M. eSp Teachers' Professional Development in the Internationalization Context. *European Conference on Education and Applied Psychology*. Vienna, 2014. Pp. 139–145.
13. Hall G. *Exploring English language teaching: Language in action*. Routledge, 2017. 314 p.
14. Riley A., English for Law. London: Pearson Education. 1999. 256 pp.

**РЕАЛІЗАЦІЯ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПІДХОДУ
У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ**

Globalization of the world education dictates the necessity of considerable changes in this process. The 21-st century puts forward important tasks for Ukrainian schools – to mould a new type of a person who hasn't only sufficient universal knowledge in many spheres of life, but who can make independent decisions as to how to use this knowledge in different situations and to predict possible consequences.

The authors of the article claim, that metadisciplinary approach may solve the problem of fragmented teaching and loss of integrity of significant concepts.

It is stressed, that due to this approach existing methods and techniques of teaching will be modernized.

The article presents the ideas of well-known foreign and Ukrainian scientists on metadisciplinary approach, the description of its advantages in teaching foreign languages.

It is established, that the basis of metadisciplinary approach is metadisciplinary competence, which the authors regard as fundamental educational skills, universal educational operations which will teach learners to work on their own, to find necessary information and thus to enrich knowledge by the way of integration.

The article contains a detailed description of universal metadisciplinary educational operations and their role in foreign language teaching.

It is noted, that the formation of metadisciplinary competence is especially important for senior school learners for a number of reasons: age peculiarities, good language knowledge, sufficient experience in communication, well-formed medialiteracy and well-developed motivation for mastering a foreign language.

The authors believe that reading is a perfect means for implementing metadisciplinary approach in teaching foreign languages.

The article features a lot of examples of metadisciplinary competence formation on the basis of reading materials.

It is substantiated, that universal metadisciplinary educational operations, formed in the foreign language lessons, are successfully used by senior learners in studying other school subjects.

Глобалізація світової освіти у XXI столітті спричинила зміну освітньої парадигми і призвела до суттєвих змін в організації освітнього процесу. Сьогодні не можливо мислити категоріями минулого століття і навчати за допомогою застарілих методів. Перед суспільством та школою постає завдання – формування нової особистості, здатної жити, творити і досягати успіхів у третьому тисячолітті. Крім того, в потоці великої кількості інформації така особистість повинна не тільки володіти системою універсальних знань у багатьох сферах повсякденного життя одночасно, але й самостійно приймати рішення в нестандартних ситуаціях.

Знаходячись у новому інформаційному просторі, ми постійно відчуваємо дію інформаційних потоків, які вимагають розуміння й обробки. Практика засвідчує, що складний і багатоманітний світ XXI століття не завжди сприймається й усвідомлюється учнями на основі лише наявних знань. Ще в XIX столітті великий педагог і мислитель К. Д. Ушинський порівнював голову, наповнену фрагментами незв'язних знань, з кранницею, в якій на всіх полицях присутні надписи, а полиці пусті. З огляду на зазначене, одним з основних завдань учителя є не лише занурити учнів в деяку систему знань, але й передусім навчити їх самостійно здобувати необхідну інформацію з різних джерел та визначати як вони користуватимуться здобутою інформацією в певній сфері діяльності. У зв'язку з цим добре відоме гасло «навчайся навчатися» набуває сучасного сенсу.

Сьогодні Україна як ніколи потребує освічених мобільних особистостей, які відчувують відповідальність за долю країни, готові самостійно приймати рішення і прогнозувати можливі наслідки, здатні співпрацювати один з одним та з іноземними колегами.

Реальність XXI століття переконує в тому, що вона орієнтована на підготовку спеціалістів конкретних областей знань, що призводить до роздробленості навчальних дисциплін, втрати цілісного сприйняття важливих понять.

Рішенню проблеми роз'єднаності, розколотості, відірваності один від одного різних навчальних предметів, на наш погляд, покликаний метапредметний підхід, в основі якого полягає модернізація технологій та прийомів роботи, переосмислення пріоритетних напрямків в роботі школи, вчителя та учнів.

Ідеї метапредметного навчання знайшли відображення у працях вітчизняних та зарубіжних вчених: О. Г. Асмолова, Ю. В. Громико, С. В. Галяна, І. А. Зимньої, В. В. Тюко, С. Ю. Ніколаєвої, Ю. М. Семенової, А. В. Хуторського, С. Connolly, J. Harmer, D. Marsh, Ch. Nuttall та інших.

У своїх роботах вчені не лише визначають основні поняття метапредметного навчання, а й описують технології, методи та прийоми реалізації метапредметного підходу в освітній практиці.

Ю. В. Громико відзначає, що метапредметний підхід базується на мисленнєво-діяльнісній педагогіці та забезпечує перехід від існуючих практик роздрібнення знань на предмети до цілісного образного сприйняття світу, від вузькопредметної діяльності до метадіяльності [3].

С. В. Галян під метапредметним підходом розуміє організацію діяльності учнів з метою передачі їм способів роботи зі знанням, що передбачає не запам'ятовування, а усвідомлення важливості понять навчального предмета, повторного отримання знань на основі різного навчального матеріалу [2; 8].

Однак усі вчені, які досліджують дану проблему, поділяють думку про те, що метапредметна освіта не стосується конкретного навчального предмету, а навпаки, забезпечує процес навчання в межах будь-якого предмета. Ними описані та експериментально підтверджені переваги метапредметного підходу, який:

- сприяє системності та цілісності загальнокультурного, особистісного і когнітивного саморозвитку учнів;

- забезпечує багатоманітність засобів і технологій навчання, а також дотримання освітніх цілей і завдань; інтегративність та доповнюваність освіти [10];
- змінює предметний зміст освіти, в якому набуті знання призначені для осмисленого використання в певному виді практичної діяльності, а не лише як інформація для запам'ятовування;
- дає можливість учителю працювати творчо, на перспективу;
- сприяє розвитку гнучкості й адаптивності вчителя та учнів до світу, який швидко змінюється [9].

Аналіз методичної літератури свідчить, що в основі метапредметного підходу полягає метапредметність, яку вчені визначають як «допредметність», «мисленнєво-діяльнісна дидактика» [3], «фундаментальні освітні вміння» та «універсальні освітні дії» [12].

Ми розділяємо думку А. В. Хуторського, що саме універсальні навчальні дії забезпечують вміння учнів вчитися по-новому, розвивають здатність до самостійної роботи, саморозвитку та самовдосконалення, сприяють усвідомленню того, що в новому столітті необхідними стають не лише самі знання, а й знання про те, де і яким чином їх застосувати, як отримати, інтегрувати або створювати. Слідом за вченими, ми розглядаємо універсальні навчальні дії як сукупність способів дій учнів, пов'язану з їхніми навичками навчальної роботи, які забезпечують самостійне засвоєння нових знань та вмінь, організації цього процесу [8, 8]. Оволодіння учнями основними універсальними навчальними діями дає можливість вести мову про наявність у них **метапредметної компетентності**.

Описані в науковій літературі метапредметні навчальні дії розподіляють на три групи:

- **регулятивні**, спрямовані на формування вміння планувати й скеровувати власну діяльність, а саме: самостійно аналізувати задачу та умови, в яких вона висувається; порівнювати зміст поставленої задачі з власними знаннями; оцінювати власні дії і у випадку необхідності їх коригувати тощо;
- **комунікативні**, які забезпечують: ефективне спілкування учнів у групі; вміння спільно діяти в команді; здатність встановлювати ефективні взаємовідносини з усіма учасниками комунікативного спілкування; відчуття відповідальності за колективний результат спільної діяльності тощо;
- **пізнавальні**, пов'язані з уміннями учнів самостійно працювати з інформацією: аналізувати інформацію, отриману з різних джерел; порівнювати здобуту інформацію і класифікувати її в залежності від встановленої мети; логічно пов'язувати однорідну інформацію; узагальнювати наявну інформацію та обирати ту, яка необхідна для вирішення поставленої задачі тощо.

Оволодіння зазначеними вище метапредметними діями, на наш погляд, не лише навчить учнів діяти самостійно, використовуючи знання як засіб навчання діям, але й надасть їм можливість досягати особистісних результатів.

Формування метапредметної компетентності особливо важливе для учнів старшої школи з низки причин:

- на відміну від учнів молодшого та середнього етапів, старшокласники володіють ширшим досвідом, що виявляється в їх бажанні охоче коментувати питання, пов'язані з життям підлітків, висловлювати власну точку зору, порівнювати її з думками інших учнів;

- їхній мовленнєвий досвід перевершує аналогічний досвід учнів 5-9 класів, оскільки вони володіють основними базовими вміннями продуктивного та інтерактивного говоріння і не відчувають складностей в участі у парному і груповому спілкуванні;

- достатній мовний і мовленнєвий інвентар старшокласників дає їм можливість уникнути складностей в коментуванні, оцінюванні й аналізі побаченої або почутої інформації іноземною мовою;

- до кінця 9-го класу старшокласники засвоїли достатній обсяг знань з дисциплін гуманітарного та природничого циклів і на уроках з іноземної мови вони часто використовують знання з інших предметів для аргументації власної точки зору, ілюстрування своїх думок як елементів доказів проблем, що обговорюються;

- наявність певного рівня інформаційно-цифрової компетентності, медіаграмотності дає учням старшої школи можливість самостійно працювати з інтернет-джерелами, електронними словниками та іншими видами довідкової літератури;

- знаходячись на порозі вибору майбутньої професії, учні даної вікової групи більш вмотивовані до вивчення іноземної мови, усвідомлюють її значущість в умовах полікультурного інформаційного суспільства й свідомо ставляться до її вивчення.

За влучним висловлюванням І. А. Зимньої, «особливістю англійської мови, як навчального предмета є те, що вона ніби безпредметна» [5]. В межах теми, яку ми розглядаємо, можемо стверджувати, що англійська мова від самого початку метапредметна, оскільки забезпечує гарне підґрунтя для розвитку метапредметного мислення. За допомогою предмета «іноземна мова» учні розвивають навички та вміння навчальної та мисленнєвої діяльності, які поступово формуються в процесі вивчення інших шкільних предметів.

Ми вважаємо, що читання іноземною мовою є важливим засобом трансляції та відтворення культурних цінностей представників різних країн, збагачуючи і розширюючи культурологічний та лінгвістичний кругозір учнів. Лінгвосоціокультурний компонент читання стимулює до пізнання іншомовної та рідної культур, саморозвитку й самовдосконалення.

Наші спостереження свідчать про те, що метапредметний підхід при викладанні іноземної мови на основі читання також сприяє не лише розвитку інтелектуальних здібностей старшокласників, а й духовно-ціннісного світу, який, у свою чергу, формується внаслідок управління власною пізнавальною діяльністю, аналізом й оцінкою наявних знань, умінь і навичок.

При навчанні ознайомлювальному комунікативному читанню в учнів старшої школи формуються вміння усіх видів антиципації, що було б не можливим без опори на фонові знання учня, власний досвід та знання, отримані з інших предметів. Активізація мовного, мовленнєвого та міжкультурного досвіду учнів перед початком роботи з текстом для читання вимагає від них метапредметних, комунікативних та пізнавальних

навчальних дій, які в майбутньому переносяться на роботу з текстовим матеріалом будь-якого шкільного предмета.

Проілюструємо зазначене на прикладі розповіді Anna Lou Martin «Christmas at a Country Church», яка входить до збірки текстів для кроскультурного читання для учнів старших класів «Life is Never a Bowl of Cherries», рекомендована МОН України для використання в закладах освіти.

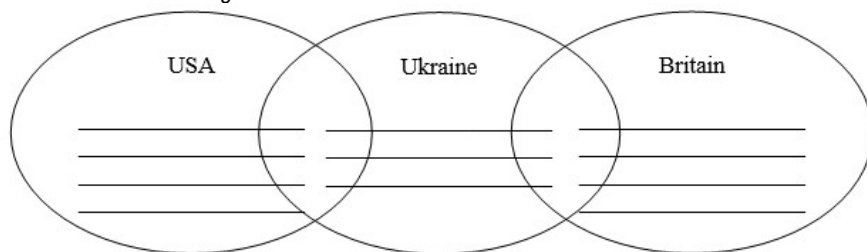
1. Завдання на формування вмій крос-культурної антиципації

Christmas is one of the bank holidays in many countries. Pair up with your friend, discuss Christmas traditions of different countries and compare them with those of Ukraine. Use the culture comparison profile.

Comparison Items	Great Britain	USA	Ukraine	Italy	Poland
Time of Christmas Celebration					
Decoration Traditions					
Christmas Food					
Christmas Celebration Traditions					

Якщо знання учнів обмежені лише знаннями традицій англословних країн, тоді доцільніше запропонувати заповнити іншу схему, наприклад:

Fill in the Venn Diagram



Проте в будь-якому випадку учні навчатимуться систематизувати і класифікувати наявні знання, знаходити спільне та відмінне в різних культурах, проводити аналогії і, врешті решт, дійдуть до висновку про різноманітність національних традицій святкування Різдва в різних країнах. Схематизація наявних знань допоможе їм дотриматися логіки продукованих висловлювань.

2. Завдання на формування вмій мовної та мовленнєвої антиципації

On Christmas Eve people send and get a lot of postcards or e-mails to their friends and relatives. Group up with your friends and write a list of words and word combinations with which people greet each other on this occasion. Compare your lists with other students.

Для виконання даного завдання учням необхідно буде систематизувати наявні в їхньому словниковому запасі мовленнєві моделі, розмовні формули, граматичні конструкції та обрати лише ті з них, які сприятимуть виконанню поставленої задачі.

В обох завданнях учні навчаються реалізовувати комунікативні навчальні дії, оскільки цього вимагає робота в парах, в малих групах, в командах, а саме: розуміти та поважати думки інших, відповідально ставитися до рішень, які приймаються спільно, робити особистий внесок в групове виконання завдань.

3. Завдання на формування вмінь антиципації змісту

Many children think that Christmas and the New Year are the most memorable holidays. Do you have this opinion? Say what episode connected with these holidays you still remember. Why is it unforgettable?

Виконання даного завдання вимагатиме від учнів вміння не лише висловлювати, але й доводити власну думку, якщо вона відрізняється від думок інших учасників спілкування, аргументувати її, ілюструючи прикладами з власного досвіду або фонових знань.

Окрім вмінь антиципації, до знайомства з текстом в учнів формуються вміння прогнозування його змісту. З нашого досвіду викладання іноземної мови, нами накопичена велика кількість методів та прийомів для успішного формування даного вміння:

- за заголовком тексту (Read the title of the story and guess what it might be about);
- за музичним фрагментом (Listen to the pieces of music and say in what country the events will take place);
- за першим або останнім абзацом тексту (Read the opening/the last paragraph and try to predict the continuation of the story or to restore the story);
- за ключовими словами та виразами (Read the words and word combinations below and say what the content of the story will be);
- за малюнком (або серією малюнків) (Look at the pictures. Can you predict the content of the story in question?)
- за запропонованими пошуковими завданнями (You are going to read about Christmas celebration at a country church. What information, do you think, you can get from the text about:
 - a) Christmas traditions at a country church;
 - b) the program of the celebration;
 - c) the most exciting part of the celebration);
- за попередньо заданими питаннями (Put 3 questions to which you would like to get answers from the text);
- за незавершеними твердженнями з тексту (Read the statements from the text and try to predict their possible endings:
 - Christmas for me is the time...
 - Small country churches...
 - The highlight of the celebration...) тощо.

Оскільки основною метою навчання іноземній мові в старшій школі є формування комунікативної компетентності учнів, всі уроки є комунікативно спрямованими, на яких

учні навчаються співпрацювати один з одним в різних режимах інтерактивного навчання. У цьому розумінні потенціал предмету «іноземна мова» має велике значення, оскільки сприяє реалізації метапредметних результатів:

- планувати власну мовленнєву і немовленнєву комунікативну поведінку в залежності від встановленої проблеми або задачі (Look at the photo/picture, identify yourselves with its characters and role play a conversation which may take place between them);
- критично оцінювати та сприймати інформацію, співвідносячи її з власними знаннями й досвідом (You are given a chance to make a tour of Ukrainian ancient castles. Think and decide on the places you'd like to visit. Share your ideas with your friends);
- розвивати дослідницькі дії в процесі роботи з інформацією (Being a school leaver, study all possibilities and alternatives of the profession you've chosen. Work with available sources and present your findings to the class);
- прослідкувати логіку виконання мовленнєвого завдання, яке спрямовує на кінцевий результат (In pairs think and decide on your steps to a successful English learner. Use «Fish Bone» technique).



Independent work

- креативно вирішувати поставлену задачу спільно з іншими учасниками спілкування (You have a chance to participate in the competition for the best project of the «Youth Club». In your groups design the project of a possible youth club and present it to the members of the jury).
- самостійно контролювати й оцінювати себе в процесі комунікативного спілкування усім класом (Comment on the quote of Robert Lewis Stevenson «No man is useless while he has a friend»). What are your first important priorities in friendship?)

Наведені вище завдання показують учням виходи за межі свого навчального предмета до інших предметних областей знань, свідчать про те, що метапредметні результати перетворюються на результати, в яких учні братимуть спільну участь у засвоєнні навчальних предметів, узагальнюючи, поглиблюючи та розширюючи їх розуміння. Оволодівши універсальними навчальними діями на уроках іноземної мови, учні зможуть успішно використовувати їх не лише під час вивчення інших предметів, але й в реальних життєвих ситуаціях. Крім того, технології, що сприяють формуванню метарезультатів, залучають кожного учня до різних типів діяльності, створюючи умови для його особистісного зростання.

Саме така задача поставлена Новою українською школою – виявлення та розвиток здібностей кожного учня, оволодіння ним не лише предметними, але й метапредметними особистісними результатами, що сприяє формуванню нової особистості, відмінною рисою якої в умовах сучасного суспільства постає здатність вирішувати складні питання міжкультурної взаємодії в епоху глобалізації. Особистість нового типу може

досягти достойної якості життя, володіючи певним рівнем інтелектуальної ініціативи, включаючи й універсальні навчальні дії.

Більше того, метапредметний підхід дає можливість шкільному вчителю будь-якого предмета «піднятися» від предмета до формування такої особистості, а потім знову «повернутися» від сформованих рис особистості до більш глибокого розуміння свого предмета. Таким чином і створюється зв'язок між предметним та особистісним результатом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баур Р. С., Меркиш Н. Е. Из опыта билингвального обучения в Канаде и Германии. *Билингвальное обучение: Опыт, проблемы, перспективы*. Саратов, 2004. С. 26–36.

2. Галян С. В. Метапредметный подход в обучении школьников: Методические рекомендации для педагогов общеобразовательных школ / Авт.-сост. С. В. Галян–Сургут: РИО СурГПУ, 2014.

3. Громико Ю. В. Метапредметный подход в образовательной практике [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/metapredmetnyy-podhod-v-obrazovatelnoy-praktike/viewer>

4. Громико Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогических искусств). Минск: Технопринт, 2000. 217 с.

5. Зимняя И. А. Психология обучения иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.

6. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В., Мартін А. Life is Never a Bowl of Cherries: a Crosscultural Reader: навчальний посібник з англ. мови для учнів старших класів шкіл з поглибленим вивченням англ. мови та профільного навчання. Харків: Світ дитинства, 2004. 224 с.

7. Методика навчання іноземних мов і культур: Теорія і практика: підручник для студ. Класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / За заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2013. 590 с.

8. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій: навч. метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «Магістр» / За заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2011. 344 с.

9. Ніколаєва С. В., Маркова О. І. Метапредметные компетенции как педагогическая проблема – электронный ж-л. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20437>

10. Семенова Ю. Л., Бухарова Г. Д. Межпредметная и метапредметная интеграция как один из способов совершенствования билингвальной коммуникативной компетентности учащихся. *Образование и наука*. 2012. № 7. С. 146–158.

11. Тюко В. В. Метапредметный подход в современном образовании: теоретико-методологические и психолого-педагогические основы. *Сборник материалов международн. научно-практич. конференции*, 27 октября, 2015. Могилев, 2015. С. 22–24.

12. Хуторський А. В. Метапредметный подход в обучении: научно-методическое пособие. М.: «Эйдос», 2012. 73 с.

13. Connolly C. Sociocultural Awareness in ELT. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elta.org.rs/kio/nl/11-2013/serbia-elta-newsletter-2013-november-borrowed_from_Connolly.pdf
14. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. Pearson Longman, 2007. 241 p.
15. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. Oxford University Press, 2002. 204 p.
16. Nuttall Ch. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. Macmillan Books for Teachers, 2005. 164 p.

ТВОРЧИСТЬ І. ЧЕНДЕЯ В КОНТЕКСТІ ЧАСУ: ТВОРЧА ПОЗИЦІЯ, ЛІТЕРАТУРНО-КРИТИЧНА РЕЦЕПЦІЯ. КОНЦЕПТ ДОМУ У ТВОРЧОСТІ ПИСЬМЕННИКА

Being a true connoisseur of patriarchal harmony I. Chendey can't be called an anti-urbanist. He doesn't give straight characteristics to village and city inhabitants but gives his readers the opportunity to size them up on their own. The inhabitants of the village are more complete by the characters as they keep connection of generations in their hearts and souls. We can trace the entity of people and things in the works of this transcarpathian writer. The chain that connects them is the energy of memory. The dwelling in I. Chendey's works can be either a talisman and a hungry beast.

Key words: *patriarchal harmony, village and city inhabitants, connection of generations, the entity of people and things, the energy of memory.*

І. Чендей входив у літературу як новеліст (збірка «Чайки летять на Схід», 1955). У ранніх творах письменника критику вбачали риси стилю В. Стефаніка. Автор із Закарпаття так само вдавався до зображення найбільш болючого перехідного стану персонажів, тонко розкривав психологію героїв. Але парадокс полягав у тому, що на той момент І.Чендей, як він зізнавався в одному з листів до В. Марка¹, не був знайомий із творчістю В. Стефаніка. Це є свідченням типологічної спорідненості манери письменників одного регіону, адже одні суспільно-історичні умови, одна історія диктували проблематику творів та шляхи її втілення. Сам прозаїк нікого не вважав своїм одноосібним учителем у галузі творення художнього слова.

Стиль та оповідна манера повісті «Терен цвіте» – першого великого твору І. Чендея – виходить зі стилю ранніх оповідань прозаїка, а стиль і оповідна манера новаторського роману «Птахи полишають гнізда...» мають витоки в оповіданнях та вищезгаданій повісті. Характеризуючи ранню творчість І. Чендея, П. Скунець відзначав, що творив закарпатський прозаїк, як і «належить соціал-реалісту: з одного боку, відтворював образи визискувачів, з іншого – представників простого народу, що прагнув соціалізму» [13, 139–140]. Але письменник поступово відходив від звуженої соціальної мотивації вчинків персонажів і вдавався до розкриття психологічних рушіїв дії.

Демократизація суспільства й естетичного ідеалу призводять до посилення уваги мистецтва до конкретної людини, її труднощів, особистого буття тощо [3, 187]. В літературі цього періоду критик простежує увиразнення аналітичної спрямованості та ліризму [2], внаслідок чого увага зосереджується на людині, її проблемах, діалектиці її внутрішнього світу тощо.

Уже в перших творах письменника дослідники відзначили важливу роль художньої деталі, зацікавленість І. Чендея долею земляків, різноманітність тематики, яскраве

¹ Листи І. Чендея до В. Марка залучаються до аналізу за згодою адресата з його особистого архіву.

живописання словом, вірність правді зображуваного, глибокий психологізм. Деякі критики звинувачували автора роману «Птахи полишають гнізда...» в надмірній деталізації та недостатній увазі до соціального аспекту творів, «уривчастій» композиції. Деталі у творах письменника поділяються на три групи: пейзажно-історичні, інтер'єрні та портретно-психологічні. Докладне побутописання у творах І. Чендея, на думку М. Хорошкова, продиктоване не «замилуванням етнографізмом», а прагненням на-самперед «проникнути у внутрішній світ людини шляхом рефлексії психічних процесів, плину думок, аналізу вчинків та глибинних підсвідомих мотивів поведінки» [14, 26]. Природа у творах письменника є одухотвореною, часто носить відбиток історії та спогадів персонажів. Закарпатський прозаїк переважно не подає докладних портретних характеристик героїв (колір волосся, очей, риси обличчя), його портретні деталі спрямовані на внутрішній світ персонажів. Зорові, слухові й навіть запахові образи, деталі у творах письменника не лише активізують читацьку уяву, а й створюють дво-векторний ефект присутності. Ця двовекторність полягає в тому, що автор, по-перше, дає реципієнту можливість, побачивши, почувши, а іноді навіть відчувши на запах і смак реалії художнього світу, стати свідком чи учасником подій, зрозуміти думки й почуття персонажів; по-друге, це є свідченням спостережливості І. Чендея, виняткового знання життя, близькості прозаїкові порушених проблем. Автор – не стороння до подій людина. Він знає, осягає розумом і серцем те, про що розповідає, переживає разом з героями, відчуває їхню радість, смуток, біль (душевний і фізичний), голод, холод.

За способом освоєння матеріалу І. Чендей близький до великих епічних полотен другої половини ХХ століття. У «Вирі» Гр. Тютюнника, «Чотирьох бродях» М. Стельмаха, «Кривнях» Б. Харчука та ін. – війна стає символічним рубежем між двома епохами. Вона (війна) набуває рис символічного тестування на моральність. Заглиблення в психологію персонажів спричинило неоднозначність зображення.

Прив'язаність до рідного дому, землі в українській літературі ХХ століття протиставлялась насаджуваній комуністичній «моралі» відмови від власності, що призводило до люмпенізації народу. Тому особливо актуальною в літературі стала сільська тематика. Уклад села як острівець патріархальної народної моралі та духовності став ніби ковтком свіжого повітря для письменників. Роман І. Чендея «Птахи полишають гнізда...» був справжньою подією в літературному житті 60-х років.

1968 року виходить збірка І. Чендея «Березневий сніг», у якій було вміщено повість «Іван». Звинувативши письменника в наклепі на радянську дійсність, на нього накинута влада й майже на десять років зачинила двері видавництва. Увага критиків до І. Чендея, навіть після «реабілітації», послабилася. Кінець 80-х у творчості письменника позначився відходом від того реалізму, який культивувався тоталітарною системою. У романі «Скрип коліски» (1987), повістях «Життя Антона Кукурічки» (1988) та «Далеке плавання» (1989) письменник звернувся до проблеми взаємодії людини і суспільства, продовжив розвивати принципи, сконцентровані в повісті «Іван».

У 70–80-х роках ХХ століття у мистецтві відбувся перехід від соціо- до антропоцентризму, якого завжди прагнули справжні митці, призвів до ліризації оповіді.

Можна окреслити дві контекстні групи творчості письменника – часову й локальну. До часової відносимо творчість письменників 50–80 років ХХ століття. Локальна група

включає в себе твори західноукраїнських митців різних часів. Широкі часові межі групи виправдані необхідністю простежити колоритні особливості творів, втілення авторської концепції в них, що залежить від пантеїстичної філософії світосприймання, від ставлення до землі як частини духовної сутності людини. В літературі закарпатських письменників, за словами М. Жулинського, знайшли своє висвітлення «багатовікова боротьба за збереження національних духовних коренів, незламна націленість на остаточне звільнення від чужоземних форм кривди і зла» [4, 64]. Ці тенденції простежуються у великій та малій прозі О. Маркуша, В. Потушняка, Б. Харчука, у великих епічних полотнах М. Томчанія. М. Нейметі відзначає, що для Ф. Потушняка «хвилюючим [...] було саме перебування на готарі – між дійсністю і домислом, між видимим і невидимим» [12, 135]. Оцінюючи творчість М. Томчанія, І. Чендей відзначав такі риси його доробку, як майстерність зображення у великих прозових формах, образне мислення, спротив до фальші, здатність творити за законами естетики, утверджувати прекрасне.

Прозаїк зазначав, що «у творчості [...] йшов від реального життя» [11]. Доробку І. Чендея притаманний наскрізний гуманістичний пафос, що виявляється не лише на прикладі образів, які відповідають (повністю чи окремими рисами) ідеалу, а й їхніх антиподів. Письменник не оминав суперечливих явищ, його твори сповнені душевним болем через людську недосконалість. О. Мишанич відзначив, що прозаїк «говорив гірку правду про наші уявні гаразди і реальні негаразди, спостерігав і співпереживав невеличкі людські радощі, а ще більше трагедії і драми, боровся з підступністю» [8]. Найвищим критерієм для письменника була чітка громадянська позиція і художня правда. О. Мишанич наголошував, що І. Чендей розробив «магістральну тему своєї творчості – тему людини і її місця в житті, утвердив свій ідеал прекрасного, доброго і нетлінного» [10].

Говорячи про власну творчу манеру, І. Чендей зазначав, що завжди прагнув розкриття глибин людської душі, на протигагу авторам, для яких найважливішим є цікава побудова твору, «закрученість» і «накрученість» (лист до В. Марка від 10 жовтня 1980 р.). Своє кредо письменник висловив у оповіданні «Мій земляк»: «І я вже сперечався б з кожним, хто б доводив, наче проста людина не здатна на глибоке замислення з великим внутрішнім світом» [19, 251]. Майже всі персонажі творів І. Чендея мають реальних прототипів. Так він осмислював та художньо освоював події з життя.

В. Марко наголошує, що в своїх найкращих творах закарпатський прозаїк «досягає такого проникнення в дійсність, коли, здається, сприймає її відкритими нервами. Він немов зливається зі своїми героями, водночас підносячись над ними як творець» [7]. М. Жулинський відзначає, що І. Чендей «сумлінно дослідив характер верховинця, виписав його рельєфно, масштабно, перевіряючи в різних ситуаціях, [...] аби не оминати тих суворих обставин, у яких гартувалася його воля, міцніла моральна стійкість» [4, 73]. Найважливішими особливостями художньої манери письменника дослідник вважає «романтично окрилену і реалістично заземлену любов до свого народу» [4, 73] та максимальну увагу до високих категорій людської моральності. За словами П. Скунця, вся творчість І. Чендея – «це бунт душі проти фальшивого розуму, [...] проти перетворення закарпатського селянина у люмпен-пролетарія» [13, 140].

Любов та повага до людини, бажання заглибитися у її внутрішній світ, загальна ліро-психологічна спрямованість творчості співіснують із невідповідністю між обсягом і

змістом, інформативною і емоційною насиченістю (перетворення оповідання «Ювілей» на повість «Життя Антона Кукурічки», наснаженість життям оповідань «Цимбаланя», «Пайочка», «Криниця діда Василя», «Комаха в бурштині» тощо, які могли б називатися повістями).

Свій творчий поступ письменник убачав не в кроку від книги до книги, а від ранніх оповідань до повісті, від повісті до роману «Птахи полишають гнізда...», від роману до таких речей як «Сестри», «Казка білого інею», «Чорна сальва», «Іванові журавлі», «Луна блакитного овиду», «Цимбаланя» (лист до В. Марка від 11 вересня 1979 р.).

Цілісність творчого доробку письменника простежується на кількох рівнях. Більшість творів мають окреслений локус подій – село Забереж, «прототипом» якого є рідне село письменника Дубове, персонажі «подорожують» з твору в твір. Це викликає аналогії з «Людською комедією» О. де Бальзака, епопеєю «Ругон-Макари» Е. Золя, «Бориславськими оповіданнями» І. Франка. Велика та мала проза І. Чендея – цілісне явище на концептуально-стильовому рівні.

Одним з елементів художнього світу І. Чендея є образ гори Ясенови. В. Марко зазначає, що цей образ «присутній у багатьох [...] творах, навіть там, де реальні події географічно віддалені від Дубового» [6]. У розмові з М. Жулинським письменник зізнався, що Ясенова для нього стала «отою зеленою коліскою, в якій викалисалася не тільки [...] дитяча пора, але в якій викалисувалися і [...] захоплення красою гір, красою Закарпаття всуціль» [5]. Для І. Чендея, за словами В. Марка, «дорога на Ясенову – то завжди дорога до рідного пракореня, до краси й правди життя» [6]. У повісті «Іван» цей образ-символ має персоналізоване продовження в постаті діда Ясенови. Іншими концептуально важливими символічними образами є гніздо, коліска, скрипка, міст, сонце. Образ гнізда набув розширеного трактування в романі «Птахи полишають гнізда...». Коліска є важливим концептом, що акумулює пам'ять роду, народні традиції, циклічність життя і смерті. За словами рідних письменника, він задумував велике епічне полотно під назвою «Коліска», що мало стати своєрідною поемою в прозі. Автор хотів присвятити твір рідному Дубовому, своїм землякам. Міст та скрипка уособлюють дві іпостасі творчої сутності людини: міст – матеріальне, а скрипка – духовне багатство. Як знаки української етнокультури, ці символи мають значення відповідно зв'язку та вираження любові. На образ сонця у ранніх оповіданнях письменника звертали увагу дослідники І. Вишневський, В. Петльований. Журавлі, що відлітають у вирій, символізують скороминущість життя згідно законів природи, гніздо – рідну домівку, поріг – перехід до нового етапу життя тощо.

Всю велику прозу письменника можемо поділити на дві групи згідно двох тенденцій розвитку роману другої половини ХХ століття, а саме: «від-» та «доцентровиому» шляхах розвитку. Основними ознаками першої тенденції є широта охоплення подій у часі і просторі, розкриття соціальних зв'язків і духовного життя героїв, що призводять до «хронікальності, послідовності розгортання сюжету, об'єктивності оповіді та розширення часово-просторових рамок твору. Твір «доцентрового характеру» зосереджується на індивідуальній долі, що дозволяє письменнику «вільно поводитися» з художнім часом і простором. І. Чендей тяжів до другої тенденції. Художній простір у його повістях і романах обмежений невеликим населеним пунктом, а художній час триває від кількох тижнів до кількох місяців. Талант письменника яскравіше розкрився саме у

так званих «доцентрових» творах. Він більше психолог, аніж історик, його цікавить динаміка внутрішнього світу персонажів. Цю особливість простежуємо на прикладі тонких психологічних портретів Михайла Пригари («Птахи полишають гнізда...»), Івана Каламаря та Івана Стаха («Іван»), майстра Івана («Іванові журавлі»), матері («Казка білого інею» та «Кринична вода» («Сестри»), Івана Купали («Далеке плавання»), письменника Гамана («Комаха в бурштині»), скрипальки Ціли («Цимбаланя») тощо.

Н. Мисливець, досліджуючи проблематику та структуру повістування українського радянського роману 60–70-х років ХХ століття, вдається до поділу на твори з суб'єктною багатоплановістю, суб'єктною одноплановістю та на твори перехідного типу [9]. До суб'єктно однопланових віднесені романи мемуарного плану. І. Чендей, не передаючи права на оповідь героєві, проникає в його психологію, відчуває разом з ним, художньо осмислює реальні події, виводячи на передній план не фактичний матеріал, а враження. Аналізуючи повісті й романи І. Чендея, ми будемо користуватися термінами «моногероїчний» та «умовно панорамний» твір.

Принцип «стиснутого часу», знайшов висвітлення у більшості великих прозових творах письменника та зумовив його звертання до різних способів розширення фабульного часу шляхом ретроспекцій. Подібне поводження з часом викликає труднощі з визначенням жанрової приналежності творів: одні дослідники ставлять це йому на карб і не погоджуються з авторським визначенням жанру, знижують цінність великої прози І. Чендея в плані широти та масштабності зображення. З іншого боку, затримка ходу художнього часу та численні екскурси в минуле дають підстави вважати окремі оповідання та повісті відповідно повістями та романами. Дослідники ранньої творчості І. Чендея Ю. Балєга та В. Ариповський «Провесну» називають повістю. Низка оповідань, навіть невеликих за обсягом, складаються з міні-розділів («Чайки летять на Схід», «Знамено», «Ватри не згасають», «Експертиза» тощо). Інша особливість полягає в тому, що розділи окремих великих творів письменника мають струнку композицію та розкривають окремі аспекти авторської концепції, а тому можуть функціонувати і як окремі новели. Уривкам з незавершених повістей та романів, що друкувалися в періодичній пресі, письменник давав визначення оповідань.

Композиція та структура текстів у І. Чендея залежали від так званого *імпульсу жанру*. У листі до В. Марка від 10 жовтня 1980 р. письменник зазначав, що пов'язував це поняття «не тільки з матеріалом, що його охоплює автор, [...] але і з задачею, яку автор перед собою ставить». Прозаїк наголошував, що саме особиста літературна робота переконала його в тому, що найперше тема, наявний матеріал, задача «диктують жанр, а співвідносність між ними плюс талант й спричиняються до меншого чи більшого успіху при виконанні. Буває, що матеріалу вистачає всього на оповідання, а хтось пише повість. Буває, що повість хотіла б стати романом. Це тоді, коли автор безбожно розтягує й сподівається, що діло в кількості сторінок, а не в глибині. Можливе й таке, коли автор починає оповідання, а напишеться повість. Це тоді, коли герої починають в оповіданні жити і в оповідання вже не «вміщаються»». Визначальними для кінцевого результату, тобто оформлення тексту певного жанру, є «логіка розвитку дії, характерів», що «не дають автору зупинитися коли-небудь». Жанрові метаморфози та переродження можна спостерігати на прикладі оповідань «Жорно», «Нахмурений вечір» та повісті «Життя Антона Кукурічки». Перші два твори мали стати розділами

великого прозового полотна – роману «Йшла весна червоно». А повість про життя бездарного письменника та науковця Антона Кукурічку задумувалася як велика новела під назвою «Ювілей». Ненароджений роман «Йшла весна червоно» мав стати розповіддю про революційну боротьбу на кшталт «Чорної сальви». Водночас не досить струнка композиція останньої, певна незакінченість розділів-новел, недостатня глибина висвітлення образів, що ближче стоять до типів, аніж до характерів, свідчать про елемент примусу та соціального замовлення у звертанні письменника до теми революційної боротьби. Важливішим для І. Чендея був не жанр твору, а прагнення досягти досконалості. В це поняття закарпатський прозаїк вкладав «проникнення у матеріал, осмислення матеріалу, вдале побудування [...], вимогливість [...] до себе [...] плюс до всього наявність таланту, що виражається в животрепетності і здатності вдихнути у твір істинне життя, домогтися так званої вірогідності, імовірності зображуваного» (лист до В.Марка від 4 квітня 1980 р.). Ця вимогливість проявилася в тому, що письменник не терпів умовностей зображення, він обов'язково мав відчутти те, що відчував його герой. Рідні І. Чендея згадують, що, працюючи над «Далеким плаванням», письменник детально вивчав праці Ж. Кусто.

Під поняттям «автор» митець розумів «людський, збагачений найперше талантом, інтелект, індивідуум. Коли до цього індивідууму додаються інші складники (знання і розуміння життя, відповідна професійна культура, знання мови поспіль з тонким відчуженням душі мови), отоді і з'являється літератор» (лист до В. Марка від 12 листопада 1980 р.). І. Чендей зазначав, що любив прозу «насичену нервами, биттям живого» (лист від 27 лютого 1982 року). Лихо сучасної йому прози автор «Скрипи коліски» вбачав у «відсутності психологічних глибин, сильних характерів, внутрішнього духу», у русі «в ширину, а не в глибину» (лист від 27 грудня 1982 року).

Публіцистичний струмінь у творах І. Чендея увиразнює порушені злободенні питання. Ця особливість творчої манери митця зумовлена чималим досвідом роботи як журналіста. З-під його пера вийшло чимало нарисів та статей на найрізноманітніші теми. Поетична метафорика, починаючи від назв і закінчуючи загальним настроєм творів, у поєднанні із потужним публіцистичним струменем відтворюють прагнення письменника до правдивого погляду на світ очима персонажів.

Спостереження над художніми особливостями творів автора («Іванових журавлів» є шляхом простеження шляхів виходу за межі традицій класичного реалізму. Це надає прозі нових якостей. Прагнення до правди, глибокий психологізм та ліризм письма складають строкату й неповторну творчу манеру І. Чендея, яку ми визначили як нео-реалістичну. До реального та створеного ним самим світів письменник ставився з вимогливою любов'ю. Таке неоднозначне ставлення до явищ потребувало різноманітних способів подачі художньої ідеї.

Утвердження основного концепту творчого шляху

В. Марко наголошує, що в своїх найкращих творах закарпатський прозаїк «досягає такого проникнення в дійсність, коли, здається, сприймає її відкритими нервами. Він немов зливається зі своїми героями, водночас підносячись над ними як творець» [7]. М. Жулинський відзначає, що І. Чендей «сумлінно дослідив характер верховинця, виписав його рельєфно, масштабно, перевіряючи в різних ситуаціях, [...] аби не оминати тих суворих обставин, у яких гартувалася його воля, міцніла моральна стійкість» [4,

73]. Найважливішими особливостями художньої манери письменника дослідник вважає «романтично окрилену і реалістично заземлену любов до свого народу» [4, 73] та максимальну увагу до високих категорій людської моральності. За словами П. Скунця, вся творчість І. Чендея – «це бунт душі проти фальшивого розуму, [...] проти перетворення закарпатського селянина у люмпен-пролетарія» [13, 140].

Любов та повага до людини, бажання заглибитися у її внутрішній світ, загальна ліро-психологічна спрямованість творчості співіснують із невідповідністю між обсягом і змістом, інформативною і емоційною насиченістю (перетворення оповідання «Ювілей» на повість «Житіє Антона Кукурічки», наснаженість життям оповідань «Цимбаланя», «Пайочка», «Криниця діда Василя», «Комаха в бурштині» тощо, які могли б називатися повістями).

Прив'язаність до рідного дому, землі в українській літературі ХХ століття протиставлялась насаджуваній комуністичній «моралі» відмови від власності, що призводило до люмпенізації народу. Тому особливо актуальною в літературі стала сільська тематика. Уклад села як острівця патріархальної народної моралі та духовності став ніби ковтком свіжого повітря для письменників. Справжньою подією в літературному житті 60-х років був роман І. Чендея «Птахи полишають гнізда...».

Садиба Пригари («Птахи полишають гнізда...») уподібнюється до архетипної вічної матері, що виношує дитину: «Хата дивилася вікном на Бистру, а я на світ дивився з неї...» [15, 590]. Образові головного героя притаманний синтез образів мудрого старця як господаря та носія моральних засад і дитини, що через процес архетипного відродження входить у новий світ, пристосовується до нього. Предметні деталі пейзажу та інтер'єру не лише уяскравлюють зображене, а й стають своєрідними тотемами, архетипними концентратами: «Прорубане віконечко на задній стіні не таке давнє, як хата. З нього видно сад, що чіпким коренем повростав у землю... *На Згариці-Пригариці давно забулося, котра з господинь – може, баба, може, прабаба – звеліла прорубати деревину в стіні, щоб зручно було з печі вартувати врожай.* Та знають достеменно: *віконце – ровесник тих дуплавих яблунь і порослих мохом зелених груш у саду*» [15, 324]; «По той бік Бистої під похиленою вербою – *либонь, їй стільки років, як і самій Згариці-Пригариці, – човен*» [15, 325].

У повісті «Луна блакитного овиду» риси дому метонімічно втілює випадково знайдена колиска.

Своєрідно вирішується проблема локусу у своєрідній діалогії про матір – «Казка білого інею» та «Кринична вода» («Сестри»). У повістях, побудованих на автобіографічному матеріалі, письменник не змінює назву села Дубове. Воно стає рівноправним персонажем, підноситься до рівня вселенського дому. Героїню «Казки білого інею» І.Чендей наділяє філософським розумінням світу, добра і зла. Мудрість «Еклезіаста» про те, що все «пливе й минається», письменник пов'язує із любов'ю героїні до рідних околиць: «Не минається тільки Дубове, сама річка Тересва, самі гори близькі й далекі довкола, а з ними всіма і красуня Ясенова.

Не минаються стежини, менші й більші дороги по землі, бо в них є справді щось від жил із кров'ю в живому...

Не минається те добре, що залишається, як певно, не минається й зло... І [...] коли ти звідси, з Дубового, ти по вік віків і тут» [16, 373].

Локусом повісті «Кринична вода» («Сестри») є селянська хата, проте розмови і згадки розсувають стіни, розширюють її до розмірів усього світу. Навколо предметної деталі – «монокля», що колись був окулярами – письменник будує метафоричне розуміння внутрішнього багатства матері, вдається до гіперболізації: «І крізь затертий, зачовганний окуляр для моєї мами світ у творенні добра, у благодатних трудах, у душевній і сердечній щедрості відкривався тільки безмежним!».

Як багато завжди бачила *сама вона!*...» [16, 448].

Оселя у творах І.Чендея стає органічним продовженням людини, відтворює внутрішній стан господаря і в горі, і в радості. Біль самотності людини у повісті «Чорна сальва» письменник втілює за допомогою персоналізованого образу хати та вогнища – архетипного символу життя в оселі: «Коли ватра вигасне – хижа осліпне, [...] якби з неї душа вийшла» [11, 38].

Інтер'єрні деталі слугують увиразнюванню особистої драми персонажа у повісті «Далеке плавання». Іван Купала хотів якось змінити ситуацію і, дізнавшись, що набирається бригада на заробітки, вирішив приєднатися до неї, бо там і заробити можна, і «втекти від стін, що дивляться німо і тупо, дають і задавлюють» [17, 6]. Самотність головного героя автор простежує на рівні деталей, вводючи читача у неприбрану оселю, що потребує жіночих рук, самої присутності жінки: «Спальня була чужою, такою холодною, мов тут ніколи й не топили, не ночували» [17, 5].

В одному з найбільш поціновуваних письменником оповідань (за словами доньки письменника) – «Калині під снігом» – речі з квартири головного героя стають антитетичними символами: добровільно віддаючи майно покійної дружини друзям та родичам, Юрій увічне пам'ять про неї. На тій же позиції стоїть і сестра Ірини Анна, в той час як брат Штеньо із вимогами «віддати золотішко» [18, 342] виглядає мародером, котрий розорує могили.

Речі у квартирах Антона Кукурічки («Житіє Антона Кукурічки», Гамана («Комаха в бурштині»), Борбали Робертівни («Опикунські турботи») також мають свої історії, насичені енергією пам'яті. Вони – також повноцінні герої, проте більше нагадують привидів, аніж живих людей.

Спершу звернемося до повісті «Житіє Антона Кукурічки». Ціла іронічна епопея зринає у спогадах головного героя, коли він чує дзвіночки на теліжці, котрі, в свою чергу, уподібнюють Кукурічку до піддослідних академіка І. Павлова: у господаря від того звуку завжди виникав апетит. Детально викладена історія підкреслює не лише дріб'язковий фетишизм, а й професійну нечистоплотність персонажа: начищав набуток до блиску студент-боржник, очевидно, для ліквідації академзаборгованості.

Результатом успішної наукової та літературної (або псевдонаукової та псевдолітературної) діяльності стає переїзд родини Кукурічок до нової квартири.

Книги у повісті стають іронічно-оксюморонним символом: є не концентратом людських думок та почуттів, а частиною інтер'єру поруч із меблями, посудом тощо. Будучи сам лише виробником продукції для читання (за словами персонажа, «споживання» [18, 60], Кукурічка не надто високо ставить справжню літературу.

Подібним виробником «цеглин» (також за визначенням самого героя) є і пиїменник-колекціонер із оповідання «Комаха в бурштині». У предметах, що знаходяться в квартирі лжеписьменника-колекціонера, відчувається енергія пам'яті. Екскурси до

минулого є історіями придбання коштовних речей. З канделябром-торшером, комахою, креденцем з напоями пов'язані події й постаті. На відміну від Михайла Пригари («Птахи полишають гнізда...») та матері («Казка білого інею», «Кринична вода» («Сестри»), героя «Комахи в бурштині» хвилюють найперше грошові, а не емоційні відповідники спогадів. Історія з канделябром виразно протиставляє справжню та ефемерну енергію пам'яті. Як і Леопольд Лонгинович («Гаврилова «Золота осінь»), Гаман приривнює ім'я майстра та епоху створення речі до еквіваленту грошей, відомості, престижу... Одна з інтер'єрних деталей, а саме креденець з хмільними напоями, та така портретна деталь, як живіт героя, втілюють викривлене, проте свідоме сприйняття вічності. Рідкісна прикраса – кулон зі шматком бурштину, що стала могилою для маленького створіння у прадавні часи, дав назву твору. З «комашкою» у Гамана пов'язані важливі спогади, а на композиційному рівні деталь стає смисловим центром багаторівневого інтертексту, кульмінацією якого стає перехід Гамана у межовий стан божевілля. Це споріднює твір І. Чендея із «Квартирою» А. Дімарова, безіменний герой-мешканець якої робить із чотирьох стін ідола, божество індустріального світу.

Крім речового фетишизму, І. Чендей у оповіданні «Опікунські турботи» порушив таке руйнівне для людських душ, на думку булгаковського Воланда, «квартирне питання». Ян Чучі ненавидить Борбалу Робертівну вже через саме її існування, його сповнює огида до господині, будь-яких її дій, рис зовнішності: «От кляте гидке стерво! Наповнило качатиною бездонник, лантушищем розвалилося» [18, 372], – такі думки сповнюють прислужника-опікуна від споглядання, як іронічно зазначає письменник, «відпочиваючої на каналі повелительниці і милостивої господині» [18, 372]. Сам собі через плазування перед цією жінкою він видається бридким, проте не полишає роботи, бо ж пам'ятає: «Опікунські бублики справді тверді, а калачі треба заслужити» [18, 372]. Як і в згаданих вище творах, у «Опікунських турботах» І. Чендей використовує деталі інтер'єру для відображення внутрішнього стану людини, подає оселю як частину господаря. Речі у квартирі Борбали Робертівни просотує духом запустіння та тлінності: «предковічна пролежана канапа, в широкій облущеній оправі потемнілий триптих олією з невідомого монастиря в Альпах, прикурені стіни і задимлена стеля, грубий дерев'яний світильник-шестерик всього з однією уцілілою, мухами засидженою банькою, облапані долонями і повними боками господині одвірки та облизані двері» [18, 374]. Сама господиня постає своєрідним привидом, її життя – лише ілюзія, спогади про події з минулого для неї набагато яскравіші, ніж сучасне. Символом цього примарного життя-спогаду є назва Сімплон, що постійно зринає у пам'яті пані Борбали. Привидоподібне її існування увиразнюється тим, що в уяві та мріях Яна Яновича хазяйка квартири є мертвою. Уявивши помешкання без Борбали Робертівни, її оаікун одразу ж помічає, як це позначилося на інтер'єрі: «він бачив умить спорожнілі приміщення і цілу гору відібраної для спалення без сліду всіякого лахміття» [18, 375].

Отож підсумовуючи, зазначу: будучи пошанувачем патріархальної гармонії, І. Чендей не є антиурбаністом. Він не дає прямої характеристики жителям села і міста, а залишає це на розсуд читачів, хоча й змальовує перших більш цілісними через збереження зв'язку між поколіннями. На прикладі всіх персонажів закарпатського прозаїка можемо простежити єдність людей та речей через енергію пам'яті. Предмети, що оточують героїв І. Чендея, несуть відбиток особистості їх власників. Найперше це

стосується житла як материнського оберегу для тих, хто не став глухим до материнської коліскової, або ж звіром, котрий прагне крові й життєвої сили тих, що присвятили життя накопиченню.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боров Ю. Художественные направления в искусстве XX века. К.: Мистецтво, 1986. 134 с.
2. Дончик В. Грані сучасної прози. К.: «Рад. письм.», 1970. 324 с.
3. Дончик В. Український радянський роман: Рух ідей і форм. К.: Дніпро, 1987. 429 с.
4. Жулинський М. Наближення: Літературні діалоги. К.: Дніпро, 1986. 278 с.
5. Жулинський М. Сходження на Ясенову: І.Чендею – 70. *Літературна Україна*. 1992. 11 черв.
6. Марко В. Дорога на Ясенову. *Закарпатська правда*. 1984. 9 груд.
7. Марко В. Співець зеленої Верховини. *Закарпатська правда*. 1980. 3 серп.
8. Мельник В. О. Суворий аналітик доби. Валер'ян Підмогильний в ідейно-естетичному контексті української прози першої половини XX століття. К., 1994. 320 с.
9. Мисливець Н. М. Проблематика та структура повістунання українського радянського роману (60–70-і роки). Дніпропетровськ, 1974. 193 л.
10. Мишанич О. З позицій оновлення. *Закарпатська правда*. 1989. 1 лют.
11. Невідомий Чендей. *Фест*. 1997. 12–18 червня (інтерв'ю провів О. Гаврош).
12. Нейметі М. Поет на готарі між свідомістю і підсвідомістю. *Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства: (Зб. наук. праць)*. Вип. 5: Міжнародна наукова конференція «Українська література в загальноєвропейському контексті» / МО і науки України, Ужгородський державний університет. Ужгород, 2002. С. 135–138.
13. Скунець П. Патріархальний чи патріарх? Спроба прочитати Івана Чендея в рік його 80-ліття. *Дзвін*. 2002. № 5–6. С. 139–141.
14. Хорошков М. Художній світ Івана Чендея: Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук. Київ, 2007. 210 с.
15. Чендей І. Вибрані твори: В 2-х т. Т.1. Оповідання. Птахи полишають гнізда... К.: Дніпро, 1982. 623 с.
16. Чендей І. Вибрані твори: В 2-х т. Т.2. Повісті. К.: Дніпро, 1982. 516 с.
17. Чендей І. Далеке плавання: Повість. Ужгород: Карпати, 1989. 134 с.
18. Чендей І. Калина під снігом: Повісті, оповідання. К.: Рад. письм., 1988. 399 с.
19. Чендей І. Теплий дощ: Повісті, оповідання. К.: Рад. письм., 1979. 348 с.

ПОСТРОЕНИЕ КРИТЕРИАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ИНТОНАЦИИ МОДАЛЬНОСТИ РЕЧИ

Some basic principles of attitudinal intonation facilities functioning in the English and Ukrainian languages are studied in the article. The key point concerns the principles of criterion model development that concerns the intonation presentation of modality in speech. The criterion method is perspective in this case, since the quantitative characteristics variability (growth or reduction) of one or more relevant acoustic parameters is connected with the degree of intensity expression of a modality semiological sign. One of important privileges of the offered criterion model is the possibility to use it while constructing multivariable criterion models. In this case a multivariable model must be formed as a superposition of neutral contour matrix of a phrase and matrices of criterion models corresponding to other factors (including not modal and not intonational ones).

Проблемы интонации и способов ее реализации в устной речи все больше привлекают внимание лингвистов, становятся объектом теоретического и экспериментального изучения, направленного на выявление закономерностей функционирования интонационных единиц в процессе коммуникации. Одним из наименее изученных аспектов этой проблемы является вопрос о роли интонации в передаче объективно- и субъективно-модальных значений.

Надежной основой для постановки такого исследования является, с одной стороны, целый ряд работ, в которых нашли глубокое осмысление проблемы языковой модальности. К числу важнейших тем этой области относятся: рассмотрение проблем модальной сферы [6; 7; 11], с одной стороны, и анализ вопросов функционирования просодических конструкций в речи [1; 2; 7; 9; 13; 14; 15], с другой стороны. Важное место занимают проблемы просодического оформления модальных значений [5; 7; 10; 12].

Основным вопросом данного исследования является изучение интонационных (в данной работе термины «просодия» и «интонация» употребляются как синонимы) особенностей передачи модальности в устной речи, основанное на применении методов экспериментального анализа, ибо современная лингвистическая наука нуждается в большом количестве эмпирических данных, которые могут обеспечить возможность выдвижения гипотез и их экспериментальную проверку.

Актуальность проблемы. Сложность самого понятия категории модальности, ее многоаспектность и полифункциональность в современном языкознании остается неразрешенной и по-прежнему актуальной, о чем свидетельствует наличие противоречивых точек зрения по целому ряду вопросов. В этой связи экспериментально-фонетические работы, посвященные рассмотрению вопросов интонационного оформления модальных высказываний, являются своевременными и приобретают особо важное значение, как с позиции теории языкознания, так и в прикладном отношении.

Цель и задачи исследования. Целью настоящей работы является исследование основных принципов функционирования интонационных средств выражения модаль-

ных значений в английском и украинском языках, тесно связанных с формированием принципов построения критериальной модели интонации модальности в речи. Критериальный способ моделирования в данном случае является перспективным, т.к., как правило, нарастанию интенсивности семиологического признака высказывания соответствует количественное изменение (возрастание либо уменьшение) интенсивности одного или нескольких релевантных акустических признаков.

Результаты исследования основных характеристик моделей просодического оформления фраз, передающих модальные значения, позволили выявить механизмы инвариантности и вариативности интонационных единиц модальной сферы. К числу наиболее существенных могут быть отнесены следующие обобщения экспериментально наблюдаемых фактов:

1) для компонентов функционально-семантических полей модальности существует взаимосвязь с известным инвентарем релевантных акустических признаков;

2) эта связь не является однозначной, что и объясняет невысокую эффективность попыток создания фиксированного «словаря интоном» модальной (а равно и любой иной) сферы;

3) соотношенность «интонация-смысл» вполне определенно может интерпретироваться как критериальная, суть которой заключается в том, что данной семиологической единице соответствует не фиксированный набор интонационных коррелятов, а совокупность критериев, сформулированных в виде определенных правил (предписывающих, допускающих, запрещающих) и исключений.

Необходимой предпосылкой для получения обоснованных выводов о наличии тех или иных закономерностей в характере изменения акустических параметров при передаче модальных значений в речи и обеспечения возможности распространения сделанных выводов на всю изучаемую языковую систему является применение современных методов математической статистики.

При статистической обработке экспериментально полученных акустических данных важным этапом являлось установление законов распределения случайных величин [3]. Проверка гипотезы о предполагаемом законе распределения производилась с помощью критериев согласия (чаще всего использовался критерий Пирсона). Для получения максимальной информации об основных свойствах акустических параметров вычислялся ряд выборочных акустических характеристик, таких как выборочное среднее: $\bar{x} = 1/n \sum^n x^i$ и выборочная дисперсия:

$S^2 = 1/(n-1) \sum^n (x^i - \bar{x})^2$, где x^i – наблюдаемое значение случайной величины; n – число наблюдений.

Для оценки достоверности этих характеристик определялся доверительный интервал, в пределах которого указанные оценки справедливы с заданной доверительной вероятностью ($\delta = t \cdot S \sqrt{n}$, где t – критерий Стьюдента, j – доверительная вероятность, S – исправленное выборочное квадратическое отклонение среднего).

Для определения влияния различных факторов на наблюдаемое фонетическое явление широко использовались методы проверки статистических гипотез о существовании (несуществовании) различий между двумя (или несколькими) группами однородных акустических параметров. В работе для этой цели использовалась проверка гипотез:

- по критерию Стьюдента (в случаях, когда обе сравниваемые совокупности случайных величин распределены нормально и имеют одинаковые дисперсии);
- по критерию Уилкинсона, Манна и Уитни (в случаях, когда вид распределения случайных величин в каждой из выборок отличен от нормального или неизвестен);
- по методу Краскела-Баллиса (когда число сравниваемых выборок больше двух).

Для выявления характера и степени тесноты связи между отдельными акустическими параметрами использовался аппарат корреляционного анализа, а для установления количественной меры связи – элементы регрессионного анализа.

Математико-статистическая обработка первичной экспериментальной информации и факторный анализ полученных данных с использованием пакета прикладных программ.

Естественно, что статистический анализ результатов электроакустических измерений не мог являться самоцелью, и его выводы должны были сопоставляться с результатами эмпирических наблюдений и аудиторского анализа, а затем интерпретироваться с позиций лингвистического анализа.

Комплекс закономерностей, выявленных при анализе интонационной структуры фраз, передающих модальные значения, послужил базой для моделирования механизма соотносительности семантических и интонационных единиц сферы модальности. На первом этапе компоненты исследуемого функционально-семантического поля моделировались автономно. При этом использовался подход, заложенный в основу одного из эффективных методов восстановления зависимости, известный под названием «обобщенный портрет». Достоинством метода является возможность наиболее полного учета акустических коррелятов исследуемого модального значения, вследствие чего построенные по данной модели образцы синтезированных фраз наиболее успешно идентифицируются при аудировании. Недостаток такого подхода заключается в том, что крайне затруднено изучение изоморфизма единиц плана содержания и плана выражения в пределах всего исследуемого функционально-семантического поля. Эту задачу наиболее эффективно решает другой метод моделирования, основанный на построении критериальных моделей механизма соотносительности интонация – смысл.

Этот метод основан на выявленной в эксперименте по исследованию акустических характеристик компонентов градуальных модально-семантических полей взаимосвязи между интенсивностью семантического признака у компонента градуального ряда и количественным проявлением акустических коррелятов этого признака. Критериальная модель может быть реализована в различных формах в зависимости от цели моделирования (обучение иноязычной речи, создание программных комплексов для систем синтеза и распознавания речи, искусственный интеллект и т.д.). В частности, для реализации «речевых» программ на ЭВМ эффективной формой использования критериальной модели может служить математическая модель:

$$P_s(\Phi_i, a_i) \Rightarrow S(g)^{(i)}$$

где $S(g)$ - семиологическая функция;

(g) - интенсивность семиологического признака;

$P(\Phi, a)$ - критериальная функция просодии;

Φ_i - максимальные изменения t -того релевантного акустического признака;

a_i - интенсивность l -того акустического признака.

При таком подходе характер изоморфизма единиц семантики и интонации может быть вполне определенно интерпретирован, если конкретизирован вид соотношенности $a \Rightarrow g$.

Как показал анализ, для большинства функционально-семантических полей существует функциональная связь $a = f(g)$, причем аппроксимация ее в рамках методологии линейного программирования моделью

$$a = \sum^n b^k * g^k$$

позволяет считать коэффициенты данной модели критериями изоморфизма рассматриваемых единиц. Критериальная модель, даже в случаях снижения до минимума числа критериев в ней, дает возможность вполне адекватно описывать интонационную структуру каждого компонента функционально-семантического поля модальности, являясь в то же время эффективным инструментом обобщения механизма вариативности акустических коррелятов модальности в пределах всего градуального ряда. Указанное свойство делает критериальную модель чрезвычайно полезной для целей распознавания и синтеза речи [4; 8].

Другим важным качеством критериального подхода является возможность использования его как применительно к идеализированным моделям модальной интонации, так и для моделирования механизмов интонационного выражения модальных значений в реальных условиях коммуникации

Построенная по этим правилам критериальная модель интонации должна являться результатом экспериментально-фонетического исследования речевых реализаций каждой конкретной семиологической единицы. Математически эта модель семиологической функции $P_s(a)$ в области просодической функции $S(g)$ формулируется как определенный закон отображения. Принятый в настоящей работе градуальный принцип формирования функционально-семантических полей модальности делает критериальный способ моделирования особенно перспективным, т.к. в таких полях, как правило, нарастанию интенсивности семиологического признака (g) соответствует количественное изменение (возрастание либо уменьшение) интенсивности (a) одного или нескольких релевантных акустических признаков. Появление какого-либо дополнительного релевантного акустического признака у одного из компонентов градуального ряда наблюдается сравнительно редко. В большинстве случаев факт возникновения у некоторого промежуточного члена ряда дополнительного отличительного интонационного признака, не закрепленного в последующих членах этого ряда модальных значений, может служить признаком того, что данный член ряда выпадает из строгой градуальной последовательности семиологических единиц, так как несет в себе некоторую коннотацию.

В рамках настоящей работы критериальная модель модальной просодии для целей синтеза реализована в форме: $P_s(\Phi_{ij}, a_{ij}) = \{\Phi_{ij}, a_{ij}\}$

причем столбцы матрицы $\{\Phi_{ij}, a_{ij}\}$ образованы элементами $(\Phi_i, a_i)_j$, которые представляют собой произведение максимального отклонения от нейтрального значения i -того релевантного акустического признака на интенсивность этого признака при реализации j -того компонента моделируемого градуального модально-семантического ряда. Для биполярных рядов необходимо в общем случае составлять две критериа-

льные модели (p_s^+ и p_s^-) отдельно для зон функционально-семантического поля, примыкающих к каждому из полюсов.

Таким образом, результирующий контур j -того компонента ряда формируется как суперпозиция матрицы нейтрального контура фразы и матрицы j -того столбца критериальной модели просодии данного модального значения

$$M_s = \{N\} + \{Ps\}_j,$$

$$\text{где } \{Ps\}_j = \{\Phi_i a_i\}_j,$$

причем во многих случаях можно принять $a_i g$ и тогда $P_s j = g j \{\Phi_i\}$

Убедительным подтверждением эффективности этого подхода явились результаты экспериментов по синтезу речевых стимулов на базе предложенных критериальных моделей с последующим аудиторским анализом синтезированных фраз. Иллюстрацией этого может служить опыт по синтезу фразы «Сашко пише» при передаче модальных значений градуального ряда «степени ответственности». Синтез проводился в три этапа.

На первом этапе основой для моделирования синтезированной речи явились акустические и спектральные характеристики, выявленные при анализе естественной речи дикторов. Автономное моделирование просодии каждого из компонентов функционально-семантического поля осуществлялись с помощью пакета прикладных программ «Обобщенный портрет».

На втором этапе синтез осуществлялся путем модификации акустических характеристик сегментов исходного нейтрального (в модальном отношении) стимула по правилам, реализованным в критериальной модели исследуемого ряда. Параметры критериальной модели просодии для реализации модальных значений градуального ряда «степени ответственности» приведены в таблице 1.

На третьем этапе моделирования синтезированной речи отдельные параметры критериальной модели, сформированной на втором этапе, поочередно деформировались, что приводило к изменению акустических характеристик речевого стимула. Это позволяло посредством аудиторского анализа выявить степень релевантности варьируемых параметров в репрезентации данного модального значения.

Полученные на каждом из трех этапов образцы модально окрашенной синтезированной речи подвергались аудиторскому анализу, с целью распознавания передаваемого ими модального значения. Процент правильно идентифицированных фраз, синтезированных на каждом из этапов, сопоставлялся друг с другом и с вероятностью распознавания естественных речевых реализаций. При этом

а) сопоставление стимулов 1 этапа моделирования синтезированной речи с естественными речевыми образцами фактически дает лишь оценку качества воспроизводимости естественной речи синтезатором, что связано со степенью совершенства программных и аппаратных средств используемого синтезатора;

б) сопоставление результатов слухового анализа стимулов I и II этапов позволяет оценить степень совершенства предложенной критериальной модели;

в) сопоставление III и II групп синтезированных стимулов позволяет сделать вывод о степени участия каждого из параметров критериальной модели в формировании просодии данного модального значения и представляет доказательства о линг-

вистической значимости акустических признаков, отобранных экспериментатором при построении критериальной модели.

Данные статистической обработки результатов аудиторского анализа естественных и синтезированных фраз, выражающих модальные значения «степени ответственности», представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Распознавание аудиторами естественной и синтезированной речи (%)

Модальное значение	Естественная речь NE	Синтезированная речь					
		I этап NCI	II этап NCII	III этап			
					NCIII	NCIII	NCIII
1	2	3	4	5	6	7	8
Легкомысленно	92	96	92	73	31	87	85
Бездумно	81	90	96	62	48	74	81
Безответственно	72	81	91	71	36	91	87
Нейтрально	92	91	87	52	28	83	80
Сосредоточенно	64	93	93	68	34	91	82
Деловито	78	88	82	78	26	82	84
Рассудительно	68	92	96	81	52	92	82
Обдуманно	80	86	87	65	28	90	88
Авторитетно	73	90	93	78	41	96	82
Весомо	90	94	87	62	33	85	80

Здесь NE – абсолютная вероятность правильного распознавания естественных фраз; NCI – относительная вероятность правильного распознавания фраз, синтезированных на I, II и III этапах опыта, соответственно. При этом $NCI = NCI / NE$; $NCII = NCII$

/NCI; NCIII = NCIII/NCII. Опыты III этапа по варьированию параметров критериальной модели, с целью выявления степени релевантности каждого из акустических признаков, представлены в данной таблице выборочно: I вариант – изменялось максимальное значение поправки к AF2 (второй форманте интенсивности) первого ударного слога на 25 %; 2 вариант – изменялось максимальное значение поправки к AF2 первого ударного слога на 50 %; 3 вариант – изменялось максимальное значение поправки к AF2 второго ударного слога на 25 %; 4 вариант – изменялось максимальное значение поправки к AF2 второго ударного слога на 50 %.

Анализ приведенных данных позволил сделать следующие выводы:

а) Естественность звучания синтезированных стимулов оценивается аудиторами как вполне удовлетворительная.

б) Степень распознаваемости модальных значений на основе предложенных критериальных моделей интонации – хорошая для крайних членов ряда и вполне удовлетворительная для промежуточных.

в) Из двух, отраженных в таблице критериев, интенсивность второй форманты (AF2) первого ударного слога обладает высокой дистинктивностью при градуировании модальных значений степени ответственности и небольшое изменение этого акустического параметра существенно снижает процент адекватной распознаваемости синтезированных фраз (варианты I, II, III этапа). Длительность первого ударного слога не может считаться лингвистически значимым признаком, т.к. существенное изменение этого показателя практически не влияет на степень распознаваемости (III и IV варианты этапа III). Учитывая, что этот показатель в естественных речевых реализациях модально окрашенных фраз присутствует, в критериальную модель просодии он может включаться в качестве допускаемого.

В целом при градуировании модальных значений степени ответственности результатами аудиторского анализа подтверждена наибольшая лингвистическая значимость следующих акустических характеристик:

- предударный слог – скорость нарастания частоты основного тона, длительность;
- первый ударный слог – скорость подъема и спада частоты основного тона, уровень и интенсивность первой и второй формант (F_1 , F_2 , AF_1 и AF_2);
- главноударный слог – величина перепада частот между второй и третьей формантами (F_2 и F_3), интенсивность третьей форманты (AF_3);
- заударный слог – частота основного тона, уровень и интенсивность первой и второй и третьей формант (F_0 , F_1 , F_2 и F_3 , AF_1 , AF_2 , AF_3).

Эти выводы нашли отражение в количественных показателях критериальной модели просодии функционально-семантического поля «степень ответственности».

Анализ всех исследованного в работе функционально-семантического поля модальности подтвердил эффективность применяемой критериальной модели, в частности, приемлемость гипотезы об изоморфизме, а во многих случаях – количественной адекватности показателей интенсивности семантического (g_i) и акустических признаков (a_{ij}).

Выполненный в настоящей работе статистический анализ позволяет ранжировать модальные значения по степени устойчивости их критериальных моделей просодии, проследив определенную иерархию модальных полей по этому признаку. Компоненты

модально-семантического поля располагаются в этом ряду следующим образом: «сильные» эмоциональные значения (типа восторженно, яростно, злобно); эмоционально-оценочные значения средней интенсивности (типа огорченно, нетерпеливо, раздраженно); наиболее яркие из собственно оценочных (типа уверенно, удивленно, с колебанием, протестуя) и побудительные модальные значения (типа приказ, мольба); завершают этот иерархический ряд наименее интенсивные и нейтральные эмоционально-оценочные, собственно оценочные и побудительные модальные значения (типа безразлично, неодобрительно, советуя).

Основным достоинством критериальной модели является ее эффективность не только при описании зависимости между степенью выраженности семантического признака каждого члена функционально-семантического поля и акустическими характеристиками этого признака, но и при обобщении механизмов изменения акустических коррелятов модальных значений градуального ряда в целом.

Одним из важных достоинств предлагаемой критериальной модели является возможность использования ее для конструирования реальных многофакторных критериальных моделей. С этой целью многофакторная модель должна формироваться как суперпозиция матрицы нейтрального контура фразы и матриц критериальных моделей, соответствующих другим факторам (в том числе не модальных и не интонационных).

ЛИТЕРАТУРА

1. Багмут А. Й., Борисюк І. В., Покидько О. М. Сприйняття українського мовлення в умовах шумових завод. К.: Академія наук України, 2000. 171 с.
2. Бровченко Т. О., Корольова Т. М. Фонетика англійської мови. Миколаїв: МДГУ ім. Петра Могили, 2006. 296 с.
3. Вапник В. И. Алгоритмы и программы восстановления зависимостей. М.: Наука, 1984. 815 с.
4. Волошин В. Г. Комп'ютерна лінгвістика. Суми: Університетська книга, 2004. 381 с.
5. Калита А. А. Фонетичні засоби актуалізації смислу англійського емоційного висловлювання. К.: КДПУ, 2001. 351 с.
6. Колшанский Г. В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. М.: Наука, 1975. 229 с.
7. Королева Т. М. Интонация модальности в звучащей речи. К.: Вища школа, 1989. 147 с.
8. Левицкий В. В. Квантитативные методы лингвистики. Черновцы: Изд-во «Рута», 2004. 188 с.
9. Селиванова О. О. Актуальні проблеми сучасної лінгвістики. К.: Вид. укр. фіто-соц. центру, 1999. 148 с.
10. Fant G., Nord L. Eruckenberg A. Semantic and prosodic variabilities in connected speech. *Proc. XI-th ICPHS*. Tallin, 1987. Vol. 6. P. 102–105.
11. Fonagy I. Semantic diversity in intonation. *Proc. XI-th ICPHS*. Tallin, 1987. Vol. 2. P. 468–471.

12. Hide A. Attitudinal and dialectical variation in intonation: High tone displacement and the role of distortional component in autosegmental theory. *Proc. XI-th ICPHS*. Tallin, 1987. Vol. 5. P. 283–286.
13. Kreidler Ch. W. *Pronunciation of English*. Second edition. Oxford: Blackwell, 2003. 352 p.
14. Maidment J. *Introducing Phonetic Science*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 230 p.
15. Odden D. *Introducing phonology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 368 p.

**БІОГРАФІЯ І ТВОРЧІСТЬ МАЙСТРА ЛІТЕРАТУРНОГО ПЕРЕКЛАДУ
ІВАНА БАБИЧА: ФРАНЦУЗЬКИЙ І УКРАЇНСЬКИЙ ПЕРІОДИ**

The article is dedicated to the Ukrainian educator and master of literature translation Ivan Babych. The Ukrainian and the French periods of his biography are outlined and characterized.

It is admitted that his professional and literature activities in Ukraine in the fields of education and literary translation were influenced by the interconnection the above mentioned periods as two significant sources of personal development.

It is pointed out that Ivan Babych was a person of European culture as he was born in France (Auxerre) where the young man from the family of emigrants got profound education and soaked rich cultural traditions of his native country. At the same time, he belongs to the Ukrainian school of literary translation as a keen promoter of the Ukrainian literature in the French-speaking part of the world. Considering the biography of I. Babych, we should admit that, throughout his juvenile years (1929 – 1947) the future Ukrainian translator was appreciated classical and modern French and world literature and European languages. They later became grassroots of his advanced ideas, humanistic values, and language personality developing. French private schools and college education together with inborn abilities and family upbringing priorities became a motivating factor in the repatriate period of his life in Karlivka (a township of Poltava region) and Poltava (1947 – 1993). One of the main characteristics of Ivan Babych was a live-long education. The French-speaking bachelor of Sciences adjusted to the actualities of life and fought against the language marginality of the first years in Karlivka. Those efforts resulted in getting formal secondary and higher education and his successful debut in literature translation sphere. We focused attention on the absolute fact of his Ukrainian orientated creative efforts in the epoch of soviet linguocide of the Ukrainian language and culture. It was proved by his contemporaries that Ivan Babych's persistently and constantly had used Ukrainian as the language of his literary translations into French. As a secondary school teacher and a lecturer of Poltava V. G. Korolenko State Pedagogical Institute he cherished students' interest of language learning and reading and made every effort to their intellectual development.

As a well-known 'Poltava's Frenchman' he delivered lectures and workshops to the local teachers, formed the student circles and research groups, student French broadcasting, French club, and various literary events. He also actively participated in the social life of the city as a member of National Writers Union (1984) and was engaged to organizing international exhibitions and cultural events as their official translator. Hence, during the Ukrainian period of his curriculum vitae Ivan Babych managed to combine forces of his professional activity as an educator with intensive work in the field of translation.

It is postulated that Ivan Babych's fruitful literary activity, particularly as a translator into French of literary masterpieces by I. Franko and P. Zahrebelnyi, contributed to the cultural dialogue and rapprochement of European peoples. From such point of view, we refer him to

a cohort of the famous representatives of the Ukrainian Literary Translation School and to the Ukrainian belles-letters.

Велику увагу в сучасних наукових перекладознавчих студіюваннях (Ф. Бацевич, Г. Богін, Р. Доценко, Р. Зорівчак, М. Іваницька, Л. Коломієць, Г. Кочур, Я. Кравець, В. Кухаренко, М. Новікова, В. Савчин, І. Синиця, М. Стріха, Я. Погребенник, О. Чередниченко, Л. Черноватий, Б. Черняков та інші) приковує не лише лінгвоцентричне, культуропосередницьке, а й лінгвоперсоналічне осмислення життєтворчості представників красного письменства як «людини в мові» (Бенневіст, 1974, 26), котру розкриває «... не стільки те, що вона знає про мову, скільки те, що вона вміє з мовою зробити» (Богін, 1980, 3).

Як зауважує В. Савчин, розглядаючи переклад як засіб захисту національних мов і культур (О. Чередниченко), стверджуючи його націєтворчу місію (Р. Зорівчак, М. Стріха), науковці визначили пріоритетним особистісний фактор у перекладі та розуміння ролі перекладача як митця, що засобами художнього перекладу збагачує рідну мову та літературу (Савчин, 2016, 3–4). Дослідження категорій індивідуального методу і стилю, майстерності, новаторства, перекладацької стратегії тощо неможливе поза врахуванням сукупності біографічних чинників, міждіалогічних контактів і взаємодій, які виявляють ті особливості становлення і розвитку перекладача як людини, мовної особистості, професіонала, без яких об'єктивно осмислити полісистему його творчого доробку вкрай важко. Не випадково у світовій науці утвердився постулат про вирішальну роль особистості в прогресивному поступі людської спільноти (Рибалка, 9).

Логічним продовженням таких міркувань постає модель мовної особистості В. Маслової як «багаторівнева і багатокомпонентна парадигма мовних особистостей» (Маслова, 119). Лінгвістка виокремлює таку єдність складників мовної особистості:

- ціннісний компонент – компонент змісту виховання (система цінностей, життєвих смислів);
- культурологічний компонент, або рівень засвоєння культури як ефективного засобу підвищення інтересу до мови;
- особистісний компонент – те глибинно-індивідуальне, що властиве кожній людині (В. Маслової, 119).

Слушною вважаємо й думку А. Науменко, яка, відкидаючи традицію знеособленого ставлення до перекладача як суб'єкта літературної діяльності, зацентрувала увагу на філософському, професійному й індивідуальному складниках перекладацького стилю. Науковиця переконливо впевнилася в тому, що індивідуальне сприйняття й інтерпретування оригіналу перекладачем зумовлене багатьма контекстами, як-от: національним, соціальним, історичним, психологічним, освітньо-виховним, досвідним, віковим, а також особистими звичками та «лінгвістичними пристрастями» (Науменко, 2010).

В контекст нашого дослідження вживлена теза української дослідниці М. Іваницької про детермінанти мовної особистості, якими визначено: біографію, геокультурний простір, соціальні функції, котрі чинять безпосередній вплив на перекладача як культурного посередника, на його перекладацькі стратегії та на літературні взаємини (Іваницька, 2015, 12).

Попри різні підходи та ракурси спільним у наведених поглядах є визнання значущості багатокомпонентного позалінгвального обшину, який стрімко входить до кола наукових зацікавлень, невід'ємним елементом якого постає біографія конкретної людини.

Незважаючи на значний внесок дослідників у розвиток вітчизняної лінгвоперсоналогії, літературної біографістики, констатуємо, що в строкатому спектрі розвідок, присвячених майстрам літературного перекладу, недостатньо віддзеркалено життєтворчість Івана Бабича, члена Національної спілки письменників України, педагога, полігота. Якщо у на рівні енциклопедійних гасел («Українська літературна енциклопедія» (1988), «Письменники Полтавщини» (2014), «Енциклопедія сучасної України» (2003), «Мовознавча енциклопедія Полтавщини» (2014), «Енциклопедія «Полтавіка. Полтавська енциклопедія. т. 7, 2018) та ін.), статей (Л. Данько, Я. Кравець, Н. Кришталь, Ю. Маліченко, Ю. Панасенко, Л. Халявка, Л. Черчата, Ю. Чубикіна й інші) та публікацій у крайовій пресі (С. Алексєєнко, А. Дяченко, В. Мирний, З. Матяшова й ін.) останніми роками спостережено певні позитивні зрушення, то монографічного дослідження постаті цього помітного представника вітчизняного перекладацтва донині немає.

Більше того, масив наукових статей, присвячених І. Бабичу, датується початком ХХІ ст., а це вказує на те, що ім'я перекладача відродилося в сучасному науковому дискурсі після довготривалого забуття. Кроком до такого відродження стала державна наукова тема: «Життєвий і творчий шлях педагога і перекладача Івана Трохимовича Бабича» (Державний реєстраційний номер 0117 У 003224), яка досліджується на кафедрі загального та слов'янського мовознавства та іноземних мов Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка і яка ставить за мету створення повної біографії митця літературного перекладу, висвітлення творчої явленості І. Бабича в українському й іншомовному культурному просторі.

Оцінюючи постать Майстра слова в загальнокультурному контексті, український теоретик перекладознавства і літературний критик Я. Кравець написав: «... Якщо ж зважити, що нема вже і полтавського перекладача Івана Бабича, уродженця Франції, який дав французькому читачеві, зокрема, і свою цікаву інтерпретацію історичної повісті Івана Франка «Захар Беркут», зрозуміємо наскільки оголилася та дуже потрібна для української культури ділянка художнього перекладу» (Кравець, 2014, 195). На особливе пошанування, впевнює учений, заслуговує тандем полтавця І. Бабича, киянина К. Шиманського та львів'янки Ж. Максимович, якому стало до снаги зламати багаторічну монополію московських видавництв, що довгий час друкували переклади класиків національних літератур республік колишнього Радянського Союзу в інтерпретуваннях не з оригіналу, а за його російського перекладу (Кравець, 2014, 187).

Відтак поведемо мову про витоки й ваговиті творчі результати одного із названих Я. Кравцем представників звиятного тандему.

Передовсім вирізнімо хронологічні межі двох основних етапів життя І. Бабича, які умовно назвемо французьким – (1929 – липень 1947 рр.) та українським (вересень 1947 – 1993 рр.) Верхня межа першого періоду визначається датою народження, нижня – від'їздом родини Бабичів із Франції. Верхню межу другого із названих періодів пов'язуємо з початком перебування в Україні (осінь 1947 року), нижню – з останнім роком життя Івана Трохимовича.

Саме перший із окреслених періодів став чинником «інакшости» в другому, джерелом багатьох прикращів, і як це не парадоксально, – перемог.

Дитячі та юнацькі роки майбутнього громадянина УРСР пройшли у Франції, в місті Осер (фр. *Auxerre*), де 2 червня 1929 року в молодій родині заробітчанина українсько-го походження Трохима Бабича та французької громадянки з польсько-українського роду Марії Бублінської-Лежє народився первісток Жан Бабич народився.

Трохим Іванович – син бідного православного священика із села Сінне Рівненської області, який 1924 р. подався шукати кращого життя на чужині. З роботою в Німеччині не склалося, бо тамтешній роботодавець перепродав підписані з українськими заробітчанами трудові угоди французькому промисловцеві, тож батько майбутнього письменника-перекладача разом з іншими завербованими земляками опинився в Парижі. Робітник гарячого цеху складового заводу змушений був звикатися з місцевим менталітетом, призвичаюватися до нових обставин, вчити мову, плекаючи плани на майбутнє. У 1927 р. зустрів Марію Бублінську, яка за рік, у 1928 р., зголосилася стати йому громадянською дружиною. Офіційному шлюбові завадили, по-перше, розбіжні релігійні переконання (Марі – католичка, а її обранець вважав неприпустимим зміну християнської віри), по-друге, що Т. Бабич не мав французького підданства (Король, Кришталь, Черчата, с. 10). За споминами родичів, Трохим Іванович мав настільки незговірливу вдачу, що впродовж багатьох років відмовлявся змінювати громадянство, різко критикуючи французьку бюрократичну тяганину. При цьому йому доводилося тричі на рік поновлювати дозвільні документи, а отже спілкуватися з чиновниками. Впертість, виняткова працелюбність, гострий розум давали йому переваги на ринку праці. Молода родина ставала дедалі заможнішою і, зібравши частину стартового капіталу, він став орендатором 50-ти гектарів землі.

Попри податки, загрозливі для родинного бюджету платежі за користування кредитом, Бабич-старший зарекомендував себе підприємливим господарем: за короткий час він не лише розрахувався з фінансовою установою, а й, започаткувавши малий бізнес, став фермером-працедавцем (Король, 2018, 30). Десять найманих працівників, не витримуючи господареві вимогливості, час від часу звільнялися, тож працюючи опліч із сербами, поляками, угорцями, німцями, чехами, болгарями, Трохим опанував майже всі європейські мови. Тим часом родинний бізнес употужнився закладом харчування та відпочинку – бістро, куди збувалася вироблена на фермі сільськогосподарська продукція. Закладом опікувалася Марія Федорівна, яка відрізнялася від чоловіка комунікабельністю й винятково ввічливим стилем спілкування з клієнтами. Молода мати брала на роботу Жана. Оскільки спільнота постійних відвідувачів була мультинаціональною, адже наймані робітники обідали і вечеряли в закладі, малий учився розуміти і говорити різними мовами, зростаючи поліглотом.

Принагідно зауважимо, що в асортименті мов, які в роки раннього дитинства опанував Жан, не було української. Марія вчила його польської, французької, німецької, якими вільно володіла сама, мовами, а Трохим синовю мовною освітою не переймався: днями працював на своїх полях та фермі.

У 1931 р. народився другий малюк – Жак. Родинне виховання виформувало в дитей ціннісне ставлення до праці й освіченості. З дитинства обидва хлопці зростали в атмосфері захоплення мудрим і прекрасним, оскільки на їхньому естетичному розвит-

кові не заощаджували: оплачували спершу приватні уроки музики, а потім музичну школу, купували багато іграшок, книжок, передплачували журнали (Король, Кришталь, Черчата, 11).

Батьки вчили бути старанним, наполегливим, твердим у рішеннях, чесним у ставленні до людей, безвідмовно допомагати старшим.

Освітні пріоритети батьківського виховання (Т. Бабич упевнював, що освіта – єдиний шлях до успіху в дорослому житті, що вона для дитини – праця, що вимагає зусиль і вольових якостей) прилучили Жана до книг.

«Як пригадують рідні, він чи не від першого року життя волів годинами слухати, коли йому читали дитячі твори, а щойно опанувавши грамоту, проводив увесь вільний час із книжкою в руках. У ранньому дитинстві хлопчик зачитувався казками, легко запам'ятовував приказки, загадки, вірші. Часом старший син ставив такі запитання, на які батькам не легко було відповісти. Подружжя раділо, що в них зростає настільки здібна і допитлива дитина, яка рано навчилася читати, захоплено малювала, співала і сумлінно виконувала всі батькові завдання по господарству. Жана віддали до приватної початкової школи в Парижі, де він здобув блискучу підготовку до середньої школи (Король, 2018, 30).

На шкільні роки Ж. Бабича припали перші випробування: середня школа знаходилася за 15 км від оселі, тож туди і назад довелося добиратися велосипедом. У школі, яка мала імідж найкращої в окрузі, розбрунькувалися вроджені та виховані батьками риси. Педагоги визнали, що дитина має здібності й до точних, і до гуманітарних наук, активна у різноманітних заходах, добре грає на скрипці, захоплюється волейболом.

У свої зрілі роки І. Бабич пригадував, що надзвичайно любив уроки літератури та свого вчителя французької літератури Жана П'юсана. В інтерв'ю для обласної газети «Зоря Полтавщини» (1988 р.) читаємо: «Я любив предмет, який він викладає, а значить – і вчителя. Тоді, в 1944 році, до нас на урок, який він вів, зайшло без стуку в двері двоє, в чорних плащах. І повели вчителя з собою. Він був худорлявий і накульгував (наслідок поранення на фронті). Його, учасника Руху Опору, кинули в концтабір... А знаєте, як відшукав я його кілька років тому? Заохпив кінець радіопередачі, що велась французькою мовою. Чую – начебто знайомий голос. Але чий, чий? У кінці диктор говорить: «Ви слухали розповідь такого-то». Мій учитель! Через редакцію відшукав його адресу і написав листа...» (Бабич, 1998, 3).

Батьки не поділяли палкого синового захоплення гуманітарними науками («писаниною себе не прогодуєш», – твердив Т. Бабич), тому неухильно спрямовували його майбутній професійний вибір у прагматичне річище. Для Жана батькове слово було вагомим та авторитетним, тож він пообіцяв, що стане педіатром (Король, 2018, 31), вступивши до престижного коледжу «Classique et Modern» містечка Жуаньє (фр. Joigny). «... В кінцевому виборі професії відіграли головну роль життєві обставини, «воля долі»» (Бабич, 1998, 3).

Складені екстерном іспити на ступінь бакалавра природничих наук в Університеті Бургундії (м. Діжон, фр. Dijon) відкрили доступ до медичної царини. Восени 1947 р. Ж. Бабич планував розпочати семирічний курс інтернатурної підготовки в приватній клініці, дістати позитивні рекомендації провідних фахівців, однак батько

несподівано прийняв рішення, котре назавжди змінило життя всієї родини та зосібна Жанове.

На той час загострилася обстановка в анексованому Францією Алжирі. Антиколоніальне повстання трансформувалось у військово-політичний конфлікт, в ході якого почали гинути французькі військовики. З'явилися тривожні замітки в газетах, а невзабарі – шквал повідомлень про десятки загиблих солдатів. Армія потребувала нових бійців і студенти опинилися в новій для себе реальності призову та служби в умовах війни.

Батько потенційного призовника болісно реагував на кожен «алжирську» новину. Безсилий проти неминучої мобілізації старшого сина на війну в чужій африканській країні, вкрай негативно налаштований проти рішення уряду втримувати повсталу колонію силовими методами, Трохим Іванович одноосібно прийняв рішення про репатріацію до радянської України. Тасмно доставшись до радянського консульства в Парижі, домігся зустрічі з послом, переконав того терміново видати офіційний дозвіл на переселення до СРСР (Король, 2018, 31). Розв'язати всі побутові проблеми переселення родину зобов'язали за три дні.

Про реакцію кожного із членів родини на переїзд відомо мало. Батькових рішень в родині не коментували – їх виконували. Отож, у липні 1947 р. завершився французький період біографії І. Бабича і розпочався новий життєвий етап – український.

Прикметними особливостями 1923 – початку 1947 рр. вважаємо: родинне виховання, котре можемо схарактеризувати як багатомовне та зорієнтоване на якісну освіту, різнобічний розвиток, формування ціннісного ставлення до культури, мови та літератури Франції; дошкільну освіту, що заклала підвалини розвитку розумових здібностей обдарованої дитини, естетичного та загальнокультурного розвою; середню та перший рівень вищої освіти, які комплексно забезпечили подальше формування конкурентоспроможної особистості, дисциплінованої, сконцентрованої на саморозвитку, здатної домагатися поставленої мети, переборювати труднощі.

Початок українського періоду життя поставив родину перед низкою викликів, саме: виснажливістю карантинних процедур, які призвели до двомісячної поїздки в товарному вагоні, завантаженому родинним скарбом; невизначеністю перспектив у новій батьківщині; усвідомленням можливих негативних наслідків того, що ні М. Бублінська, ні молодше покоління родини не володіли українською чи російською мовами.

«Іноді батьки між собою говорили українською мовою, але я зростаю серед французьких дітей, учився в коледжі й до 17 років говорив французькою...» – пригадував І. Бабич (Бабич, 1998, 3).

Представники радянської влади запропонували кілька варіантів для проживання (крім столиці та великих міст). Репатріанти вподобали Полтавщину, а саме районний центр Карлівку, де було п'ять промислових підприємств (машинобудівний, механічний, цукровий завод, хлібозавод, спиртзавод) і разом із тим можливість працювати на землі (Король, 1998, 3).

Загалом дискурс представників силових структур, які радили затамити: «Тут ви – ніхто», І. Бабич сприйняв прагматично. Про життя в повоєнному СРСР він знав із радянських та польських газет, на шпальтах яких, в основному, висвітлювалася перемо-

га над нацизмом, готовність народу відбудувати міста і села, дещо писали про розруху, економічні труднощі, однак про прозу буття не інформували.

Певний час, вселившись у контору місцевого радгоспу імені Т. Г. Шевченка (місцева влада гіпертрофовано зреагувала на наказ гарно зустріти приїжджих), отримуючи щедрі продуктивні набори, Трохим Бабич не міг скласти об'єктивного уявлення про катастрофічно низький рівень життя краян. Та й сама карлівська громада зустріла «товаришів французів», які розвантажували атрибуції зарубіжних розкошів: меблі, килими, побутову техніку, стримано.

Місцеві потерпали від голоду, а чиновники, відповідно до інструкцій керівних органів, видавали Бабичам хліб, біле борошно, масло, олію, молоко, цукор, крупи (і це тоді, коли інші мали на добу 700 грамів сурогатного хліба на двір) (Король Л., 2018, 33).

Представники двох світів, цивілізаційно несхожих настільки, що понад рік уникали неформального спілкування, мляво адаптувались одні до інших. При цьому молоде покоління виявилось набагато гнучкішим у процесі налагодження діалогу з новим соціумом, ніж батьки. Так, Жан із Жаком за короткий час оперували низкою розмовних фраз на мові місцевого суржику, чим подивували матір. У них зав'язалися перші дружні стосунки з допитливими однолітками.

Вражає історія про «занурення в реальність», записана нами під час зустрічі з донькою І. Бабича Тамарою Іванівною: «...Якось Трохим Іванович зайшов у справі до їдальні радгоспу й на мить остовпів від різкого запаху варива із зелених помідорів та глевкого хліба з буряками й лободою. Все те квапливо пережовували виснажені повонним лихоліттям селянки. Миттю збагнувши ситуацію, від продовольчих розкошів категорично відмовився. Повернувшись із роботи сказав, немов відрізав: «Відсьогодні їмо те, на що заробимо» (Король, 2018). Беззаперечним доказом того, що родина живе в умовах неправомірного штучного комфорту стали гостини Жанової однокласниці, яка на порозі втратила свідомість, бо в будинку пахло домашнім пирогом.

Епізоди міжкультурного контактування із соціально відповідальними висновками дістали схвальне ставлення карлівчан, однак справедливо зауважити, що розтопити кригу відчуження вдалося лише з плином часу.

Не останню роль у цьому зіграла спільна з місцевими праця та навчання. Від грудня 1947 року Жан Бабич працював учнем токаря Жовтневого цукрозаводу, а за рік його призначили на посаду електрика щитової, оскільки юнак демонстрував навички технічно підготовленого та сумлінного фахівця (результат французької освіти). Хлопець відвідував заочну вечірню школу, від якої очікувалося лише одне: опанування української, адже в дисциплінах математичного циклу, в німецькій мові перевершити Жана не могли навіть учителі.

Зважаючи на репутацію людини надзвичайних розумових здібностей, Жанові запропонували перекласти з німецької та французької мови пакет технічної документації, необхідної для монтажу на Ланнівському цукрозаводі сучасного закордонного обладнання. Перший досвід технічного перекладу завершився успіхом: 8 березня 1951 р. молодий робітник отримав трудову книжку, подяку від дирекції заводу та неабияку грошову винагороду.

Склавши докупи зароблене та заощадження, Бабичі побудували будинок, занурились у створення домашнього затишку та господарські справи.

Жан готувався до вступу на чотиримісячну екстернатну програму Московського університету імені Патриса Лумумби, по закінченні якої отримав право на викладання латини, німецької, французької, польської мов у радянських школах. Найбільше враження на студента справили бібліотеки іноземної літератури, де він проводив увесь вільний від занять час.

Вдруге за життя справджувалися батьківські настанови – освіта відкривала нові можливості.

Від червня 1952 р. молодий учитель викладав французьку мову в середніх школах с. Сенчі (1952 р.) і с. Ждани (1953 р.) та німецьку мову в Карлівській середній школі № 3 (1953–1962 рр.). Цікаво, що в перший день на педагогічній посаді Жана почали називати Іваном Трохимовичем.

У 1960 році з відзнакою закінчив Харківський педагогічний інститут іноземних мов імені Н. К. Крупської, у вересні 1962 р. зарахований слухачем Вищих педагогічних курсів із підготовки висококваліфікованих викладачів іноземних мов Московського державного педагогічного інституту імені В. І. Леніна.

Філологічна освіта як матеріалізація юнацьких устремлінь сприяла постійному інтелектуальному розвитку, збагаченню словникового запасу, формуванню чутливості до слова і, що не менш важливо, привела І. Бабича до вищої школи. На посаді старшого викладача кафедри іноземних мов Полтавського державного педагогічного інституту імені В. Г. Короленка (1964–1989 рр.) він працював 25 років, упродовж яких виробився своєрідний симбіоз педагогічної та перекладацької діяльності – відмітна ознака українського періоду біографії перекладача.

Колега Івана Трохимовича В. Шепелева пригадує, що він уміло допомагав студентам духовно розвиватися, прагнути до мети, закликав щоденно працювати над собою. Бувало, відверто говорив з молоддю про любов до української мови та національної культури, переконував вивчати, пишатися ними. ... А ще знав безліч поезій, майстерно декламував їх різними іноземними мовами й у перекладах. Узагалі, я мало зустрічала людей із такими різнобічними знаннями, з надивовижу тонким відчуттям слова, настільки цікавих, харизматичних, настільки щирих і скромних» (Король, 2014, 149).

Старший викладач цікавився технологіями навчання іноземних мов із використанням нових технічних засобів навчання, методик лінійного програмування, вносив пропозиції щодо наповнення фонду аудіозаписів, мікрофільмів тощо. Він виступив ініціатором радіолекторіїв іноземними мовами на кафедрі та в гуртожитках, особисто коригував матеріали студкорів, тренував дикторів-кореспондентів, які не лише інформували про події в інституті, а й виразно читали мовою оригіналу ліричні твори. Розклади радіопередач складалися так, щоб виходити в ефір першого вересня кожного нового навчального року (Король, Кришталь, Черчата, 17).

І. Бабич розробив курс технічного перекладу для майбутніх фізиків, математиків і хіміків, вів гурток технічного перекладу, очолив оргкомітет конкурсу на кращий художній переклад (конкурс став традиційним і з 1969 року проводився в двох номінаціях: проза та поезія), готував із студентами філологічного факультету вечори іноземних мов, бесіди, диспути, екскурсії, концерти тощо (там само, 17).

Творчі методи роботи зі студентською молоддю та прагнення зреалізувати багатий інтелектуальний потенціал спонукали до нових видів діяльності: на початку 70-х років

збіглого сторіччя викладач відомого експериментальними програмами педагогічного вишу опублікував декілька оповідань у журналі «Всесвіт», долучився до масштабних проєктів у галузі технічного перекладу – став провідним перекладачем об'єднання «Зовнішторгвидав» – потужного видавця зовнішньоторговельної й туристичної реклами, пакетів технічної документації на товари радянського експорту, поліграфічної продукції. Полтавський перекладач співпрацював з Уральським, Московським, Київським підрозділами, забезпечуючи технічний супровід низки важливих торговельних угод. Інтелігентного полтавського француза раз у раз запрошували штатним перекладачем в організаційні комітети престижних міжнародних виставок.

Отже, 70–80 рр. справедливо вважати періодом розквіту творчих здібностей І. Бабича. Це міркування унаочнимо красномовним прикладом: 1974 р. вийшов друком франкомовний роман А. Головка «Бур'ян», який став першою ластівкою літературно-перекладацького успіху.

Автор перекладу назвав той досвід непростим: «Головко – прекрасний стиліст. Не так просто знайти відповідники його точеному слову. А українські реалії – як зробити їх доступними, зрозумілими французькому читачеві? Напружена робота наодинці з текстом тривала 9 місяців. ...Поставивши останню крапку, відчув велике полегшення. Немов гора звалилася з плечей. Але це скороминуще почуття... Потім я повіз переклад у видавництво. Потім робота над зауваженнями редактора. Тоді переклад рецензує зовнішній редактор (французький). Набір, вичитування гранок, знову правка... У гранках бачиш все свіжим оком, бо за цей час уже з'явилося деяке відчуження від тексту. Та що говорити, недосконалі місця бачиш і в уже виданій книжці, й цього не можна позбутися» (Бабич, 1998, 3).

У своїй статті про Івана Трохимовича краєзнавець А. Дяченко написав: «Інтерес до художнього перекладу виник у І. Бабича тоді, коли почали тривожити спогади про першу Батьківщину, друзів дитинства і юности».

У 1981 р. вийшов у світ «Захар Беркут» І. Франка, високо оцінений знаменитою редакторкою видавництва «Дніпро» К. Квітницькою. У своєму листі до І. Бабича вона писала: «Дорогий Іване Трохимовичу! Успіх «Захара Беркута» – повний. Другий рецензент (стиліст із «Прогресу» Катрін Емерлі) з великою похвалою відгукнулася про рукопис...».

Відточуючи майстерність слова, Іван Трохимович винайшов стрункий алгоритм художнього перекладу: «Починаю з ознайомлення з творчістю письменника, книгу якого перекладатиму. Стараюсь прочитати якомога більше літературознавчих критичних статей, адже для перекладача важливо не просто глибоко знати текст першотвору й намагатися найточніше відтворити його. Треба знати і розуміти підтекст. Хоч робота над тестом – головне.» (Бабич, 1998, 3).

Явищем культурного життя у франкомовних країнах стали переклади творів Р. Братуня, І. Вільде, В. Винниченка, Остапа Вишні, О. Гончара, Є. Гуцала, Ю. Дольд-Михайлика, Н. Забіли, П. Загребельного, М. Ірчана, Г. Квітки-Основ'яненка, В. Козаченка, І. Микитенка, Ю. Мушкетика, П. Панча, О. Слісаренка, Ю. Смолича, Б. Сушинського, І. Франка, Ю. Щербака, інших представників українського красного письменства.

Рясний творчий ужинок І. Бабича підтверджує тезу про міжкультурне посередництво перекладачів у непрості часи, коли носії рецепції знаходилися по різні боки «залізної завіси» (Іваницька, 2015, 10).

Перефразовуючи, зауважимо, що певного діалогового посередництва потребує й постать І. Бабича, котра опинилася за «залізною завісою» напівзабуття, хоча заслуговує на місце серед таких представників української школи художнього перекладу, як М. Бажан, Борис Тен, Г. Кочур, Ю. Лісняк, М. Лукаш, Ж. Максимович, В. Мисик, В. Митрофанов, Д. Паламарчук, І. Світличний, А. Содомора, В. Стус, К. Шиманський та багато інших.

Таким чином, у біографії Івана Бабича закарбовано французький (1929 – липень 1947 рр.) та український (вересень 1947 – 1993 рр.) періоди, впродовж яких виформовувалась особистість Майстра слова, яка засобами мови, освіти і самоосвіти, педагогічною, громадською діяльністю, а головне, – перекладацьким доробком сполучала культури України і Франції, відкриваючи їх одну для одної.

ЛІТЕРАТУРА

1. Король Л. Л., Кришталь Н. А, Черчата Л. М. Слово про Івана Трохимовича Бабича: історико-біограф. нарис. Полтава: РВВ ПНТУ, 2010. 64 с.
2. Бабич І. Т. Про текст, підтекст і пошуки влучного слова. *Зоря Полтавщини*. 1988. № 14. С. 3.
3. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Под ред. Ю. С. Степанова. Москва: Прогресс, 1974. 446 с.
4. Богин Г. И. Современная лингводидактика. Калинин: Калининский гос. ун-т, 1980. 61 с.
5. Дяченко А. Іванові Бабичу – 60. *Літературна Україна*. 1988. № 3 (4335). С. 6.
6. Іваницька М. Особистість перекладача в українсько-німецьких літературних взаєминах: монографія. Чернівці: Книги–XXI, 2015. 604 с.
7. Король Л. Іван Бабич: нарис життя та літературної творчості. *Наукові ракурси: зб. наук. пр. / упоряд. і відп. ред. Король Л. Л., Черчата Л. М.* Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2018. Вип. 1. С. 29–43.
8. Король Л. Педагогічні вершини у життєсвіті Івана Бабича. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 14. С. 145–151.
9. Кравець Я. Слово про перекладацький шлях Жінет Максимович. *Вісник Львівського університету. Серія: Іноземні мови*. 2014. Вип. 22. С. 186–197.
10. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: навч. посіб. Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 575 с.
11. Савчин В. Р. Новаторство Миколи Лукаша в історії українського художнього перекладу: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.12.06. Київ, 2016. 20 с.

ІНТЕГРАЦІЯ НАУКОВОГО ЗНАННЯ І ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ СИНЕРГЕТИКО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ

The reform of science education in order to more fully reflect in it the tendencies of the development of science knowledge must at the same time be adequate to the goals of science education as a whole. This leads to the need to rethink the content of education in favor of increasing the share of cross-curricular and cross-sectoral integration of knowledge in shaping the scientific picture of the world. The system-synergistic approach was used as the method of research, which was used to analyze the set of knowledge representing different scientific pictures of the world and to explain the structural organization of the surrounding world of nature.

Метою дослідження є з'ясування механізмів відображення інтегративних процесів у природознавстві, які стають основою формування та подальшої еволюції наукової картини світу, що сприяє оволодінню масивом сучасних природничо-наукових знань як цілісної системи набуття відповідних професійних компетентностей на основі фундаментальної освіти.

Історія науки як соціального інституту і частини загальнолюдської культури стверджує, що вона, поза всяким сумнівом, розвивається, тобто незворотно якісно і кількісно змінюється з часом. Постійно нарощуючи обсяг наукового знання, розгалужуючись і ускладнюючись, розвиток науки не є «рівномірним». У ньому спостерігаються періоди тривалого, повільного та кропіткого накопичення нових знань з раптовим «несподіваним» проникненням у канву науки «фантастичних» ідей, які революційним чином спростовують віками усталені картини світу. Наукові революції в різні історичні періоди для побудови нової картини світу відводили відповідну роль всім наявним на той час наукам. Спочатку намагання досягнути всю складність єдиного, цілісного світу природи налаштовувало дослідників на найглибшу деталізацію результатів вивчення реальності. Тому приріст наукового знання супроводжувався його неперервною диференціацією. Так з часом в таких науках як фізика, хімія, біологія, астрономія та ін. утворювалося ціле сімейство споріднених наук. Сучасну науку не дарма називають «великою наукою». Її системна складність і розгалуженість вражає – зараз нараховується більше 15 тисяч різних наукових дисциплін і цей процес продовжується й нині. Кількість самовизначуваних у якості самостійних наукових дисциплін невпинно зростає. Необхідність і певні переваги такої об'єктної спеціалізації наук є очевидними і не потребують додаткових аргументів.

Проте, вже в рамках класичного природознавства поступово стала утверджуватися ідея принципової єдності всіх явищ природи, а отже й наукових дисциплін, що їх описують. З'ясувалося, що пояснення хімічних явищ неможливе без залучення фізики; об'єкти геології вимагали як фізичних, так і хімічних засобів аналізу тощо. Подібна ситуація склалася й з поясненням життєдіяльності живих організмів, адже навіть найпростіший з них являє собою і термодинамічну систему, і хімічну фабрику одночасно,

а часто ще й як генератор або споживач електромагнітної енергії (хвиль). Тому почали виникати суміжні науки типу біофізики, біохімії, фізичної хімії, хімічної термодинаміки та ін. Межі, які раніше існували між сформованими розділами природознавства ставали все більш умовними.

На сьогоднішній день основні фундаментальні науки настільки глибоко «дифундували» одна в одну, що назрів час створення єдиної науки про Природу. Інтегративні процеси у природознавстві тепер починають переважати над процесами диференціації, тобто дроблення наук. Інтеграція природничо-наукового знання перетворюється у провідну закономірність його розвитку. Вже зараз вона реалізується у таких форматах [12]:

- в організації досліджень в областях суміжних наукових дисциплін, де якраз й очікуються самі цікаві і багатообіцяючі наукові результати;
- у розробці і розширенні діапазонів використання загальнодисциплінарних наукових методів (спектральний аналіз, ядерний магнітний резонанс, метод мічених атомів, хроматографія, комп'ютерний експеримент та ін.);
- у пошуку універсальних («об'єднуючих») теорій і принципів, які з єдиних позицій могли б пояснити нескінченне різноманіття явищ природи;
- у розробці теорій, які виконують загальнометодичні функції у природознавстві (загальна теорія систем, кібернетика, синергетика);
- у зміні характеру підходів до вирішуваних сучасною наукою проблем, адже в більшості вони виявляються комплексними (екологічні проблеми, проблема зародження життя, проблема освоєння космічного простору тощо).

Раніше вважалося, що в науці відбувається неперервний приріст наукового знання, поступове накопичення нових наукових відкриттів і точніших теорій, яке в підсумку й створює кумулятивний ефект на різних напрямках пізнання природи. Тепер же логіка розвитку науки набуває іншого характеру: вона розвивається не в процесі неперервного накопичення нових фактів і ідей, а завдяки фундаментальним теоретичним зрушенням, які в один момент перекроюють до цього звичну загальну картину світу і змушують учених перебудовувати свою діяльність на основі принципово нових світоглядних установок (парадигм). На зміну логіки поступової, покрокової еволюції науки прийшла логіка наукових революцій і «катастроф». Яскравим прикладом таких наукових революцій є зміна класичної фізики (ньютонівської) на релятивістську (ейнштейнівську).

У той же час визначальною особливістю структури наукової діяльності на сучасному етапі є розмежування науки на відносно відособлені один від одного напрями, що відображається у відокремлених навчальних дисциплінах, які складають змістове наповнення навчальних планів різних спеціальностей у ЗВО. До деякої міри це має позитивний аспект, оскільки дає можливість більш детально вивчити окремі «фрагменти» реальності. З іншого боку, за цього випадають з поля зору зв'язки між цими фрагментами, оскільки в природі все між собою взаємопов'язане і взаємозумовлене. Негативний вплив відокремленості наук вже в даний час особливо відчувається, коли виникає потреба комплексних інтегрованих досліджень оточуючого середовища. Природа єдина. Єдиною мала б бути і наука, яка вивчає всі явища природи.

Наука не лише вивчає розвиток природи, але й сама є процесом, фактором і результатом еволюції, тому й вона має перебувати в гармонії з еволюцією природи.

Збагачення різноманітності науки повинно супроводжуватися інтеграцією і зростанням упорядкованості, що відповідає переходу науки на рівень цілісної інтегративної гармонічної системи, в якій залишаються в силі основні вимоги до наукового дослідження – універсальність досліду і об'єктивний характер тлумачень його результатів.

У даний час загально прийнято ділити науки на природничі, гуманітарні, математичні та прикладні. До основних природничих наук відносять: фізику, хімію, біологію, астрономію, геологію, фізичну географію, фізіологію людини, антропологію. Між ними чимало «перехідних» або «стичних» наук: астрофізика, фізична хімія, хімічна фізика, геофізика, геохімія, біофізика, біомеханіка, біохімія, біогеохімія та інші, а також перехідні від них до гуманітарних і прикладних наук. Предмет природничих наук складають окремі ступені розвитку природи або її структурні рівні. Ряд природничих наук, у тому числі й синтетичні, інтегруються з іншими галузями знань. Наприклад, екологія як наука, знаходиться на перехресті технічних наук, біології, наук про Землю, медицини, економіки, математики, фізики, астрофізики та ін. Завдяки взаємопереплетенню протилежних тенденцій, – диференціації і інтеграції наукових знань, – склалася сучасна структура наукового природознавства. Вона являє собою велику різноманітність диференційованих (фізика, хімія, біологія, географія), інтегрованих (фізична хімія, астрофізика, біофізика) і синтетичних наук. Сформувався сучасний підхід до вивчення і розуміння явищ природи: лише у різноманітності та у взаємозв'язках природничих наук, що складають єдину систему природничо-наукових знань, можливе адекватне пізнання природи як цілісного утворення. Зміст і структура сучасного наукового природознавства значною мірою визначають зміст і предметну структуру природничо-наукової освіти в змістових лініях державних стандартів різного гатунку.

В застосуванні до науки зміст поняття «наукова революція» означає радикальну зміну всіх її складових: наукових фактів, загальноновизнаних теорій, законів, методів та наукової картини світу, яка сформувалася на їх базі на той час. Звичайно, що факти, якщо вони до того ж підтверджені експериментально, змінити важко. Тому тут мається на увазі зміна інтерпретації наявних фактів. Саме інтерпретація, пояснення фактів, зазнає за цього самих радикальних переворотів. Пояснювальні схеми для наукових фактів стають ядром відповідних теорій. Перехід від одного способу пояснень до іншого і є переворотом (революцією). Множина теорій з різних галузей знань, які в сукупності описують відомий людині природний світ, синтезуються в єдину наукову картину світу. Це цілісна система уявлень про загальні принципи і закони устрою світобудови.

В умовах інтенсифікації наукової діяльності посилюється увага до проблем інтеграції науки, особливо до взаємодії природничих, технічних, гуманітарних («гуманітаризація освіти») та соціально-економічних наук. Розкриття матеріальної єдності світу вже не є привілеями лише фізики і філософії, та й взагалі природничих наук; у цей процес активно включилися соціально-економічні і технічні науки. Матеріальна єдність світу в тих галузях, де людина перетворює природу, не може бути розкритою лише природничими науками, тому що взаємодіюче з нею суспільство теж являє собою матерію, вищого ступеня розвитку. Технічні науки, які відображають закони руху матеріальних засобів людської діяльності і які є тією ланкою, що у взаємодії поєднує людину і природу, теж свідчать про матеріальність засобів людської діяльності, з допомогою яких пізнається і перетворюється природа. Тепер можна стверджувати, що доведення

матеріальної єдності світу стало справою не лише філософії і природознавства, але й всієї науки в цілому, воно перетворилося у завдання загальнонаукового характеру, що й вимагає посилення взаємозв'язку та інтеграції перерахованих вище наук.

Сучасна наука являє собою цілісний динамічно організований організм, який постійно перебуває в стані саморозвитку. Поряд з соціально-практичною основою свого виникнення та стимулами розвитку, з її практичними застосуваннями, у науці сильні також й тенденції власної еволюції, які мотивуються внутрішніми причинами. Постійне удосконалення наук впливає і на науково-технічний, і на соціальний процеси. Історичний аналіз динаміки цих процесів засвідчує, що плідотворне дослідження і вирішення найбільш складних і актуальних проблем будівництва будь-якого суспільства не може відбуватися без широкого залучення природознавства (знання і застосування на практиці законів природи), а власне природничо-наукові проблеми не можуть бути незалежними від соціальних задач, соціальних умов буття кожної науки і наукових співтовариств. Тому найбільш вагомими науковими результатами можуть бути досягнуті лише на шляху інтеграції всіх наук.

Звичайно, що найбільший внесок у цю справу робить природознавство, яке відповідно до характеру свого предмета має подвійну мету: а) розкриття механізмів явищ природи і пізнання їх законів; б) в'яснення і обґрунтування можливості екологічно безпечного використання на практиці пізнаних законів природи.

Сучасне осмислення природознавства передбачає: виявлення способів його функціонування; структурного, предметного, методологічного оснащення; еволюційної динаміки його концепцій; історичних і логічних взаємопереходів відображуючих і конструюючих можливостей у динаміці взаємозв'язку науки і практики. Досліджуючи головним чином матеріальні субстрати суспільства, природознавство контактує й з гуманітарними і технічними науками. Саме така участь природознавства у вивченні суспільства дозволяє вести мову про об'єктну єдність суспільних, природничих і технічних (прикладних) наук.

На теперішній час не існує сумнівів щодо застосовності природознавства не лише до дослідження «об'єктивної дійсності», але й до дослідження «суб'єктивної дійсності». Уявлення, які узагальнюють подібні точки зору до їх системної або синтетичної цілісності, не лише спираються на цей блок наук, а й фактично ґрунтуються на ньому. Саме такими узагальненнями виступають відповідні наукові картини світу, які є сплавом філософських міркувань онтологічного і методологічного характеру, фундаментальних теорій, а також конкретно-наукових теорій з їх емпіричною інтерпретацією [16].

Перевагами природознавства є й те, що воно вивчає не лише матеріальну сферу життєдіяльності суспільства, природу як таку, яка не залежить від нього, але й природу задіяну ним у процес практичної діяльності, а також створювану людиною у якості штучного середовища. Цей пріоритет матеріального у його зв'язку з творчою роллю свідомості і практики забезпечує природознавству перевагу у пізнанні світу.

Сприйняття оточуючого світу як цілісної динамічної системи взаємозв'язку природи, людини і суспільства, вимагають постійного оновлення змісту освіти, удосконалення методів, форм і засобів навчання у закладах вищої освіти, які б відповідали найновішим досягненням науки. Загострилася проблема трансформації існуючої моделі освіти у таку систему освіти, яка базується на глибоких міждисциплінарних (інтегрова-

них) знаннях, що відображають комплексний підхід до розвитку суспільства, економіки і оточуючого середовища. Тому, коли мова йде про удосконалення природничо-математичної і технічної (технологічної) освіти, головним її компонентом має бути формування цілісної наукової картини світу, як найвищого рівня узагальнення і систематизації всієї сукупності знань (і, насамперед, природничо-наукових), накопичених людством на даному етапі історичного розвитку [3].

Історики науки чітко і однозначно фіксують, що радикальних змін наукових картин світу, тобто наукових революцій, в історії розвитку науки взагалі і природознавства зокрема можна виокремити три. Персоніфікуючи, їх пов'язують з іменами Арістотеля, Ньютона, Ейнштейна. Ці три глобальні наукові революції означили три тривалих стадії розвитку науки, кожній з яких відповідає своя загальнонаукова картина світу. Звичайно, помилково вважати, що в історії науки важливі самі лише революції. На еволюційних етапах також відбуваються наукові відкриття, створюються нові теорії і методи. Проте, безперечно, що саме революційні зрушення, які стосуються основ фундаментальних наук, визначають загальні контури наукової картини світу на тривалий період. Аналіз ролі і значення наукових революцій важливий ще й тому, що розвиток науки має однозначну тенденцію до прискорення. Так, між арістотелівською і ньютонівською революцією часовий проміжок складає майже 2000 років; ейнштейнівську від ньютонівської відділяють трохи більше 200 років. Так ось, не минуло й ста років до формування нинішньої наукової парадигми, а багато науковців вважають, що вже наступила нова глобальна революція – «синергетико-еволюційна», або «еволюційно-синергетична» [14], ми ж її іменуємо – «синергетико-еволюційно-інформаційною» [9, 10].

Методологія діяльності в синергетичному середовищі, як основа нової парадигми, бере свій початок у самій структурі наукового пізнання, коли центр уваги змістився з рівноважних процесів і структур на нерівноважні, на усталеність до нового погляду на роль стохастичного фактору в розумінні природи реальних процесів, до створення теорії самоорганізації відкритих систем, до розробки фрактально-синергетичної теорії Природи і Ноосфери.

Фізична природа синергетики полягає в тому, що коли процеси в системі (перехід її з одного стану до іншого) переходять у нелінійну область, тобто далеко від її рівноважного стану, система втрачає властивість стійкості, малі флуктуації набувають великих масштабів, що призводить до нового режиму – сукупного руху багатьох її частин. Встановлення факту самоорганізації в сильно нерівноважних системах набуває надважливого значення для таких фундаментальних наук як фізика, хімія і, особливо, біологія. Адаже живі організми і їх різні органи являють собою вельми нерівноважні макросистеми, в яких спостерігаються великі градієнти концентрацій хімічних речовин, температур, тисків, електричних потенціалів тощо.

Вивченням відкритих нерівноважних систем займається синергетика. Вихідним принципом синергетичної концепції є різниця між процесами у відкритих і закритих (ізольованих) системах. На відміну від класичної науки, яка розглядала закриті системи як абсолютний тип упорядкованості світу, синергетика в якості свого предмета дослідження розглядає відкриті системи.

Відкриті системи обмінюються речовиною, енергією і інформацією із зовнішнім світом. У таких системах за певних умов можуть самовільно (спонтанно) виникати нові

упорядковані структури, які підвищують ступінь самоорганізації системи. Розуміння процесів самоорганізації знайшло своє вирішення у механізмі взаємодії системи з оточуючим середовищем. Як зараз з'ясовується у цьому механізмі домінуюча роль належить інформації [2]. Під впливом енергетичних взаємодій з оточуючим середовищем у відкритих системах виникають так звані ефекти узгодження і кооперації, коли різні елементи системи, обмінюючись інформацією, координують свою поведінку, і починають діяти в резонансі. Таку узгоджену поведінку елементів відкритої системи синергетика називає когерентною. Як наслідок, відбуваються процеси упорядкування елементів системи, виникнення із хаосу нових структур, для пояснення яких синергетика пропонує наступний механізм. Після виникнення, нова структура, яка має назву дисипативної, включається у подальший процес самоорганізації матерії. Дисипативні структури виникають за рахунок розсіювання (дисипації) енергії, яка використана системою, і отримання нової енергії із оточуючого середовища. Дисипативна структура неначе руйнує порядок, знижуючи його рівень в оточуючому середовищі, підвищуючи за рахунок цього власну внутрішню упорядкованість і збільшуючи хаос та безлад у зовнішньому світі.

Синергетичний підхід має велике світоглядне значення, оскільки дозволяє пояснити структурну організацію оточуючого нас світу природи. Синергетика показує, як закони природи призводять до появи певного порядку в неупорядкованих системах, «порядку із хаосу», а потім – до ускладнення і розвитку утворених упорядкованих структур [5].

Так, наприклад, М. Ейгеном [16] було показано, як у складних, сильно нерівноважних системах може реалізуватися механізм управління (керування) самовідтворенням (саморепродукуванням) утворених структур. Тобто, розвиток нелінійної термодинаміки дозволяє вченим висувати цілком «життєздатну» гіпотезу як з точки зору фізики могло виникнути життя.

Роботами П. Гленсдорфа і І. Пригожина [5] з розробки проблем нелінійної термодинаміки було показано, що в цій області зміст другого начала термодинаміки докорінно змінює свій статус. Ними було показано, що цей закон постулює не лише руйнування структур у необоротних процесах поблизу рівноважного стану, але й виникнення структур за необоротних процесів далеко від стану рівноваги відкритої системи. Відображаючи необоротність всіх реальних процесів, друге начало термодинаміки виражає, таким чином, закон розвитку матерії. Названі вчені вказують, що таке трактування другого начала знімає позірне протиріччя між законом зростання ентропії і безладу у замкнутій системі і теорією еволюції Дарвіна щодо виникнення все більш складних самовідтворюваних структур у живій природі. Мова йде про встановлений Гленсдорфом і Пригожиным універсальний критерій еволюції, який є узагальненням і поширенням принципу мінімального виробництва ентропії на нелінійні процеси. Згідно з цим критерієм у будь-якій нерівноважній системі з фіксованими граничними умовами процеси протікають таким чином, що швидкість зміни виробництва ентропії, яка зумовлена зміною термодинамічних сил, зменшується і прямує до нуля. Саме це й призводить до виникнення упорядкованих структур.

Синергетика стверджує, що самоорганізація систем розпочинається з флуктуацій (вона генерується ними) [5]. Для виникнення процесу самоорганізації необхідні інстру-

ктивні властивості системи вже на мікрорівні. Така інструкція потребує інформації, яка кодує певні функції системи. Для самоорганізованих систем важливими є функції самовідтворення або збереження їх власного інформаційного наповнення. Однією з умов виникнення самоорганізації є реалізація відбору інформації (передачі накопиченої інформації із зовнішнього середовища в систему), яка має певний вимір якості (цінність). Із зростанням цінності пов'язане й зростання здатності біологічної системи щодо відбору такої цінної інформації. Коли ж зникає використання інформації про ті чи ті властивості елементів системи, що призводить до втрати взаємозв'язку між ними, система стає не здатною виконувати свої функції. Немає використання, а отже, й накопичення інформації у зовнішньому середовищі, – як результат прямиий зв'язок систем із зовнішнім середовищем порушується. За цього порушується й робота регуляторних механізмів, що призводить до дезорганізації системи і, як наслідок, її руйнування.

Такий загальний опис функціонування будь-яких систем практично реалізовується і в системах живої природи. Адже живі організми в кінцевому рахунку теж є своєрідними інформаційними системами, тому в природному відборі виживають ті з них, які ефективніше (за всіх інших однакових умов) переробляють інформацію. Оскільки вже експериментально встановлено, що переробка зовнішньої інформації відбувається за рахунок певних трансформацій структур нервових імпульсів, то така переробка тим ефективніша, чим складнішою є нервова система живого об'єкта, який реагує на поступаючу зовні інформацію. Таким чином, біологічна еволюція створює необхідні передумови для виникнення людини, а кібернетика, біологія і теорія інформації в своєму розвитку і взаємодії одна з одною відображають не лише певні форми єдності живої природи, але й знаходять аналогію між принципами управління в живій природі і суспільстві, з одного боку, і саморегулюванням об'єктів неорганічної природи – з іншого [8].

Що ж до ролі інформації у виникненні упорядкованих структур у системі, то її пов'язують з механізмом управління (керування), який може бути представлений у тому чи тому вигляді і який відповідає за отримання, оцінку, переробку сигналів, які несуть інформацію, і відповідно до змісту цієї інформації вироблення програми дії у відповідь. З приводу сказаного варто звернути увагу на інформаційну гіпотезу (модель) світу С. Я. Берковича [4], згідно з якою в основі всього суцього лежить не рух матерії, а передача інформації. Розглядаючи інформацію як об'єктивно існуючу реальність, ця модель дозволяє пояснити низку «дивних» явищ мікросвіту і парадоксів сучасної фізики.

Біологічні системи мають здатність зберігати і передавати інформацію у вигляді структур і функцій, які виникли в минулому в результаті тривалої еволюції [13]. Виявляється, що для виникнення еволюції суттєвим є не кількість інформації, а інструктуючі властивості інформації, тобто важливим є не кількість, а «цінність» інформації, яка безпосередньо пов'язана з можливістю її використання. Цінність інформації за цього розуміється як ступінь її незамінності за певних умов існування системи. Можна стверджувати, що інформація, яка накопичена в процесі еволюції системи – це «оцінена» інформація. Це можна продемонструвати на такому уявному прикладі.

Розглядається деяка відкрита система зі спрямованим на неї зовнішнім впливом (такими є більшість систем у природі). Завдяки відкритості системи, у неї разом з

речовинно-енергетичним потоком потрапляє й нова інформація, яка є невід'ємним атрибутом матерії [9, 11], і тому відображає собою власну упорядкованість цього потоку. Ця інформація опрацьовується в блоці механізму управління, який може функціонувати, наприклад, за принципом «порівняння», або індикації – «свій-чужий». Тут же виробляється програма зворотної дії на зовнішній вплив. Взаємодіючи з оточуючим середовищем, система характеризується також певним вихідним (невикористаним) речовинно-енергетичним потоком, у якому також обов'язково є залишкова інформаційна складова. Частина її по каналу зворотного зв'язку систем з навколишнім середовищем знову потрапляє на вхід системи, тобто в механізм оцінки і переробки інформації. Як результат, система отримує відомості щодо ефективності її реакції на зовнішні впливи (подразники) і може змінювати напрям і інтенсивність своїх дій, якщо це їй потрібно для стабілізації (самореалізації). Тут напрошується до вживання термін «синергетична інформація», тобто така, що спонукає до породження спільних (сумісних), узгоджених, кооперативних дій системи.

Субстанційне розуміння інформації розглядається в працях А. Є. Акімова [1], А. А. Сіліна [15] та інших авторів.

Аналіз таких праць показує, що розвиток поняття інформації призвів вчених до висновку, що її можна розглядати як субстанцію, яка визначає єдність і розвиток світу. З цього приводу йде дискусія у двох напрямках: інформація є первинною і породжує матерію (філософський монізм); матерія і інформація існують як рівноправні субстанції (філософський дуалізм). Але в обох випадках не підлягає сумніву той факт, що інформація притаманна світобудові як її органічна нерозривна складова.

На якісному рівні досить детально ця ідея розроблена у докторській дисертації В. Б. Гухмана. Не надаючи строгого теоретичного, і тим більше експериментального обґрунтування, у цьому дослідженні методом філософської рефлексії висловлюється гіпотеза, що «онтологічним фундаментом всіх фізичних полів, незалежно від їх енергетики, може бути інформаційне поле, з якого кожне конкретне фізичне поле поглинає порцію інформації в такому об'ємі, який необхідний для управління силовою функцією даного фізичного поля» [6]. У роботі [10] аналогом інформаційного поля В. Б. Гухмана пропонується інформаційне середовище – «матриця».

Дуальність інформації і матерії обґрунтовується й у роботах П. С. Ісаєва [7]; основна його ідея полягає у сучасній розробці уявлень про «ефір», поняття якого з'явилося у фізиці ХІХ ст. у зв'язку з «принципом близькодії». Це поняття уявлялося у вигляді деякого середовища, необхідного для поширення електромагнітних хвиль (Максвелл) і пояснення механізму тяжіння (Ньютон).

Однак, експеримент з виявлення такого «механічного ефіру», виконаний Майкельсоном у 1881 році, дав, як відомо, негативний результат, що призвело в кінцевому підсумку до створення А. Ейнштейном спеціальної теорії відносності (СТВ), висновком якої й було заперечення існування ефіру.

Проте, говорячи вже про загальну теорію відносності (ЗТВ), Ейнштейн зауважував, що «... поняття ефіру знову набуває певного змісту, яке абсолютно відрізняється від змісту поняття механічної теорії світла. Ефір ЗТВ і є тим середовищем, яке саме по собі позбавлене всіх механічних і кінематичних властивостей, але яке, в той же час, визначає механічні (і електромагнітні) процеси» [17].

Подібну позицію висловлює й П. Дірак, який вводить у фізичну теорію деякий аналог «... світлового ефіру, так популярного серед фізиків XIX ст. ... мова йде не про ефір XIX ст., а мається на увазі введення у фізичну картину світу нового уявлення про ефір, яке відповідає сучасним ідеям квантової теорії» [18].

Трансформуючи ідею ефіру з врахуванням сучасних досягнень квантової фізики, які описують властивості фізичного вакууму, П. С. Ісаєв вводить поняття « Ψ -ефіру» «як бозе-ейнштейнівського конденсату нейтрино-антинейтринних пар куперівського типу» [7]. Згідно з цією теорією Ψ -ефір – це надпровідне середовище, яке заповнює весь світовий простір, він не проявляється у теплоємності тіл, допускає поширення поперечних хвиль, не перешкоджає рухові ні елементарних частинок, ні космічних тіл; глибинна сутність всіх світових процесів описується з урахуванням взаємодії з цим ефіром.

Пропонуючи варіант експерименту з підтвердження існування такого середовища, П. С. Ісаєв передбачає, що внесок Ψ -ефіру можна виявити за прецизійними вимірюваннями маси і часу життя низки нестабільних частинок з метою пошуку «тонкої структури» мас і часу життя цих частинок. Передбачається, що Ψ -ефір може нести в собі певну інформацію, тоді останню необхідно розглядати як особливий стан матерії (того ж Ψ -ефіру), а не як особливу субстанцію. Тобто, якщо дослід, запропонований П. С. Ісаєвим, дасть позитивний результат, то інформацію можна буде розглядати як особливий, невідомий на сьогодні стан матерії.

Уже з наведених прикладів можна зробити висновок, що інтегративні процеси в природознавстві стають провідною силою його розвитку. Проте помилково було б ігнорувати й процеси диференціації наукового знання, адже вони продовжуються. Таким чином, диференціація і інтеграція в розвитку природознавства це не взаємовиключаючі, а взаємодоповнюючі тенденції.

Такі еволюційні зсуви у пізнанні природи змушують приводити у відповідність з ними й систему освіти, оскільки загально визнано, що її зміст має формуватися на засадах наукової картини світу [16]. Серцевиною ж нині вибудованої наукової картини світу, як показано, є синергетико-еволюційно-інформаційні концепти. Тож концепція створення синергетичного середовища «відкритої системи освіти» має передбачати забезпечення на базі високих наукоємких технологій повної академічної свободи особистості у виборі форм освіти, способів і місця доступу до джерел всесвітнього знання з мінімальними матеріальними, енергетичними і номінальними інтелектуальними витратами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акимов А. Е. Эвристическое обсуждение проблемы поиска дальностей: EGS – концепция. Москва, 1991. Препринт МНТЦВЕНТ, №7А. 63 с.
2. Аруцев А. А., Ермолаев Б. В., Кутателадзе И. О., Слуцкий М. С. Концепции современного естествознания. Учебное пособие. Ростов: Феникс, 2008. 412 с.
3. Арцишевський Р. А., Шоломицька Т. Я. Необхідність і можливості вироблення сучасної картини світу. *Збірник наукових праць*. Суми, 2004. Вип. 3. С. 7–10.
4. Беркович С. Я. Клеточные автоматы как модель реальности: поиски новых представлений физических и информационных процессов. М.: 1993. 112 с.

5. Гленсдорф П., Пригожин И. Термодинамическая теория структуры устойчивости и флуктуаций. М.: Мир, 2003. 280 с.
6. Гухман В. Б. Философская сущность информационного подхода. Дисс. докт. филос. наук. Тверь – Москва, 2001. 402 с.
7. Исаев П. С. О новой физической реальности (о Ψ -эфире). Дубна, 2002. 19 с.
8. Корогодина В. И. Информация и феномен жизни. Пуццино: Изд-во Пушкинского научного центра АН СССР, 1991. 204 с.
9. Краснобокий Ю. М., Ткаченко І. А. Інтеграція наукового знання і наукова картина світу. *Cognum Publishing House*. Liverpool, 2020. Pp. 583–593.
10. 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.
11. Краснобокий Ю. М., Ткаченко І. А. Інформаційне середовище як матриця наукової картини світу. *Фізико-математична освіта: науковий журнал*. Суми, 2019. Вип. 1 (19). С. 80–87.
12. Лавриненко В. Н., Ратников В. П. Концепции современного естествознания. М.: ЮНИТИ. 2006. 320 с.
13. Мейен С. В. Принципы исторических реконструкций в биологии. Системность и эволюция. М.: Наука. 1984. С. 7–32.
14. Пеньков В. Е., Шашков С. Н. Современные научные представления об эволюции материи. Белгород: ИПЦ «ПОЛИТЕРРА», 2008. 145 с.
15. Силин А. А. Энтропия, вероятность, информация. Москва, 1994. РАН. № 6. С. 490–496.
16. Эйген М. Самоорганизация материи и эволюции биологических макромолекул. М.: Мир. 1973. 224 с.
17. Эйнштейн А. Собрание научных трудов в 4 томах. Москва: Наука, 1965. Т. 1. 700 с.
18. Dirac P. A. M. The Evolution of the Physicist's Picture of Nature. *Scientific American*. 1963. V. 208. Pp. 45–53.

ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНЕ ПОЛЕ ПРОБЛЕМАТИКИ В СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

In order to carry out a theoretical analysis of the essence of state-public administration, the author considers it necessary, first of all, to identify and summarize the basic features of his key concepts, to consider new deficits that arose in the course of the evolution of scientific knowledge about state-public administration. Considering the basic term – «state-public management of general secondary education», which includes several concepts: «education», «general secondary education», «state-public administration», forms a kind of methodological knowledge that integrates the concept into a single whole and allows you to reflect its scientific specificity. The structure and content of the concept of «state-public management of the development of general secondary education» is presented in the author's interpretation from the standpoint of the process approach.

На важливість теоретичного аналізу вказують учені В. Кремень, С. Пазиніч, О. Пономарьов у праці «Філософія управління», пропонуючи при вивченні й розв'язанні будь-якої наукової проблеми враховувати систему понять, які сприятимуть досліднику в розкритті сутності наукових явищ, за допомогою яких «опосередковується зв'язок між потребами та діяльністю й забезпечується задоволення потреби» [13, 92]. Дослідники Ю. Бех у монографії «Філософський модус загальної теорії управління» і О. Рябека – «Державно-громадське управління в дискурсі демократизації суспільства» указують на важливість наукових понять [1, 78; 29, 38].

Переконалися, що теоретичний аналіз ключових понять обраної теми допоміг нам виявити певні зміни в їх есенції, розглянути нові дефіденти, які виникли в ході еволюції наукових знань про державно-громадське управління (далі ДГУ), усвідомити суперечності у змісті, технології та механізмах його реалізації на практиці, які все більше проявляються в умовах трансформацій у сучасному суспільстві, у тому числі й у сфері освіти, зокрема, реформуванні та модернізації загальної середньої освіти (далі ЗСО).

Базовий термін – «державно-громадське управління загальною середньою освітою» – включає кілька понять: «освіта», «загальна середня освіта», «управління», «державно-громадське управління». Маємо сформулювати своєрідне методологічне знання, яке б об'єднало поняття в єдине ціле і надало змогу відобразити його наукову специфіку.

Поняття «освіта», на думку С. Гончаренка, є духовним обличчям людини, що формується під впливом морально-етичних цінностей і виступає її культурним надбанням. При цьому головним є не сукупність знань, а вміння поєднувати їх із особистісними якостями та самостійно застосовувати у практичному житті [6, 241]. Іншими словами можна сказати так: навчатися не для школи, а для життя, тобто набувати відповідних компетентностей, що є актуальним для здобуття повної ЗСО.

Проте в сучасному розумінні «освіта», як наголошує В. Кремень, – «сфера, що олюднює знання», це «соціальне явище, що являє собою спосіб становлення й визначення способів особистісної самореалізації індивіда в суспільстві <...> це стратегія творчості, неординарного, нестереотипного самовираження, самопрояву, самореалізації, насамперед, на особистісному рівні» [14, 78].

Учені В. Огнев'юк і С. Сисоєва подають таке узагальнення: «освіта – цінність (державна, суспільна, особистісна); система різноманітних навчальних закладів і освітніх установ; особливий процес; різнорівневий результат; соціокультурний феномен; соціальний інститут, що впливає на стан свідомості суспільства» [24, 1].

Тобто можемо зробити такий висновок: науковці, учені, дослідники розглядають «освіту» на сучасному етапі широкомасштабно, як соціокультурний феномен, соціокультурний інститут, що сприяє розвитку людини і суспільства, як цілісну єдність навчання, виховання й розвитку, саморозвитку особистості. Вона (освіта) зазнає змін, оскільки змінюється й суспільство, а саме: розвивається багатовекторно як демократичне, активне, громадянське, «суспільство знань», технологічне, інформаційне, цифрове.

Виділяємо ще один аспект: освіта не може існувати у відриві від культури, так само як і культура – у відриві від освіти [17, 163]. Також наголошуємо на концепції інноваційної освіти, що прийнята ЮНЕСКО та яка закріпила пріоритет принципів розвитку <...> пріоритет розвитку здатності особистості до вирішення і постановки нових завдань <...> інноваційність стає здатністю і стилем мислення [22, 311]. Принцип розвитку людини обговорювали учасники науково-практичного семінару «Нові тенденції і явища при формуванні людини майбутнього», який відбувся на базі Українського інституту науково-технічної експертизи та інформації (м. Київ, 2018). Особливу увагу звернено на нову парадигму розвитку (енергетичну) людини та суспільства, природу як співавтора та партнера (синергію розвитку), нові умови формування людини майбутнього, зміну свідомості її, інформаційно-знаннєвий вимір розвитку в умовах інформаційного перенавантаження та інші актуальні питання.

Отже, освіта залишається важливою галуззю життєдіяльності та творчості людини, чинником розвитку суспільства – соціально-економічного, інтелектуального, культурного, духовного, – передумовою їх існування та подальшого розвитку. Особливо важливий, вважаємо, взаємозв'язок і взаємовплив між людиною, освітою, зокрема, її складником – загальною середньою, і суспільством, що вказують на цілісність процесу, спрямованого на розвиток, системну та інтегративну сутність трьох понять «людина – освіта – суспільство»

Щодо ДГУ освітою, то дослідники Л. Грицяк і Л. Калініна [7] таке управління освітою розглядають як процес органічно поєднаних, узгоджених і скоординованих сфер діяльності, права, обов'язків і відповідальності суб'єктів державного управління, самоуправління й громадськості в межах визначених повноважень. На думку Л. Гаєвської, Т. Куренної, Н. Протасової та ін. (монографія «Реформування освіти в Україні: державно-управлінський аспект»), ДГУ освітою ґрунтується на спільній, взаємодоповнювальній і взаємопідтримувальній діяльності державних органів і громадськості в галузі освіти, розподілі між суб'єктами повноважень, прав і відповідальності за їх реалізацію для забезпечення функціонування й розвитку системи освіти» [28]. Отже, підтверджується думка, що метою ДГУ освітою є оптимальне поєднання державних і громадських

засад в інтересах особистості, суспільства і держави, що може забезпечити розвиток освіти, зокрема, загальної середньої.

Учений С. Крижук вважає, що ДГУ освітою – це організація та створення на основі співпраці державних органів і громадськості умов функціонування, розвитку освітньої галузі, її саморегуляції на державному, регіональному рівнях і в освітніх установах і закладах. Це відкрита, демократична модель управління, у якій органічно поєднуються засоби державного впливу з громадським управлінням [12, 381]. Схожого трактування поняття «державно-громадське управління освітою» дотримується й Л. Гаєвська, доповнюючи, що така модель ґрунтується на розподілі повноважень і відповідальності між суб'єктами за їх реалізацію [3, 44]. За твердженням ученої, в основу цих понять покладено дві ознаки – «поєднання» і «взаємодія» двох складників управління – державного і громадського. Погоджуючись із таким узагальненням, вважаємо за потрібне враховувати і такі дефініції науковців, як: «принцип і спосіб управління»; «інтеграція трьох напрямів роботи»; «організація й створення умов на основі співпраці державних органів і громадськості», розкриття сутності взаємодії обох складників та її механізмів. Розглядаючи твердження «організація та створення умов на основі співпраці державних органів і громадськості», доцільно виокремити ключове слово «співпраця», оскільки це є невід'ємним елементом демократичної культури суспільства, основою демократичних засад управлінського процесу. Із поняттям «співпраця» тісно пов'язане «узаємодія», що, на нашу думку, розкриті в дослідженнях науковців частково.

Дослідники пропонують розглядати ДГУ освітою як один із видів узаємодії держави і суспільства. Заслугує на увагу судження про те, що всю широту й розмаїття освітніх потреб суспільства можна задовольнити шляхом співпраці державних і громадських систем, а тому керування такою взаємодією має носити державно-громадський характер. Поняття «взаємодія» висвітлив О. Гончар у монографії «Педагогічна взаємодія учасників навчального процесу в системі вищої освіти України (історико-педагогічний аспект)». Розглядати це поняття, як вважає автор, потрібно з філософського погляду, оскільки без здатності до взаємодії матерія не могла б існувати [5, 11]. Дослідник Ю. Гаруст висловлює свої міркування: узаємодія може проявлятися у процесі взаємовпливу, виникати там, де взаємозв'язок між суб'єктами об'єднаний спільною метою, але й також під час застосування взаємодіючими сторонами можливостей один одного для досягнення власних цілей [4]. Натомість Н. Драгомирецька [8] «узаємовплив» розглядає як метод прийняття управлінських рішень, організацію потоків інформації або технологію управління персоналом і створення соціально-психологічного клімату. Одночасно зауважує, що дослідники недостатньо звертають увагу на певні класифікації колективів, через які забезпечується взаємодія, і пропонує у зв'язку з цим розглядати процеси побудови взаємодії суб'єктів державного управління з громадськістю, ураховуючи їхні потреби, інтереси суспільства. З огляду на це, вважаємо, що така взаємодія має ґрунтуватися не лише на інноваційних формах організації управлінської діяльності, а й на принципах довіри, партнерства, що відображають процес узаємовпливу, узаємопереходу, узаємозв'язку, тобто таких зв'язків, що вмотивовані цілями, яких кожна зі сторін може досягти.

Учена Л. Калініна управління закладом ЗСО тлумачить як «цілеспрямовану взаємодію» та акцентує увагу на тому, що категорія «узаємодія» репрезентує прямі зв'язки

– вплив суб'єкта на об'єкт управління – і зворотні – одержання інформації про результати впливу з урахуванням субординаційних зв'язків у ієрархічній системі управління (вертикальні й координаційно-горизонтальні зв'язки) [11, 60]. Оскільки суб'єкт-об'єктом управління у закладі ЗСО є людина – учень, учитель, вихователь та їхні об'єднання – учнівські й педагогічні колективи (уважаємо, що до цієї групи необхідно додати і колектив батьків), – то в процесі розгляду соціально-педагогічних систем доцільніше застосувати категорію «узаємодія» і передбачити встановлення прямих і зворотних зв'язків між суб'єктом і об'єктом управління, а взаємодія між ними має ґрунтуватися на принципах довіри, діалогу й партнерства.

У «Білій книзі національної освіти України» подано таке визначення: «Державно-громадське управління розвитком освіти – це інтеграція сфер діяльності, прав, обов'язків і відповідальності суб'єктів державного управління, громадського самоврядування та громадськості для забезпечення ефективних управлінських впливів на всі ланки освітньої системи...» [2, 45]. Учена Л. Парашенко трактує поняття «державно-громадське управління» у дисертації «Механізми державного управління розвитком освіти в умовах трансформації суспільства» у авторській інтерпретації. Учена вважає, що «<...> це, передусім, «зважування» правильності «громадської думки» і «управлінського рішення», це не як якийсь ідеальний чи бажаний стан інтеграції державних управлінців і громадськості, а механізм державного управління в системі ЗСО, зокрема, регулятор темпів якості освіти; <...> це, передусім, застосування системою державного управління потенціалу громадянськості суспільства, батьків учнів із метою підвищення ефективності ЗСО (при такому підході формальне ставлення системи державного управління ЗСО до запровадження ДГУ не може бути виправдане аргументацією про недостатність формування в населення демократичної культури, компетентності громадян щодо діяльності освітньої сфери, здатності аналізувати і реально впливати на її відповідність суспільним потребам, глобалізаційним викликам); <...> це також є способом делегування органами державного управління своїх функцій громадськості, проте таке делегування має бути ресурсно забезпеченим» [25, 304–305].

Отже, ДГУ науковці розглядають: по-перше, як відкриту, демократичну модель управління; по-друге, як принцип, спосіб поєднання діяльності державних і громадських суб'єктів; по-третє, як процес органічно поєднаних, узгоджених і скоординованих сфер; по-четверте, як процес «зважування» правильності громадської думки та управлінського рішення, що ґрунтуються на спільній, узаємодоповнювальній і взаємопідтримувальній діяльності. Водночас недостатня увага приділяється сучасним процесам, які пов'язані з трансформаціями у громадянському суспільстві України, та не враховуються можливості рухів його розвитку, у тому числі ЗСО.

Важлива роль у цьому процесі належить управлінням, їхньому професійному розвитку, творчій діяльності, – зазначають зарубіжні й вітчизняні вчені. Дослідник І. Нинюк у дисертації «Професіоналізм державних службовців: сутність, стан та особливості формування» [23], учені В. Боченюк, С. Білоусов, Г. Горбань та інші у монографії «Професіоналізм особистості: теоретико-методологічний аспект» [27] обґрунтували значення професіоналізму, зокрема, у державних службовців, а С. Калашнікова в науковій праці «Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій» [10] розглянула питання профе-

сіоналізації в контексті нової управлінської парадигми – лідерства. На думку вченої, сучасна підготовка управлінців потребує модернізації базових параметрів відповідно до суспільних трансформацій, освітньої парадигми людиноцентризму. Велику увагу приділяє саме професіоналізації управління, вважає, що це такий процес, метою якого є управління, яке б сприяло підвищенню професійного рівня управлінців узагалі; розробленню, запровадженню та модернізації інструментів управління в формі відповідних методів, засобів і технологій для створення відповідної інфраструктури; формуванню новітнього світогляду. Саму професійну підготовку управлінців авторка розглядає як складник професіоналізації управління, що спрямована на відповідний розвиток керівних кадрів, підвищення їхньої професійної компетентності. Цей процес перебуває у взаємозв'язку з іншими складниками професіоналізації управління, характеризується безперервністю, реалізується на принципах навчання дорослих і потребує модернізації відповідно до вимог і викликів суспільства. Дослідник вважає, що управління як вид професійної діяльності можна розглядати на трьох рівнях: адміністрування, менеджмент і лідерство. Специфіка кожного з них базується на ідентифікації ключових параметрів (суб'єкт, об'єкт, мета, характер впливу) управлінського процесу. Метод порівняльного аналізу зазначених параметрів засвідчує наявність їх трансформації відповідно до впливу зовнішніх чинників і потреб суспільного розвитку.

ДГУ має будуватися на професіоналізації службовців державних і самоврядних органів, чільне місце в цьому процесі необхідно відвести «діалогу» [18]. Варто нагадати, що в другій половині ХХ ст. теорію «діалогу» обґрунтовано в межах різних наукових теорій і шкіл солідаристських ідей, сформовано його підґрунтя як основи розвитку демократично керованих країн Західної Європи. У сучасних світоглядних концепціях «діалог» розглядається у двох аспектах: у широкому – як суспільний діалог між класами і соціальними групами щодо забезпечення умов для їх співіснування на основі узгодження інтересів; у вузькому – як спосіб узгодження інтересів соціальних груп у сфері застосування праці. Діалог, як зазначає О. Петроє [26, 15], – це найдосконаліша форма спілкування, а визначальними його ознаками є такі: рівноправність учасників; суб'єкт-суб'єктний характер; наявність мети, спрямованість на пошук істини у складних питаннях; прагнення всіх учасників установити сутність проблеми; вираження власної позиції, підпорядковане вищій меті пошуку істини, яка є однаковою цінністю для всіх його сторін; народження нового сенсу в позиціях учасників діалогу; досягнення взаєморозуміння шляхом обміну сутнісними поняттями учасників; прагнення раціональної взаємодії у сфері комунікативної та практичної діяльності; орієнтованість на результат і вимірюваність результату діалогу. У «Білій книзі національної освіти України» фахівці Національної академії педагогічних наук України слухаю наголошують: «Діалог – це саме те, що нам украй потрібне й для проведення педагогізації влади, бізнесу, ЗМІ, спорту <...> лише публічний діалог у суспільстві з питань модернізації освіти може створити передумови для поширення, стимулювання та подальшої інституціоналізації стратегічного процесу вироблення освітньої політики та поширення пов'язаних із ним практик інтелектуальної та аналітичної роботи» [2, 6], «...партнерство, діалог з громадянськістю – це механізм, з допомогою якого можна створити умови для успішного виконання програм розвитку кожного закладу» [19, 168].

Ураховуючи завдання реформування ЗСО, «діалог», що відбувається у сфері ДГУ її розвитком, має носити соціальний, відкритий і довірчий характер. При цьому вагому значущість мають міжособистісні взаємини, для яких характерними мають бути не обмеження чи примушування, а спрямування на створення умов, переконування, консенсус, консультування, діалог, уміння слухати і чути його учасників, критично мислити і колегіально приймати рішення.

Для забезпечення ефективності управління таким процесом і ведення конструктивного діалогу важливо дотримуватися таких умов: законності та верховенства права; репрезентативності, незалежності, рівноправності сторін та їх представників; добровільності та прийняття реальних зобов'язань; взаємної поваги і пошуку компромісних рішень; обов'язковості розгляду пропозицій сторін; пріоритету узгоджувальних процедур; відкритості та гласності, дотримання досягнутих домовленостей; взаємної відповідальності їх представників за невиконання взятих зобов'язань; сприяння розвитку соціального діалогу та довірчої взаємодії [9].

Як показав аналіз численних наукових джерел, інтерес до проблеми довіри активно проявляється із середини 80-х років ХХ ст. Важливими для цього дослідження вважаємо думки Н. Лумана і В. Кременя про те, що «довіра стає необхідною умовою суспільного розвитку внаслідок наростання невпевненості людей у майбутньому, пов'язаному зі збільшенням складності й непрозорості у суспільстві [21], а «...процеси й тенденції, породжені революцією в інформаційно-комунікаційних технологіях, засвідчують виникнення соціуму нової якості, що ставить завдання переосмислити цінності... подальшого існування особистості» [15], на нашу думку, ще й революцією гідності, яка відбулася в Україні, новими реформами в суспільстві. Цілком поділяємо міркування П. Хобзея, який, аналізуючи процеси, що відбуваються в новостворених громадах, акцентує на тому, що «на перший план постають питання довіри й діалогу. Ці процеси є доволі складні <...> Більше гідності, більше відповідальності й широкий горизонт подальшого планування <...> реформа не буде успішною, якщо не зміняться цінності й ставлення громадян, а формуються вони шляхом якісної освіти й культури» [30, 2].

Отже, настанова на довіру вимагає застосування нових підходів до ДГУ розвитком ЗСО. Оригінальну інтерпретацію цього соціального явища (довіри) дав польський науковець П. Штомпка. На його думку, поняття «довіра / недовіра» виступає важливим показником ставлення людей один до одного і до суспільства, у якому вони живуть, адже довіра є необхідною передумовою демократії, успішне функціонування якої передбачає такі вимоги: по-перше, забезпечення комунікації між громадянами; по-друге, дотримання толерантності; по-третє, заміну конфлікту і боротьби на компроміс і консенсус; по-четверте, наявності культурного рівня цивілізованості в ході діалогів; по-п'яте, залучення громадян до активної участі в житті суспільства [31], а найосновнішою вимогою, на нашу думку, є наявність високого освітнього рівня громадян. Уважаємо, що взаємодія між представниками обох складників ДГУ має базуватися на довірі. Довірча взаємодія є важливим показником розвитку сучасної школи, набуття нею іміджу в системі ЗСО своєї громади [20].

Отже, із позицій процесного та діяльнісного підходів розглядаємо зміст та структуру поняття «державно-громадське управління розвитком ЗСО» як процес, який має

початок і кінець (триває певний проміжок часу), може видозмінювати форму залежно від світоглядно-філософських засад; його структура включає два складники – державний і громадський, діяльність яких має базуватися на довірчо-партнерській взаємодії, відкритому дія(полі)лозі та які здатні забезпечити співпрацю суб'єктів державного управління, самоврядування та громадськості щодо розвитку ЗСО в межах законодавчо визначених повноважень та власних суспільно значущих концептуальних інноваційних бачень та ініціатив.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех Ю. Філософський модус загальної теорії управління: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 476 с.
2. Біла книга національної освіти України / НАПН України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл та ін.; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя. Київ: Інформ. системи, 2010. 342 с.
3. Гаєвська Л. А. Розвиток державно-громадського управління загальною середньою освітою в Україні (друга половина XIX – початок XX століття): дис. ... д-ра наук з держ. упр.: спец. 25.00.01 – «Теорія та історія державного управління» / Л. А. Гаєвська. Київ, 2010. 485 с.
4. Гаруст Ю. Сучасні тенденції взаємодії органів, що реалізують податкову політику з платниками податків. *Науковий вісник Херсонського національного університету*. Серія «Право». Спецвипуск. 2013. С. 67–70.
5. Гончар О. В. Педагогічна взаємодія учасників навчального процесу в системі вищої освіти України (історико-педагогічний аспект): монографія. Харків: ХНАДУ, 2011. 432 с.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
7. Грицяк Л. Д., Калініна Л. М. Державно-громадське управління розвитком освіти на державному, регіональному та інституціональному рівнях. *Стратегічні пріоритети*. 2009. № 3 (12). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://old.niss.gov.ua/book/StrPryor/StPrior_12/7.pdf (дата звернення: 27.05.2016).
8. Драгомирецька Н. М. Комунікативна діяльність в державному управлінні: теоретико-методологічний аспект: дис. ... д-ра наук з держ. упр. Київ, 2007. 516 с.
9. Забезпечення конструктивного діалогу між владою та суспільством: матеріали наук.-практ. конф. 28 квіт. 2016 р. Одеса: ОРІДУ НАДУ, 2016. 178 с.
10. Калашнікова С. А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства: монографія. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. 390 с.
11. Калініна Л. М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: дис. ... доктора пед. наук / Л. М. Калініна. Київ, 2008. 472 с.
12. Крисюк С. В. Концептуальні засади розвитку державно-громадського управління освітою: матеріали наук.-практ. конф. [«Актуальні теоретико-методологічні та організаційно-практичні проблеми державного управління»], (м. Київ, 28 трав. 2004 р.): у 2 т. / За заг. ред.: В. І. Лугового, В. М. Князева. Київ: Вид-во НАДУ, 2004. Т. 1. 460 с.
13. Кремень В. Г., Пазиніч С. М., Пономарьов О. С. Філософія управління: підручник. Харків: НТУ «ХПІ», 2008. 524 с.
14. Кремень В. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Педагогічна думка, 2009. 520 с.

15. Кремень В. Г. Світ знання: людина, наука, освіта. Київ: Знання України, 2016. 87 с.
16. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. Київ: Грамота, 2007. 576 с.
17. Лісова Н. І. Якість освіти в інформаційному суспільстві: матеріали щорічної наук.-практ. конф. за міжнародною участю «Підготовка фахівців у галузі знань [«Державне управління»: вимоги до змісту та відповідність сучасним викликам]», (м. Київ, 6–7 листопада 2014 р.). Київ: НАДУ, 2014. С. 163–164.
18. Лісова Н. І. Школа й громада: управління й довірча взаємодія [Електронний ресурс]. *The Theory and Methods of Educational Management*. 2016. № 1 (17).
19. Лісова Н. І. Діалог із громадськістю як критерій ефективності управління загальноосвітнім навчальним закладом. *Вісник Черкаського національного університету: спеціальний випуск*. Серія: «Педагогічні науки». 2010. Ч. II. С. 164–168.
20. Лісова Н. І. Державно-громадське управління: тенденції, довіра, школа. *Innovative solutions in modern science: Scientific journal*. 2018. № 1(20). С. 79–91.
21. Луман Н. Власть / [Пер. с нем. А. Ю. Антоновського. Москва: Праксис, 2001. 256 с.
22. Людина. Суб'єкт. Вчинок. Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В. О. Татенка. Київ: Либідь, 2006. 360 с.
23. Нинюк І. І. Професіоналізм державних службовців: сутність, стан та особливості формування: дис. ... канд. наук з держ. упр. / І. І. Нинюк. Київ, 2005. 182 с.
24. Огнев'юк В. О., Сисоєва С. О. Освітологія – науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти. *Рідна школа*. 2012. № 4–5. С. 44.
25. Паращенко Л. І. Механізми державного управління розвитком загальної середньої освіти в Україні: дис. ... д-ра наук з держ. упр. / Л. І. Паращенко. Київ, 2012. 449 с.
26. Петроє О. М. Соціальний діалог як інститут державного управління: навч.-метод. матеріали / Упоряд. В. В. Святненко. Київ: НАДУ, 2013. 84 с.
27. Професіоналізм особистості: теоретико-методологічний аспект: [кол. моногр.] / [В. Й. Бочелюк, С. А. Білоусов, Г. О. Горбань та ін.; під ред. В. Й. Бочелюка]. Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2007. 248 с.
28. Реформування освіти в Україні: державно-управлінський аспект: навч.-наук. вид. / Н. Г. Протасова, В. І. Луговий, Ю. О. Молчанова та ін.; За заг. ред. Н. Г. Протасової. Львів: НАДУ, 2012. 456 с.
29. Рябека О. Г. Державно-громадське управління у дискурсі демократизації суспільства: монографія. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. 289 с.
30. Хобзей П., Гриневич Л. Процеси децентралізації у сфері освіти в Україні. *Управління освітою*. 2003. № 4. С. 4–5.
31. Штомпка П. Доверие – основа общества / [Пер. с пол. Н. В. Морозовой]. Москва: Логос, 2012. 440 с.

БІЛІНГВАЛЬНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

In a globalized world, bilingualism not only makes it easier to develop cognitive processes but also promotes social interaction and offers positive integration in the labour market. Accordingly, knowledge of the second language is becoming a more valuable treasure today. This will not only help you learn a second language, but it also raises your pay and your job opportunities. Those who argue that in a growing bilingual and multilingual world, dominated by trade barriers, new international markets and fast-growing economic competition on a global scale, agree about language competence to becoming increasingly important.

Recently, we have seen a growing interest in different countries and organizations in promoting additional languages. The European Union (EU), as a well-known and a remarkable example of that, united its heads of state at Barcelona Council, called for the long-term goal of the Commission considered necessary to strengthen individual multilingualism until every citizen has practical skills in at least two European languages in addition to his or her own language.

This «European Dream» is also linked to the values of the Union because it was based on unity in the diversity of cultures, customs, beliefs and languages, as the following statement shows: In a very short time, the European Union experiencing the most significant expansion to date. The new Union will be home to 450 million Europeans of diverse ethnic, cultural and linguistic backgrounds. More important than ever is the fact that cultural and linguistic backgrounds. More important than ever is the fact that citizens have the skills necessary to understand and communicate with their neighbours.

However, in addition, there are also internal societal needs for the development of a bilingual education system in our country, as Ukraine is a multinational country, and the problem of education in the mother tongue of children of national minorities living in its territory, as practice shows, has not been solved.

У глобалізованому світі двомовність не тільки дає можливість вигідніше розвивати пізнавальні процеси, але також сприяє соціальній взаємодії людей та пропонує позитивну інтеграцію на ринку праці. Згідно з цим, знання другої мови стає все більш цінним скарбом сьогодення. Відтак, ця діяльність не тільки допомагає вивчати другу мову, але й підвищує зарплату та розширює можливості працевлаштування. Таку думку поділяє науковець Едвардс [16], який стверджує, що «у зростаючому двомовному та багатомовному світі, де панують торговельні бар'єри, зростають нові міжнародні ринки та швидко розвивається економічна конкуренція в глобальному масштабі, компетенція мов стає все більш важливою».

Останніми роками можна спостерігати зростаючий інтерес різних країн та організацій до сприяння вивченню додаткових мов. Мова йде передусім про Європейський Союз (ЄС). Одинадцять років тому, у березні 2002 року, глави держав у Барселонській

раді закликали до реалізації довгострокової мети Комісії: «...принаймні дві іноземні мови, які слід викладати з самого раннього віку», вважається, що необхідно посилити індивідуальну багатомовність, доки кожен громадянин не матиме практичних навичок володіння принаймні двома європейськими мовами на додаток до своєї рідної мови» [10]. Ця «європейська мрія» пов'язана також з цінностями Союзу, оскільки вона була заснована на єдності у різноманітті культур, звичаїв, вірувань та мов, як видно з наступного твердження. За дуже короткий час ЄС зазнає найбільш значного розширення. Новий Союз буде житлом 450 мільйонів європейців з різноманітними етнічними, культурними та мовними особливостями. Важливішим, ніж будь-коли, є те, що громадяни мають навички, необхідні для розуміння та спілкування з сусідами [10].

Одним словом, здатність розуміти та спілкуватися іншими мовами, здається, є базовим навиком для всіх європейських громадян. Отже, багатомовна освіта була впроваджена в Європейські школи, де високоякісна багатокультурна та багатомовна освіта була надана дітям співробітників інституцій ЄС [9]. Проте в даний час двомовна освіта не тільки орієнтована на дітей, але й загалом офіційно з огляду на те, що, як було зазначено раніше, володіння кількома мовами є обов'язковим для наступного покоління європейців. Тим самим реалізація двомовних програм у межах Співтовариства вже виконується, але як ЄС здійснює це?

Тим не менше, починаючи з 90-х років, двомовна освіта не може розглядатися без урахування відносно нової сфери освіти в галузі освіти, яка називається інтегрованим навчальним посібником з інтелектуальної власності та інтелектуального вивчення мовлення «CLIL» (Content and Language Integrated Learning) Змістове та інтегроване вивчення мови, який «має великий внесок у формування мови Союзу в навчальних цілях» [10]. Слід зазначити, що багатомовність є метою в Європі, а CLIL є інструментом для цієї мети, який офіційно було запропоновано європейськими органами. Тому, як наслідок мовної політики ЄС та процесу глобалізації, в 2004 році влада Австрії запропонувала «експериментальну програму з вивчення двомовної освіти», яка буде реалізована з цього моменту на середньостроковій перспективі, починаючи з середніх шкіл і продовжуючи початковими школами та закінчуючи вищою освітою. Через деякий час, впродовж повного курсу 2008–2009 рр., було створено експериментальну програму, і зумовило щорічний зріст кількості «двомовних» навчальних закладів у чисельних регіонах.

Як згадувалося раніше, європейська мета знання «принаймні двох іноземних мов, які слід викладати з раннього віку», заохочується через CLIL. Справді, сьогодні в багатьох європейських країнах існує сильний попит на двомовних вчителів, які можуть використовувати методологію CLIL на своїх уроках [10].

CLIL описує будь-яку навчальну діяльність, де мова використовується як інструмент для розробки нового навчання з предметної області або теми. У класі CLIL мова та предметна сфера мають додаткову цінність. Учні вивчають та використовують мову для отримання нових знань та навичок, цим вони досягають успіху як у змістовному вивченні мови, так і в області предмета. З одного боку, коментується програма двомовної освіти, яка була впроваджена в початковій школі Європи до сьогоднішнього дня, її правил, вимог та методів. З іншого боку, формується звернення до лінгвістичного

профілю тих вчителів, які беруть участь у двомовних положеннях, а також зосереджують свою думку на CLIL в рамках системи.

Твердження, що двомовність сприяє початковій освіті, постає одним із найскладніших та найважливіших проблем у сучасному суспільстві, і тому ми повинні продовжувати дослідження цієї сфери, щоб знайти найбільш підходящий метод для використання. «Оскільки велосипед має два колеса, а бінокль для обох очей – то, здавалося б, що білінгвізм – це просто про дві мови» [3, 2]. Ці слова відображають реальність. Незважаючи на прогрес, досягнутий протягом багатьох років у розумінні того, як почувують себе двомовні люди, сьогодні, попри постійне дослідження на місцях, широко поширена популярність двомовності як фіксованого поняття, що стосується «висловлення» двох і більше мов. Це також підхід [11], який визначив двомовними «тих людей, які використовують дві (або більше) мови (або діалекти) у повсякденному житті». Тому, відповідно до цього, сама ідея двомовності, з першого погляду, здавалася б проблемною, але все не так просто.

Двомовних людей визначають як особистостей, які мають «природний контроль над двома мовами» [5, 56], неоднозначний опис, враховуючи те, що і носії мови можуть володіти рідною мовою та різними звичаями. Тоді, чи будемо порівнювати двомовну людину з одномовним носієм однієї з цих мов? Було б дуже доречним.

На іншому кінці спектру визначення істотно розрізняються. Наприклад, когось називали двомовним, якщо він володіє певними знаннями другої мови в одному з чотирьох способів (розмовному, при слуханні, написанні та читанні), на додаток до його навичок володіння рідною мовою [19]. Визначення Мак-Намари [20] показує, що ті, хто вивчає додаткову мову, не вказавши вік оволодіння нею, мають певний ступінь двомовності. Інший вчений співчуває йому певним чином, оскільки класифікує цей факт як «вибірні двомовні» «особи, які хочуть вивчати мову, наприклад, у класі» [11]. Очевидно, що ці пояснення не є єдиними, а створені протягом багатьох років. Можливо, найбільш позитивний погляд на двомовних людей називається словом «цілісний», який підкреслює важливість цілого та взаємозалежність його частин. У цьому контексті Бейкер [3, 12] зазначає: двомовність – це повна лінгвістична сутність, інтегроване ціле. Білінгви використовують свої дві мови з різними людьми, в різних контекстах і для різних цілей. Володіння мовами на рівні можуть залежати від того, які контексти (наприклад, вулиця та дім) та як часто одна з мов використовується. Таким чином, Бейкер пояснює, що є багато факторів, які впливають на двомовних людей; двомовна людина може володіти мовою цілком вільно, хоча він або вона не можуть нею ні читати ні писати. Здається очевидним, що дитина, яка володіє двома мовами, має лінгвістичну перевагою над одномовною дитиною. Двомовні діти усвідомлюють, що є два способи сказати те ж саме [18, 214].

Через незгоду між дослідниками, обмежимося простим визначенням терміну – білінгвізм. Отже, двомовність існує і як навичка говоріння, і як навичка письменності, і якщо людина володіє, принаймні, двома мовами навіть без знання чи вміння писати і читати в обох випадках називають білінгвом. Хоча, згідно з такої пропозицією, людина, яка здатна сказати кілька слів додатковою мовою, також може розглядатися як двомовний індивід. Двомовність означає здатність слухати і говорити, тоді як грамотність – це вміння читати і писати.

«Наша мета – надати новому поколінню багатомовних громадян» [6]. Справа в тому, що термін «багатомовність» набирають обертів протягом останніх кількох років у межах ЄС. Знову ж таки, надана вище цитата наголошує на сильній європейській політиці, яка підтримує бажання майбутнього покоління європейців володіння кількома мовами. Безумовно, багатомовність є ціллю у всьому світі.

За даними Ради Європи, яка сприяла концепції багатомовності в її Загальних європейських рамкових документах Common European Framework of Reference (CEFR), термін «багатомовність» застосовується до ситуацій, коли особа, яка компетентно володіє більш ніж однією мовою, користується мовами відповідно до обставин, що стоять перед тим, щоб впоратися з соціальною проблемою. Тому ми могли б констатувати, що більшість швейцарських людей є багатомовними.

З огляду на вищесказане, «Білінгвізм» стане відправною точкою, і від неї випливатиме ідея «багатомовності» – завжди стосовно лінгвістичних здібностей окремих осіб, тоді «багатомовність» буде збережена для позначення областей або територій, де існують декілька мов. Розміри двомовності вражають, як відзначає багато дослідників, в лінгвістиці є відома метафора, що мова є живим організмом, який народжується, росте і вмирає. Однак, мова – це людський фактор: він співіснує з нами, і саме ми, ті що даємо мові своє життя, змінюємо її і, якщо бажаємо, то можемо відмовимось від неї. Коли ми говоримо про «мовний контакт», ми говоримо про людей, які говорять на різних мовах.

Отже, якщо мови залежать від людини, і ми є когнітивно складними людьми, то опущення багатомовного характеру двомовності не матиме сенсу.

Двомовність – це «психологічний стан особи, яка має доступ до більш ніж одного лінгвістичного коду як засобу соціального спілкування», і необхідно зосередитись, в першу чергу, на багатомовному стані цього доступу. Крім того, Бейкер [3] дійшов висновку, що «двомовні та багатомовні словники можуть бути проаналізовані за рядом непослідовних і взаємодіючих вимірів».

Незважаючи на той факт, що автори погоджуються на багатомовність двомовності, не всі вони прийняли подібне ставлення і встановлення фіксованого числа вимірів, ані спільної точки зору в термінології. Тим не менш, учені майже поділяють ті самі основні ідеї стосовно цієї теми. З одного боку, Бейкер зосередив свою зацікавленість на таких питаннях, як здатність, використання, баланс двох мов, вік, розвиток, культура, контексти та вибіркова двомовність, тоді як, з іншого боку, зосередив свою увагу на відносній компетенції, пізнавальної організації, вік набуття, екзогенність, соціально-культурний статус та культурну ідентичності. Однак, можливо, треба проаналізувати розміри двомовності враховуючи вік та спосіб одержання, рівня знань, сфер застосування мови та самоідентифікації ставлення. Така думка про вік та спосіб набуття навичок мови допомагає відрізнити одних людей, наприклад, осіб, які вивчали дві або більше мов від самого народження від тих, які пізніше освоїли ще одну мову. Крім того, було б корисно вирізнити людей, які вивчили мову безпосередньо в середовищі, від тих, хто оволодів мовою шляхом формального навчання. Більше того, всупереч загальноприйнятим припущенням, вік та спосіб вивчення мов мало впливають на кваліфікаційний рівень особи і її знання цих мов. «Обговорення двомовності передбачає врахування психологічних, лінгвістичних, соціальних та освітніх факторів» [1].

По суті, неможливо вирізнити типи двомовності відповідно до ряду специфічних особливостей, запропонованих Бейкером, як це було розглянуто попередньо. Суперечка між експертами існує в основному як ми можемо встановити ці різні типи двомовності?

З моєї точки зору, враховуючи фактори, запропоновані вченими, – особливо вік оволодіння мовами, – найкращим способом було б розробити відповідну класифікацію людей для визначення їх мовного характеру. Бейкер пояснює, що деякі діти стають двомовними практично без зусиль від народження, тоді як інші вивчають мову пізніше по житті. Таких осіб мабуть можна розділити на двомовні «ранні» та «пізні» [18].

Орієнтуючись на ранню двомовність, в дитинстві проводиться відмінність між «одночасними» та «послідовними» двомовними дітьми. Зі слів де Хоуера, «одночасна дитяча двомовність означає, що дитину, яка опановує двома мовами одночасно з народженням» [14], Баррон-Хауар пояснює, що це трапляється, коли один з батьків говорить мовою дитини, а інший говорить він або вона іншою мовою, то дитина може вивчати обидві мови одночасно. Також ми можемо додати третю мову до припущення, якщо сім'я живе в країні, де основна мова відрізняється від рідної мови батьків. Подібним чином, послідовна двомовність відбудеться, коли дитина вже частково вивчила свою рідну мову, а потім вивчає другу мову на початку дитинства. Прикладом послідовної двомовності є коли дитина навчається мови дома, потім іде до дитячого садочка чи початкової школи та вивчає другу мову.

Тим не менш, існують широкі категорії двомовності раннього дитинства, оснований на мові або мовах, якими батьки говорять до дітей та на мові громади. Тому не всі діти входять до таких категорій, як зазначає Де Хоуер, оскільки найпоширенішим способом отримання двомовного досвіду дитини є комбінація слухання тих людей, що говорять на одній мові, та інших людей, які регулярно говорять на обох мовах.

Встановлено чотири різні категорії двомовності раннього дитинства або типи сімей, які з дитинства сприяють двомовності.

1. Одна людина – одна мова таке відбувається, коли кожен батько говорить своєю мовою, і одна з цих мов, як правило, є домінуючою мовою громади, де живе сім'я. Знову ж таки, кожен батько використовує свою мову, щоб поговорити з дитиною та однією з мов говорять один з одним. Наприклад, мама говорить по-французьки, батько говорить по-іспанськи, а мова спільноти – також іспанська. Це вважається успішною стратегією, але Де Хоуер [14] виявив, що одна людина – одна мова не забезпечує достатній контекст для досягнення двомовності у дітей.

2. Домашня мова відрізняється від мови поза домом. Бейкер наполягає на тому, що в цій категорії існує велика різноманітність. Але справа в тому, що дитина пізнає одну мову в дома а іншу поза ним. Ми могли б встановити кілька прикладів; обидва батьки говорять мовою, відмінною від мови спільноти, або навіть кожен батько, який говорить до дитини з дитинства своєю мовою, а дитина чує іншу – поза домом.

3. Змішана мова – це, коли говорять на обох мовах до дитини, оскільки сім'я може жити на багатомовній території. Перемикання коду дозволено у домашньому і громадському секторі, так що дитина знає, що він або вона може говорити на іншому двомовному двомовному варіанті чи на обох мовах, але виключно до осіб які цими мовами володіють.

4. Затримка вступу другої мови відбувається тоді, коли громада та освітня мова є домінуючою. Сім'я може надати перевагу впливу мови меншини ані ж тій що вдома. Наприклад, ірландська сім'я, яка говорить гельською вдома, доки їх дитині не виповнилося три-чотири роки, а потім додається англійська мова.

Перемикання коду відноситься до можливості переходити з однієї мови на іншу, щоб спілкуватися з іншими виходячи з ситуації, тобто зміщення мови, яке керується зміною контексту. Деякі вчені, вважають, що перераховані вище типи не є однаково успішними. Цей дослідник вважає, що категорії 1 і 2 можна розглядати як відповідні стратегії досягнення двомовності, а два інших – негативно. Крім того, Бейкер [3] стверджує, що тип 1 пов'язаний з сім'ями високого і середнього класів, а типи 3 та 4 часто зустрічаються серед економічно незахищених груп мовної спадщини, іммігрантів та сімей робітників.

Звертаючись до концепції пізньої двомовності, Бейкер [1] порівнює послідовну двомовність дитинства з послідовним двомовністю у підлітків та дорослих, оскільки «мова йде про ситуацію, коли дитина або дорослий вивчає першу мову, а пізніше стає володарем другої мови, а іноді ще одної додаткової мови. З цього випливає, що – з першої мови, яку вже освоїли, – «пізні» двомовні люди використовують свій досвід для вивчення другої мови. Цей процес вивчення додаткової мови – як тільки ви володієте своєю рідною мовою – підводить нас до концепції другого мовного засвоєння Second Language Equisition (SLA), яка конкретно є назвою того підсвідомого процесу, який трапляється, коли ми зосереджуємо увагу на спілкуванні. SLA може відбуватися через формальний чи неформальний спосіб; офіційно в початковій або середній освіті, а також у дорослих або на мовних курсах, неформально через громаду, засоби масової інформації або навіть дитячі садки.

Незалежно від вікового фактору, двомовність також може бути розділена на різні типи відповідно до інших функцій. Наприклад, слово «престиж» – прив'язане до мови – приводить нас до поняття додатку і «субтрактивності» тобто двомовності, яка або доповнює, або обділяє.

Подібна ситуація відбудеться, якщо оволодіння другої мови та культури не замінить рідну мову та культуру особистості, коли мовець приділяє особливу увагу «престижу або соціальної значимості обом мовам». Звідси – висновок: в громадах, де повідомлялося про позитивні ефекти, пов'язані з двомовністю, мова2 L2 була актуальною мовою, і її вивчення не замінила першу мову L1 (мову престижну або домінуючу мову). Бейкер погоджується, стверджуючи: «де різні мови мають різні функції, то існує додаткова мова, а не субтрактивна ситуація». Прикладом для встановлення стануть французькомовні канадці, які хочуть вивчати англійську мову як додаткову мову. Наприклад, група етнічних меншин, оскільки вивчення додаткової мови, як правило, найпрестижнішою, може призвести до поступової заміни L1. Така ситуація може виникнути, приміром, серед іспаномовних іммігрантів, які живуть у Сполучених Штатах Америки [12].

З одного боку, «адитивний» білінгвізм виникає, коли учень доповнює нову мову до свого репертуару навичок, тоді як «субтрактивна» двомовність може відбуватися, якщо компетенція двомовних мов відображає певний етап поглинання першої мови та її заміну додатковою [12]. З іншого боку, Бейкер [3] запевняє: «адитивна» двомовність використовується для позначення позитивних когнітивних результатів від двомовного

та «субтрактивної» двомовності, отже, відноситься до негативних емоційних та когнітивних ефектів двомовності (наприклад, коли обидві мови є нерозбірливі). Не менш важливим є те, що існують ще три типи двомовних варіантів, які є «пасивними», «напівциклами» та «збалансованими». Хоча ці типи двомовності не дуже пов'язані з попереднім аналізом, їх треба розглядати головним чином через його популярність серед вчених.

Термін «пасивної двомовності» в основному означає можливість розуміння другої мови, не маючи можливості говорити нею. Ця ситуація може статися в двомовних громадах, які переживають перехід від однієї мови до іншої. Це не рідкість, коли ми можемо бачити двомовних людей, які лише розуміють іншу мову, не говорячи нею. Наприклад: голландський мігрант в Австралії може виявитися ізольованим від голландськомовної спільноти через щоденні зустрічі з англійськими австралійцями. З часом його рівень володіння голландською мовою може погіршуватися через тривалий період невикористання даної мови [7]. Як згадує Бейкер [2, 9], концепція півкультури вперше була використана для позначення студентів фінських меншин у Швеції, які не володіють обома мовами. Описаний півлінгвізм з точки зору дефіциту володіння наступними шістьма мовами та їх компетенцій: розмір лексики, правильність мови, не-свідома обробка мови, створення мови, майстерність функцій мови, її суті та образів. Відповідно до цих параметрів, недолік у порівнянні з монолінгвалами є напівлінгви як кількісно, так і якісно. Насправді, Бейкер наполягає на великій критиці, яку отримало це поняття (наприклад, Джерело [23]), вказує на проблеми з цим терміном. Також Куминс визнає, що «маркування когось як півлінгва дуже негативний і може бути шкідливим для навчання дітей», тому він пропонує альтернативний напис «обмежена двомовність» для опису одного і того ж стану [13]. У свою чергу, МакСвон який попереджає про «поспішне використання етикеток, які завдають більшої шкоди, ніж користі тим, хто вивчає мову, тому що такі люди вже є соціально незахищеними» [21].

Врешті, збалансована двомовність вперше була використана для опису осіб, які були повністю компетентними на обох мовах. Цей термін описує тих осіб, які мають ідеальний контроль над обома мовами у всіх ситуаціях та контекстах. Проте більшість дослідників стверджують, що збалансовану двомовність практично неможливо досягти, і тому це є дуже рідкісним явищем. Навіть високорівневі білінгвали, як правило, віддають перевагу одній з мов, і часто говорять на мові, яка переважає незважаючи на те, що вони добре володіють обома мовами. Згідно думки Бейкера [3], «збалансована двомовність використовується як ідеалізована концепція і рідко хто є однаково двомовний». Тим не менш, тривале існування двох збалансованих мов призведе до загибелі двомовності, оскільки, жодне суспільство не потребує двох мов, щоб виконувати те ж саме. Відтак двомовні особи, які використовують обидві мови на однаковому рівні, згодом перестануть бути двомовними.

Що таке двомовна освіта?

Як показано вище, факт двомовності, як і інші поняття, пов'язані з цією темою, – складне явище. Відповідно, легше розглянути термін «двомовне навчання». Але чи існує схоластичний консенсус з цього приводу? Перш за все, я думаю, що потрібно розрізнити «англійську як іноземну мову / English as a Foreign Language (EFL)» та «двомовну освіту», де використовують англійську мову, оскільки може статися, що дві

моделі можуть збивати деяких людей збивати з пантелику. З одного боку, EFL є традиційним терміном для використання або вивчення англійської мови не носіями мови в країнах, де англійська, як правило, не є місцевим середовищем спілкування. Тоді «EFL, як правило, вивчається в середовищах, де мова спільноти та школи не є англійською» [17]. Прикладом для встановлення стане клас EFL в іспанській початковій школі. Школа та громадська мова є іспанською, тому підлітки вимагають і повинні вивчати англійську мову як іноземну в цьому класі з допомогою вчителя, який повинен мати доступ до різних ресурсів і моделей для успішного навчання. З іншого боку, двомовна освіта розкривається дослідниками у більш широкій перспективі. Тому таке пояснення є складною справою. І навіть тоді, двомовна освіта – це використання двох мов як засобу навчання для одного і того ж учня у добре організованій програмі, яка включає частину або всю навчальну програму та охоплює вивчення історії та культури, пов'язаних з рідною мовою[22]. Очевидно, у автора немає проблем в конкретизації цього терміну. Він також додає, що будь-яка двомовна програма, яка є повною, «розвиває і підтримує дитячу самооцінку та легітимний вплив в обох культурах». Крім того, двомовна освіта пояснюється Коеном [8] як «використання двох мов як засобу навчання для дитини або групи дітей у частині або всій шкільній програмі». Іншими словами, існує домовленість щодо наявності двох мов у положеннях щодо двомовної освіти, але дослідники та влада виявляють плутанину, коли обговорюються процес навчання, роль мов та цілі двомовної освіти.

Типи двомовної освіти

Система освіти традиційно представляє в кожній країні найважливіший соціальний інститут, «в якому розвивається мовне та культурне майбутнє наступного покоління» [10]. Однак, як школи сприяють опануванню мови та її культури? Можливо, двомовна освіта – разом із EFL – найпоширеніший освітній інструмент, який сьогодні використовується для заохочення та підтримки вивчення англійської мови в початкових школах. Тим не менше, ці програми не працюють однаково – різноманітні особливості кожного з них надзвичайно по-різному показують себе на практиці. Щоб підтримати це, Едвардс [15] пропонує, що цілі кожної окремої форми двомовності можуть бути дуже різними, як і різні цілі двомовної освіти в залежності від типу положень.

Різні цілі двомовної освіти

- Асимілювання окремих осіб або груп в основному суспільстві
- Об'єднання багатомовне суспільство
- Надання людям можливість спілкуватися із зовнішнім світом
- Опанування мовними навичками, які є товарними, сприяння зайнятості та статусу
- Збереження етнічної та релігійної ідентичності
- Примирення та посередництво між різними мовними та політичними спільнотами
- Розповсюдити використання колоніальної мови
- Зміцнення елітних груп та збереження їх позицій у суспільстві
- Забезпечити рівноправний статус законом мови нерівного статусу в повсякденному житті
- Поглиблення розуміння мови та культури Бейкер [1, 193].

Викладене вище також підтверджує, що програми двомовної освіти не тільки пов'язані з освітою, а й із соціокультурними, політичними та економічними питаннями, «коли-небудь присутніми в дебатах щодо забезпечення двомовної освіти», як стверджує Бейкер [3].

Культурний вимір:

- Формування міжкультурних знань та розуміння
- Розвиток навичок міжкультурного спілкування
- Навчання про конкретні сусідні країни / регіони та / або меншини групи
- Впровадження більш широкого культурного контексту

Екологічний аспект:

- Підготовка до інтернаціоналізації, зокрема інтеграції до ЄС
- Доступ до міжнародної сертифікації
- Підвищення профілю школи

Мова виміру:

- Покращення загальної цільової мовної компетенції
- Розвиток навичок усного спілкування
- глибоке усвідомлення як рідної мови, так і цільової мови
- Розвиток багатомірних інтересів та ставлення
- Введення цільової мови

Розмір змісту:

- Надання можливостей для вивчення змісту з різних точок зору
- Доступ до спеціальної мови термінології для конкретного предмету
- Підготовка до майбутніх досліджень та / або робочого життя

Метод навчання:

- Доповнення індивідуальних стратегій навчання
- Диверсифікація методів та форм практики в класі
- Підвищення мотивації учня [9].

З моєї точки зору, попередні заяви не лише є основними причинами, що сприяють впровадженню програм CLIL по всій Європі, а й деяких важливих цілей для успішних досягнень будь-якого європейського учня.

Цілі інтегрованого навчального плану в таких школах такі:

- сприяти вивченню обох мов через інтегрований навчальний план
- заохочувати розуміння різноманітності обох культур
- сприяти обміну вчителями та дітьми
- заохочувати використання сучасних технологій в навчанні інших мов
- де це необхідно, для сприяння сертифікації досліджень за обома освітні системи

Викладання згідно двомовних програм CLIL

В двомовному класі можна запропонувати:

1. Посилення діяльності. Я вважаю, що спеціальні типи завдань важливі в будь-якому двомовному положенні через те, що діти вивчають мову, не усвідомлюючи цього практикуючи мову через реальні та контекстуальні ситуації.

2. Мова душі. Це, безумовно, короткий і безперервний вплив CLIL на мову в класі.

3. Колективна робота. Сприяє усному спілкуванню між дітьми та полегшує процес навчання в реальних контекстах.

4. Усні презентації. Ці завдання також мають відношення до розвитку вміння говорити та слухати. Діти практикують вимову, інтонацію, а також ритм, коли говорять вголос.

5. Читання. Неминуче в будь-якому процесі здобуття грамотності. Крім того, студенти навчаються співвідносити букви до звуків, а також збагачують словниковий запас.

6. Письмові композиції. Корисні для дітей, щоб навчитися правильно писати всі слова, які вони читають і слухають. Більш того, композиції відображають саме написання – основне вміння розвиватися, щоб опанувати будь-яку іноземну мову.

7. Прослуховування завдань. Знову ж таки, оскільки переваги, які може надавати слухачам усне викладання є основними для того, щоб вони могли звикнути до розуміння розмовної мови, а також покращити вимову та сприйняття різних акцентів англійської мови, які панують у всьому світі.

8. Мозковий штурм. Такі види діяльності є належними для розвитку навичок мислення а, отже, й пізнання дітей.

9. Ігри. Те ж саме, що і під час розминки, хоча і трохи грайливіше, ігри – це ресурси, які полегшують природне опанування мови, а також культури, пов'язану з нею.

10. Практичні заняття. Пов'язані зі створенням реальних контекстів для поглиблення вивчення англійської мови [10].

Висновки. В результаті, кожен пункт є важливим і зі своїм значенням – узагальненням. З цього приводу ми бачимо, що вчителі віддають перевагу тій діяльності, яка сприяє кращому оволодінню комунікативних навичок; крім того, вони розміщують грайливі завдання на перших позиціях. Отже, розминка та практичні заняття – перша і друга, а потім – ігри на третьому місці. Підсумувавши можна сказати: спільна думка полягає в тому, щоб діти вивчали мови легко в природних контекстах, а не через звиклі уроки банального процесу навчання. На додаток до цього, вони роблять різницю між першою та другою позиціями, отже, очевидно, завдання є належними ресурсами того, щоб усі учні могли зануритися в свою мову.

Четверте місце займає усна презентація, розміщена перед мозковим штурмом, командною роботою та мовою душі, відповідно п'ята, шоста і сьома теж мають своє призначення. Головним чином, ці заходи є сумішшю вмінь слухати та розмовляти, хоча у всіх з них є свої аспекти, пов'язані з написанням та читанням. Знову ж таки, усна комунікація веде групу, але є також особлива згадка про навички мислення методом виконання завдань мозкового штурму.

Нарешті, прослуховування, читання та написання з'являються на останніх позиціях. Якщо ми звернемо увагу, ми побачимо, що є три основних навички для розвитку кожної мови. Інше стосується вмінь говорити, та якимось чином відображається в усіх попередніх семи заходах. Коротко, згідно з попереднім переліком можемо дійти висновку, що в даний час вчителі CLIL зосередили свої уроки на опануванні усного спілкування, тобто вміння говорити та слухати, а не на письмовому компоненті.

Як згадувалося раніше, під час введення в дію програми CLIL спостерігали еволюцію, тому треба і надалі працювати над темою «Моделі» для впровадження двомовної освіти. Спосіб, за допомогою якого двомовність розвивається в початковій освіті – за

допомогою спеціальних програм, – це проблема, яка дійсно привертає мою увагу. Окрім того, освітній підхід тісно пов'язаний з концепцією двомовної освіти, яка повинна відігравати важливу роль у європейських двомовних програмах, і це, на мою думку, є однією з причин, через які викладачі білінгвів мають отримати відповідний лінгвістичний профіль із високим рівнем на цільовій мові, що дозволяє їм працювати комфортно, і, крім того, половина з них також володіють третьою мовою і, таким чином, відповідають європейській меті спілкуватися як мінімум на двох Європейських мовах, окрім рідної. Це може відігравати важливу роль у європейських двомовних програмах, і на мою думку, є однією з причин, через які такі програми служили прикладом для розвитку основного двомовного забезпечення в багатьох білінгвальних школах. Хоча, з моєї точки зору, регіональне міністерство, мабуть, сподівається, що решта шкіл розвиватимуть програми на тому ж рівні, що і ті, що були вище згадані, але не мають однакових ресурсів та досвіду.

До освітніх програм також немає конкретного підходу з конкретними характеристиками, що ідеально сприяє двомовності. Як ми вже говорили, існує величезна кількість можливостей залежно від соціальних, політичних, мовних та освітніх факторів, а отже, таке саме двомовне положення може працювати належним чином у визначеному регіоні або країні, тоді як в іншому місці це не може відбуватися таким самим чином. Хоча освітні органи повинні бути відповідальними за підвищення кваліфікації та навчання викладачів на регулярній основі, звичайно, люди, які працюють у двомовних положеннях, кожен день навчаються з свого особистого досвіду та досвіду однолітків, а також методом самонавчання.

Внаслідок глибокого вивчення як у сфері двомовності, так і у сфері двомовної освіти, можна дійти висновку: термін двомовність відображає начебто абстрактне поняття, яке можна було б зрозуміти по-різному, залежно від багатьох факторів, а також з конкретного контексту. Ми не можемо виміряти ступінь двомовної чи багатомовної особистості, і важко помістити особистість саме в якусь конкретно групу двомовних, а не іншу. На жаль, між науковцями існує розбіжність, яка ускладнює завдання в тому сенсі, що ви можете проаналізувати багато визначень того самого фактору і результати будуть дуже різні у різних дослідників.

Знов ж таки, вирішуючи основну мету, маємо достатньо інформації для створення сценарію, який відповідає подібним чином реальності в наших школах, і, оскільки співпраця дає різні відповіді на складні питання, можна сміло дивитися в майбутнє.

Незважаючи ні на що, відповідальність за надання вчителям програми CLIL формальної підготовки повинна бути визнано прийнята. Насправді, більшість вчителів вимагали більше уваги не тільки до них самих, але й до студентів та шкіл, що спонукало їх до співпраці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Baker C., Homberger N. H. (2001). An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins. Multilingual Matters Ltd.
2. Baker C. (2006). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Multilingual Matters Ltd.
3. Baker C. (2011). Foundations of bilingual education and bilingualism (5th ed.). Bristol, UK: Multilingual Matters.

4. Barron-Hauwert S. (2004). *Language Strategies for Bilingual Families: The one-parent one-language approach*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
5. Bloomfield L. (1933). *Language and Linguistics*. George Allen & Unwin Ltd.
6. British Council, (2010). *Bilingual Education Project Spain: Evaluation Report*. Retrieved in November 2013 from <http://www.britishcouncil.org/spain/sites/default/files/bep-ingles.pdf>.
7. Clyne M. (1991). *Community Languages: The Australian Experience*. Cambridge University Press.
8. Cohen A. D. (1975). 'Bilingual Schooling and Spanish Language Maintenance: An Experimental Analysis'. *The Bilingual Review/La Revista Bilingüe*, 2(1-2), 3-12.
9. Council of Europe (1995). *Resolution on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union*. Retrieved in November 2013 from [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31995Y0812\(01\):EN:HTM L](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31995Y0812(01):EN:HTM L).
10. Council of Europe (2003). *Common European Framework of Reference for Languages*. Retrieved in December 2013 from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf
11. Grosejean F. (2009). What parents want to know about bilingualism. *The Bilingual Family Newsletter*, 2009, 26 (4), Pp. 1–6.
12. Cummins J. (2001). «Bilingual Children's mother tongue: Why is it important for education». *Sprogforum*. 19: 15-20-via Google Scholar.
13. Cummins J., Swain M. (1986). *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. Longman Group Limited.
14. De Houwer A. (2009). *An Introduction to Bilingual Development*. Clevedon/Buffalo: Multilingual Matters.
15. Edwards V. (2010). *Language Diversity in the Classroom*. Cromwell Press Groups.
16. Edwards V. (2004). *Multilingualism in the English-speaking World: Pedigree of Nations*. Blackwell Publishing.
17. Gunderson L. (2009). *ESL (ELL) Literacy Instruction: A Guide Book to Theory and Practice*. New York: Spectrum Publications.
18. McLaughlin B.M. (1987). *Theories of Second Language Learning*. Maryland: Edward Arnold (reprinted 1988).
19. McNamara T. (1996). *Measuring Second Language Performance*. London: Longman.
20. McNamara D. S., Magliano J. (2008). Towards a comprehensive model of comprehension. B. Bross (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation*. 51(9). Pp. 297–384.
21. MacSwan J. (2000). The architecture of the bilingual language faculty: Evidence from intrasentential code switching. *Bilingualism: Language and Cognition*. 3(1). Pp. 37–45.
22. Paulston C. B. (1980). *Bilingual Education: Theories and Issues*. Rowley, Mass: Newbury House.
23. Skutnabb-Kangas T. (2000). *Linguistic genocide in education – Or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Erlbaum.

СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ

An important feature of the formation of environmental competence is information about the everyday sphere of activity of each person, its daily impact on the environment, regardless of their profession. Building students' environmental competence requires a profound change in the content of education, including the assimilation of theoretical knowledge, practical skills, environmental values, and environmental problems solving experience. The content of the proposed course «Fundamentals of Ecology» is based on modern ideas about the nature, structure, goals, and objectives of ecology. Mastering the proposed course, as proven by experimental studies, contributes significantly to students' environmental competence acquisition.

Входження України у світовий освітній простір вимагає якісних змін у змісті освіти. І основну роль при цьому відіграє екологічна освіта, як чинник впливу на спосіб життя. Тому підготовка висококваліфікованого спеціаліста з екологічних питань є важливим завданням екологічної освіти. Особливу роль при цьому відіграють виші, оскільки саме там існують умови, необхідні для формування професійної компетентності студентів, зокрема й екологічної. Екологічна освіта дозволяє усвідомити особисту причетність до впливу своєї професійної активності на довкілля. Сформованість екологічно безпечної (правильної) позиції студента є відображенням його екологічної компетентності. Враховуючи високі темпи індустріалізації, швидкі темпи зміни клімату внаслідок небезпечних дій людини, шкідливі викиди в атмосферу та інші чинники, студенти хімічних спеціальностей, як ніхто інший, мають підвищені вимоги до формування своєї професійної компетентності, зокрема екологічної.

Екологічна компетентність – здатність особистості виконувати певні дії в залежності від ситуації в побуті та природному оточенні, в процесі чого отримані знання, навички, досвід та цінності стосовно екології актуалізуються в прийнятті рішень, виконанні відповідних дій, відповідальності за прийняті рішення з усвідомленням їх наслідків для довкілля. На відміну від екологічної культури, що може стосуватися як спільноти, так і окремих осіб, екологічна компетентність як і компетентність у цілому, стосується лише кожної конкретної особи.

Екологічна компетентність може проявлятися в систематичному врахуванні екологічних наслідків власної діяльності, що має певний вплив на довкілля. Якщо цей вплив буде позитивним, то він не порушить крихкої динамічної рівноваги в біосфері. Основою екологічної компетентності є екологічні знання і практичний досвід провадження діяльності в певному довкіллі. Набуті знання з екології є власними надбаннями кожної особи. Вони набуваються під час засвоєння інформації з екології. Таку інформацію студенти дістають на заняттях із природничих дисциплін.

Аналіз стану досліджуваної проблеми у практиці навчання засвідчив наступне. У вишах, під час вивчення відповідних спецкурсів, студентів ознайомлюють із «законами» Б. Коммонера, що полягають у наступному:

1) все в природі пов'язано з усім, тобто все, що відбувається в природі, є взаємопов'язаним;

2) ніщо в природі не зникає в нікуди, тобто все має діватись кудись;

3) природа краще «знає», що їй робити з будь-якими речами;

4) ніщо задарма не буває, тобто за все треба платити.

Приклади дії цих «законів» стосовно взаємозв'язку у природі охоплюють, зокрема, наступне. Те, що в Китаї горобці, які були можливою причиною зменшення врожайності зернових культур, були знищені, стало причиною того, що появилось багато сарани, що знищила не лише зернові, але й усі зелені насадження. Ця проблема була вирішена завезенням горобців знов і їх розведенням. З роботою другого «закону» доводиться знайомитися, коли вирішується питання будівництва безвідхідних підприємств. Суть третього «закону» полягає в тому, що, доки немає абсолютно достовірної інформації про механізми та функції природи, не варто прагнути покращити її, бо легко можна зашкодити природним системам. Стосовно четвертого «закону» до відома тих, хто навчається, доводять, що якщо людина не хоче вкладати кошти в охорону природи, доведеться заплатити, як власним здоров'ям, так і здоров'ям нащадків. Діяльність людства має бути спрямована не на «підкорення» природи, а на пристосування до неї. Опитування студентів кількох ВНЗ засвідчило, що вони ознайомлені з цією інформацією.

Набуття екологічних компетентностей не повинно обмежуватись закінченням навчального закладу. Ми вважаємо, що до програм перепідготовки фахівців і викладачів ВНЗ має входити курс «Екохімія», який дасть новітні екологічні знання слухачам курсів, зокрема щодо впливу окремих хімічних елементів на організм людини. Як виявилось, студенти про це не знають. Сьогодні це актуально. Навіть, на конференції міністрів освіти при Раді Європи (Люблін, Словенія, 2010) було зазначено, що основна вимога нині має приділятися не стільки підготовці майбутніх фахівців у ВНЗ, скільки питанням підвищення кваліфікації викладачів, їхній професійній перепідготовці. Це стосується значною мірою і набуття екологічної компетентності.

Екологічна компетентність має непростий механізм формування, що починається з оволодіння особистістю певною екологічною інформацією. Важливими для формування компетентності є відомості, що стосуються побутової сфери діяльності кожної людини, її повсякденного впливу на довкілля, незалежно від її професії. Вважаємо, що формування екологічної компетентності майбутніх інженерів хімічних спеціальностей має здійснюватися системно, цілеспрямовано, з урахуванням особливостей підготовки фахівців хімічної галузі. У цьому зв'язку потрібне впровадження спецкурсу «Екохімія», що конче необхідно для хіміків-інженерів.

На нашу думку, формування екологічної компетентності студентів вимагає доповнення змісту освіти відомостями про проблеми найближчого до нас довкілля, до яких молодь безпосередньо причетна. Такі відомості становлять основу для формування навичок і досвіду прийняття компетентних рішень та дій. Інакше суперечності сучасної екологічної освіти виявляться нездоланими, бо зростає прірва

між теоретичними знаннями та практикою. Так, наприклад, неодноразове опитування засвідчувало наявність протиріч між порівняно високим рівнем обізнаності студентів щодо екологічних проблем і невиконанням ними ж правил щоденної природобезпечної поведінки. Більшість студентів не усвідомлюють себе й свою сім'ю як суб'єктів забруднення довкілля. І відповідальність за стан навколишнього середовища теж покладають «на когось» – промисловість, транспорт, державу тощо. Тобто спостерігається наявність знань і майже відсутність екологічної свідомості у студентів.

Формування екологічної компетентності студентів – цілеспрямований процес засвоєння теоретичних знань, практичних навичок, екологічних цінностей, вироблення екологічних сенсів під час особистісно та соціально значимої екологічної діяльності та придбання на цьому ґрунті досвіду вирішення екологічних проблем.

Відповідно до точки зору багатьох дослідників у галузі неперервної екологічної освіти екологія повинна починатися з основ життя, тоді наступне вивчення стану та використання природних ресурсів, а також зменшення забруднення навколишнього середовища буде послідовним і логічнішим [1, 2]. При такій послідовності викладу екологічних тем збільшується вірогідність не сумбурного сприйняття лише негативної дії людини на природу, а й може сформуватися впевненість у послідовних діях людства щ вирішенню глобальних та локальних екологічних проблем, а в нашому випадку призведе до формування екологічної компетентності. Як зазначає О. Кофанова, в детальному аналізі стану екологічної підготовки у вищому технічному навчальному закладі необхідною складовою підготовки майбутнього інженера стає розвиток системності мислення, здатності до аналізу, самоаналізу, до узагальнення інформаційного матеріалу [3]. Вона пише, що вища школа має навчити майбутніх фахівців творчому підходу до професійної діяльності, забезпечити повноту самореалізації здібностей особистості та пристосування до життєдіяльності в умовах ринку.

Поняття компетентності в педагогіці набуває поширення у зв'язку із запровадженням нових освітніх стандартів і розглядається як важливий показник навчальних досягнень учнів та студентів. І. Родигіна підкреслює, що головна особливість компетентності як педагогічного поняття полягає в тому, що це не має жодного стосунку до специфічних предметних знань, вмінь та навичок, і навіть до абстрактних логічних операцій, це – рутинна діяльність, необхідна кожній людині, незалежно від професії, віку, сімейного стану [4].

Аналіз нормативних джерел вказує на те, що намагання змінити екологічну ситуацію засобами освіти, зокрема вищої, з'явилися наприкінці ХХ ст. Посилена увага до проблем охорони довкілля та необхідності розкриття ролі хімії у вирішенні питань охорони природи спостерігалась ще у програмах 70-х – 80-х років минулого століття. У 1990 році було прийнято спільну постанову Міністерства освіти України та Державного комітету природи України – «Про стан екологічної освіти в системі Мінвузу України» від 24.04.1990 р., де йшлося про необхідність розширення державної підготовки фахівців екологічного напрямку, які були б озброєні знаннями щодо взаємодії суспільства і природи. Через рік Міністерством освіти України було запропоновано запровадити курс «Основи охорони навколишнього середовища» як базову дисципліну для всіх спеціальностей вищих навчальних закладів. Тоді ж Міністерство вказало на необхідність введення курсу «Основи соціоекології» для студентів інженерно-технічних

спеціальностей, а в 1992 році було затверджено програму, розраховану для всіх спеціальностей вищих навчальних закладів України.

Про посилення інтересу держави до проблем екології свідчить ряд державних документів: «Про викладання соціально-гуманітарних дисциплін» (19.05.1993), «Про викладання курсу основи соціології» (30.06.1993) та цілий ряд інших циркулярів. Проте для інженерів-хіміків окремої програми і окремого курсу, що враховував би специфіку роботи цих фахівців, не було.

В 1994 році було задекларовано вивчення курсу «Основи екології», загальним обсягом 54 години. Навчальна програма цього курсу, рекомендована МОН, була розроблена з урахуванням наявності базових знань з екології, отриманих у школі, сучасних вимог до рівня знань з екології, світового й вітчизняного досвіду.

Обсяг матеріалу, засвоєного студентами в результаті успішного проходження курсу «Основи екології», має забезпечувати розуміння аксіом екології, формування в них персонального відповідального підходу до екологічної проблематики в галузі їх майбутньої діяльності, в рідному краї і в світі в цілому, врахування екологічних стандартів та кращих практик у вирішенні професійних завдань, засвоєння концептуальних основ та фундаментальних знань модерної екологічної науки і практики, достатнє для подальшої самоосвіти та професійного удосконалення, спрямованих на підвищення екологічної безпеки діяльності.

Курс «Основи екології» охоплює дані про фундаментальні проблеми глобальної екології, зокрема про ресурсно-галузеву екологічну проблематику, а також стратегічні і тактичні підходи до їх розв'язання на локальному, національному та глобальному рівнях. В основу цього курсу покладено сучасне розуміння змісту, будови, цілей й завдань екологічної науки, значення екологічних знань в житті модерного суспільства, зв'язку екології з іншими науковими дисциплінами. Аналіз існуючих підручників [5–9] дозволив нам зробити висновок про наповненість їх змісту. В них розглядаються загальні питання екологічної науки: основні поняття й терміни, наводяться структура та зміст природоохоронного законодавства, висвітлюються також питання глобальної екології (вчення про біосферу), тобто вони розраховані на студентів вищих навчальних закладів та викладачів з екологічних дисциплін.

Теоретичний аналіз чинних навчальних програм з курсу «Основи екології» для всіх вищих навчальних закладів дозволив встановити, що саме загальноєкологічні питання та загальні питання охорони довкілля увійшли до обов'язкового мінімуму.

Найменування розділів та тем:

Розділ I. Теоретичні основи екології.

- 1.1. Предмет, завдання та структура екології.
- 1.2. Основні поняття й закони екології.
- 1.3. Екологічні системи.
- 1.4. Біосфера.
- 1.5. Популяційна екологія.
- 1.6. Соціоекологія.

Розділ II. Практичні аспекти екології.

- 2.1. Глобальні екологічні проблеми біосфери Землі.
- 2.2. Природні ресурси, їх використання та охорона.

- 2.3. Охорона рослинного і тваринного світів.
- 2.4. Атмосфера й охорона повітряного середовища.
- 2.5. Гідросфера та охорона водного середовища.
- 2.6. Літосфера й охорона надр.
- 2.7. Радіоекологія.
- 2.8. Екологічний моніторинг.
- 2.9. Токсикологія.
- 2.10. Екологічна експертиза.
- 2.11. Екологічне право.
- 2.12. Економіка природокористування.

Після детального вивчення навчальних планів ми ще раз переконалися, що метою курсу «Основи екології» є саме загальноекологічна підготовка студентів незалежно від фаху, формування в них екологічного світогляду та понять про основні закони екології. Природоохоронні та екологічні питання висвітлені досить фрагментарно, що не сприяє формуванню в студентів цілісного уявлення про причини, масштаби, наслідки втручання людини в екологічну ситуацію в світі, також не приділяється увага впливу окремих елементів на організм людини та тварини, що дуже важливо для спеціалістів, які в майбутньому будуть працювати на хімічних підприємствах і повинні чітко уявляти вплив елементів та їх сполук на живі організми, всю небезпеку нерозумного втручання людини. Ми вважаємо, що для формування екологічної компетентності саме в студентів хімічних спеціальностей даного обсягу знань замало та необхідне введення спецкурсу «Екохімія».

Аналіз сучасних публікацій [10–16] свідчить, що в переліку ключових компетентностей, як і у структурі поняття «життєва компетентність» екологічний аспект недостатньо представлений. А екологічна компетентність як показник якості екологічної освіти тільки останнім часом набуває чинності. Основою екологічної компетентності, підґрунтям для її формування як цілісної якості є відповідні знання та вміння. Екологічна компетентність включає вміння застосовувати набуті знання, практичну діяльність і поведінку щодо їх використання та майже тотожна «екологічній культурі особистості» [17–18].

Для виявлення рівня сформованості екологічної компетентності у студентів у травні 2018 року було проведене анкетне опитування студентів п'ятого курсу спеціальності «Хімічні технології та інженерія» Університету «Україна». В опитуванні взяли участь студенти, які в першому семестрі 2017 – 2018 навчального року прослухали курс «Основи екології».

До анкети були включені питання, спрямовані на виявлення знань про особливості прояву екологічних проблем на різних рівнях, визначення понять «екологічна ситуація», «екологічна криза», «природокористування», на знання шляхів оптимізації взаємовідносин суспільства і природи, причин та наслідків забруднення довкілля та інші.

В результаті аналізу відповідей було виявлено, що більшість студентів (майже 64%) обізнані з екологічними проблемами глобального й регіонального (національного) рівнів, понад 6% опитаних не виявили інтересу до поставлених запитань. Разом з тим з-поміж основних причин загострення екологічних проблем студенти називають, у першу чергу, не суттєві, а такі, як знищення тварин у процесі полювання, забруднення

води і повітря різними відходами і газами, вирубування лісу тощо. Майже 30% студентів зовсім не орієнтуються в екологічних проблемах і не можуть пояснити, що таке екологічна ситуація, екологічна криза, джерела забруднення й забруднювачі навколишнього середовища. Студенти не можуть назвати конкретних прикладів екологічного стану окремих територій у межах України, вагаються з оцінкою природно-ресурсного потенціалу країни, не володіють уміннями висловлювати оцінкові судження щодо проблем довкілля. Таким чином, проведення констатувального етапу дослідження дозволило нам зробити висновок, що всупереч зростанню загрози екологічного лиха, виникає протиріччя між ступенем розвитку екологічної та хімічної науки та рівнем підготовки студентів за змістом курсу «Основи екології».

Враховуючи, що студенти вивчали курс екології обов'язкового циклу у першому семестрі V курсу, нам було цікаво виявити рівень міцності (через півроку) засвоєння екологічних знань. Аналіз відповідей показав, що переважають поверхневі знання з низьким рівнем засвоєння (54 %), високий рівень засвоєння екологічних знань виявлено у 14 % студентів, середній рівень зафіксований у 29%, 3 % респондентів не дали відповідей на поставлені запитання.

Експериментальна перевірка була проведена й зі студентами спеціальності «Екологія» факультету біомедичних технологій Університету «Україна» та студентами спеціальності «Технологія неорганічних речовин» хіміко-технологічного факультету НТУУ «КПІ». Було проаналізовано рівень засвоєння студентами знань курсу «Основи екології». Студентам були запропоновані такі запитання й завдання різного рівня складності: «Що таке екологія?», «Які фактори впливають на формування екосистем?», «Які види господарської діяльності людей найбільше впливають на стан довкілля?», «Які забруднювальні речовини й види забруднень ви знаєте?», «Які заходи проводяться у вашій місцевості з метою збереження довкілля від забруднення? Оцініть їх ефективність», «Що таке природокористування?», «Які ви знаєте правові акти щодо охорони природи й раціонального використання природних ресурсів?»

Аналіз відповідей засвідчив, що більшість студентів (63 %) дали правильні відповіді на поставлені запитання, але переважав відтворювальний характер знань. Майже не було обґрунтувань у відповідях. Так, студенти називають, що таке екологія, які існують забруднювальні речовини, які компоненти природи найбільше забруднені викидами підприємств. Однак, у відповідях студентів не було конкретних даних про раціональне природокористування, про фактори утворення екосистем тощо. Вони також погано обізнані з проблемами раціонального природокористування, не змогли навести жодного прикладу про те, які заходи проводяться в Україні чи в місті Києві з метою зменшення негативного впливу на навколишнє середовище. Студенти майже не орієнтуються в регіональних екологічних проблемах України, практично жоден із студентів не знає, які існують акти законодавства щодо охорони довкілля. Крім того, є й такі студенти (17 %), які зовсім не розуміють гостроти екологічної проблеми й на запитання, «Що б ви зробили для збереження здорових екологічних умов життя населення, якщо були б керівником міста?», ці студенти відповіли лаконічно: «Нічого!», проявивши тим самим байдужість до проблеми.

Водночас метою даного курсу є загальноєкологічна підготовка студентів, формування в них екологічного світогляду та понять про основні закони екології, про стан

навколишнього середовища в умовах неухильного зростання антропогенного впливу, його оцінки та регулювання якості, про раціональне природокористування. Найголовнішими завданнями дисципліни є формування фундаментальних знань в галузі екології, особистої екологічної культури, усвідомлення екологічних проблем сучасних держав та світу в цілому, їх актуальності й універсальності, персональної відповідальності за екологічну ситуацію на національному та глобальному рівнях.

Система отриманих на цій основі знань мала б забезпечити формування чітких і обґрунтованих уявлень про взаємодію й взаємозв'язок усіх компонентів у природничій, соціальній та технологічній сферах, про стратегію й тактику збереження та стабільного розвитку життя на Землі. Проте досягнення кінцевої мети екологічної освіти можливе лише за умови оновлення змісту за рахунок уведення нових спеціалізованих екологічних курсів, поглибленого вивчення ряду суміжних предметів. Такий підхід, на думку вчених, сприятиме формуванню екологічної свідомості, яка відповідатиме позитивному ставленню до навколишнього природного середовища [19]. Наявність екологічних аспектів практично в усіх дисциплінах, які викладаються у школі та ВНЗ, є досить доброю передумовою для формування екологічної компетентності особистості.

Навчальні програми спецкурсів швидше реагують на зміну запитів і потреб суспільства, ніж сталі навчальні курси. Тому враховуючи терміни навчання та зміст спецкурсів, найважливішим періодом для формування екологічної компетентності у ВНЗ вважаємо не лише навчально-виховний процес, а й практичну діяльність під час навчання.

Під час навчання фахівці хімічного профілю вивчають такі екологічні дисципліни, як «Основи екології», «Безпека життєдіяльності», проте немає курсу, в якому були б висвітлені питання впливу окремих хімічних елементів та їх сполук на здоров'я людини. Ми вважаємо, що для підготовки екологічно грамотних інженерів-хіміків цього недостатньо, і пропонуємо введення спецкурсу «Екохімія». Адже успішне вирішення екологічних проблем можливе лише за умови підготовки спеціаліста, який має якісну хіміко-екологічну освіту, буде в своїй подальшій професійній роботі здатний до отримання достовірної екологічної інформації, проведення об'єктивних екологічних досліджень і вимірювань, екологічного моніторингу. Саме тому необхідна якісна підготовка майбутніх інженерів хімічних спеціальностей.

Висновки

1. Проблема екологічної освіти у ВНЗ розкривається досить повно та всебічно, але залишається проблема становлення професійної екологічної компетентності студентів хімічних спеціальностей, у ВНЗ немає чіткого визначення сутності екологічної компетентності, не розроблені педагогічні умови становлення екологічної компетентності студентів – майбутніх інженерів хімічних спеціальностей.

2. Враховуючи необхідність отримання якісної екологічної освіти в умовах входження України у світовий освітній простір проаналізовано: основні дидактичні й методичні засади організації навчального процесу, визначення та розвиток понять «компетентність», «екологічна компетентність», вихідні позиції компетентнісного підходу в освіті, аналіз поглядів українських та закордонних науковців щодо сутності поняття «компетентність», питання формування компетентностей, в тому числі екологічної компетентності.

3. Враховуючи актуальність питання формування екологічної компетентності студентів було проаналізовано стан досліджуваної проблеми в педагогічній теорії (в тому числі в дисертаційних дослідженнях) та практиці викладання, зроблено аналіз сучасних досліджень і публікацій щодо переліку ключових компетентностей, аналіз нормативних джерел; проведено теоретичний аналіз чинних навчальних програм з основ екології для вищих навчальних закладів; проведена експериментальна перевірка рівня сформованості екологічної компетентності студентів та описано її результати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Моисеева Л. Теоретико-методологические основы экологической педагогики. *Успехи современного естествознания*. 2004. № 7. С. 67–69.
2. Чернова Н. Экологическое образование: стратегия и стандартизация. *Биология в школе*. 2000. № 1. С. 2–5.
3. Кофанова О. Концептуальні засади відбору змісту хімічної підготовки майбутніх бакалаврів-екологів у технічних університетах України. *Педагогіка і психологія*. 2012. № 1. С. 56–59.
4. Родигіна І. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків: Вид. група «Основа», 2005. 96 с.
5. Бедрій Я., Джигирей В., Кидисюк А. Основи екології та охорона навколишнього природного середовища [навчальний посібник для вузів]. Львів: Афіша, 1999. 238 с.
6. Джигирей В. Екологія та охорона навколишнього природного середовища: Навч. посіб. Київ: Т-во «Знання», КОО, 2000. 203 с.
7. Дуган О., Статюха Г. Екологія Навч. посіб. для дистанційного навчання. Вид. 2-ге, доп. і переробл. Київ: Університет «Україна», 2007. 214 с.
8. Корсак К., Плахотнік О. Основи екології: [навчальний посібник для вузів]. 3-є вид., перероб. і доп. Київ: МАУП, 2002. 296 с.
9. Потіш А., Медвідь В., Гвоздецький О., Козак З. Екологія: основи теорії і практикум: Навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів]. Львів: Новий Світ-2000, 2003. 296 с.
10. Бібік Н., Локшина О., Овчарук О. та ін. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.
11. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: наук.-метод. посіб. / [Ред. І. Г. Єрмаков]. Запоріжжя: Центріон, 2005. 640 с.
12. Петрук В. Модельний підхід як складова формування фахових компетенцій майбутнього випускника технічного ВНЗ. *Освітнянські обрії: реальії та перспективи*: Зб. наук. праць. Київ: ІПТО, 2007. № 1. С. 141–146.
13. Романовський О., Бутенко Т. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2009. № 3. С. 86–93.
14. Рудь М. Компетентнісний підхід в освіті. *Вісник Львівського університету*. 2006. № 21. С. 73–81.
15. Трубочева С. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи [кол. монограф.]*. Київ: К.І.С., 2004. С. 53–58.

16. Хоружа Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: Теорія і практика. Київ: Преса України, 2003. 320 с.

17. Глухова Г. Аксіологічні засади формування екологічної культури студентів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 – Теорія і методика виховання. Київ, 2008. 20 с.

18. Фенчак Л. Формування здоров'язберігаючих компетентностей майбутніх учителів початкових класів як важливої складової їх професійної підготовки. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2011. № 20 (231). С. 220–227.

19. Васюта О., Васюта С., Філіпчук Г. Екологічна політика: національні та глобальні реалії [у 4 т.]. Чернівці: Зелена Буковина, 2004. Т. 4. 522 с.

ЕКОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ, АНАЛІЗ МЕТОДИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Environmental competence is a structural component of vital competence and becoming more important only recently as an environmental education quality indicator. Analysis of psychological and pedagogical sources concerning the ecological competence formation allowed to confirm three main directions of this problem consideration, namely peculiarities of personnel training, substantiation of the necessity of ecological education, training, and thinking. At the same time, formation of the environmental competency of future engineers requires solving the contradictions arisen in educational theory and practice.

Завданням сучасної освіти є підготовка конкурентоспроможної особистості, здатної до сприйняття глобалізаційних і євроінтеграційних процесів, до функціонування в нових соціально-економічних та соціокультурних перетвореннях з урахуванням сучасних поглядів щодо спільної еволюції людини та природи (коеволюції). Тому, не відмовляючись від національних особливостей та інтересів, Україна повинна взяти кращий досвід зарубіжжя щодо зазначених проблем і адаптувати його до національного ґрунту. Зокрема, це стосується підготовки фахівців, які мають бути компетентними в галузі екології.

Поняття компетентності в педагогіці набуває поширення у зв'язку із запровадженням нових освітніх стандартів і розглядається як важливий показник навчальних досягнень учнів та студентів. Спеціалістами в галузі педагогіки компетентність визначається через такі здібності:

- здібність до практичної діяльності, яка потребує наявності понятійного апарату а, отже, розуміння матеріалу; відповідного типу мислення, яке дозволяє оперативно вирішувати проблеми та завдання, що виникають [1];
- здібність, в основі якої є знання, схильності, досвід, цінності, які є надбанням особистості у процесі навчання [2];
- здібності випускника до виживання та стійкої життєдіяльності [3];
- здібність ефективно вирішувати проблеми, результативно діяти [4].

Екологічна компетентність є структурним компонентом життєвої компетентності і як показник якості екологічної освіти лише останнім часом набуває значення. Екологічна компетентність включає в себе знання та вміння, необхідні майбутнім інженерам-хімікам для подальшої практичної роботи. Умовою успішного формування екологічної компетентності студентів виступає новий зміст, застосування форм і методів педагогічного впливу, що включають експеримент та науковий пошук (особливо на магістерському рівні), розвивають інтелектуальні вміння (аналіз, синтез, умовиводи тощо), здатність критично осмислювати явища, інформацію й досвід, знаходити та обґрунтовувати варіанти вирішення екологічних проблем.

У Програмі дій з впровадження Болонської декларації в національній системі вищої освіти і науки наголошується на створенні системи визначення рівня компетентності випускників вишів та розробці методів об'єктивного оцінювання фахової компетентності спеціалістів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів в Україні [5]. Особливу роль у цьому відіграють виші, оскільки саме в них створюються умови, необхідні для вільного розвитку особистості, формування стійкої екологічної позиції та професійної компетентності студента.

Екологічна компетентність дає змогу майбутньому фахівцеві вирішувати життєві та виробничі проблеми, підпорядковуючи їх принципам сталого розвитку. Узгодження економіко-соціального розвитку суспільства та збереження довкілля зумовлює особливу увагу до екологічної освіти.

Основні підходи до формування екологічної компетентності, сутність та структуру цього поняття, принципи формування її якості визначено в працях О. Колонькової, В. Маршицької, О. Пруцакової, Н. Пустовіт, Л. Руденко, С. Шмалей. Екологічна компетентність майбутніх інженерів складається з мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів і потребує подальшої розробки критеріїв та показників зазначених вище компонентів.

Використання новітніх та високих технологій у сучасних умовах і водночас збільшення шкідливих викидів у атмосферу та водойми, незадовільний розвиток технологій вторинної переробки сировини зумовлюють нові високі вимоги до професійної компетентності інженерів і особливо інженерів хімічного фаху. Підготовка інженера-хіміка, здатного до здійснення професійної діяльності, безумовно пов'язана з формуванням його екологічної компетентності. Останнє передбачає спроможність фахівця брати активну участь у запобіганні та подоланні екологічної кризи, зменшенні шкідливого впливу відходів хімічних виробництв, запобіганні надзвичайній екологічній ситуації, а в разі потреби, вмінні їх ліквідувати.

Проведений нами аналіз психолого-педагогічних джерел щодо формування екологічної компетентності майбутніх інженерів дозволив підтвердити три основні напрями розгляду цієї проблеми: особливості підготовки кадрів інженерного профілю (А. Алексюк, В. Андрущенко, Ф. Деркач, О. Заблоцька, О. Кофанова, О. Романовський, В. Петрук, Л. Товажнянський, О. Ярошенко); обґрунтування необхідності екологічної освіти та екологічного виховання і мислення (Ю. Саунова, С. Совгіра); теоретико-методичні засади формування екологічної компетентності особистості (Н. Боритько, І. Зимня, Ю. Татур, Л. Філатова). Результати аналізу робіт зазначених вище авторів та фактів зростання загрози стану довкілля засвідчують, що питання формування екологічної компетентності інженерів потребують подальшого вивчення й розвитку.

Водночас у педагогічній науці та практиці викладання формування екологічної компетентності майбутніх інженерів-хіміків потребують з'ясування деякі аспекти цього процесу, зокрема, необхідність розв'язання суперечностей, які виникли в теорії та практиці навчання. Основні з них – це невідповідність:

а) вимог, що висуваються до інженера-хіміка, як суб'єкта здійснення екологічно безпечної діяльності, запропонованих програмами вищих навчальних закладів, з одного боку, та рівнем професійної підготовки студентів зазначеного фаху, з іншого;

б) експериментально виявленого досвіду екологічної підготовки майбутніх фахівців-хіміків і браком цілеспрямованої організації екологічної підготовки;

в) необхідністю розробки й упровадження сучасних ефективних форм і методів навчання з метою формування екологічної компетентності, з одного боку, та, з іншого, надлишком застарілих підходів до навчання фахівців-хіміків у системі освіти інженерів [6].

Зрозуміло, що вплив на природне середовище екологічно некомпетентної інженерної діяльності є надзвичайно небезпечним, що в окремих випадках може призвести до екологічних катастроф. Тому однією з найактуальніших проблем вищої освіти є формування у студентів відповідального перед майбутніми поколіннями ставлення до природного та соціального середовища. Таким чином, формування екологічної компетентності майбутніх інженерів-хіміків набуває в педагогіці непересічного значення.

Отже, актуальність проблеми, необхідність її подальшої розробки, об'єктивна потреба розв'язання вищезазначених суперечностей зумовили вибір теми даного розділу.

Мета даного розділу – теоретично обґрунтувати необхідність формування екологічної компетентності у майбутніх інженерів-хіміків, розробити й експериментально перевірити модель формування екологічної компетентності майбутніх інженерів-хіміків.

Аналіз методичної літератури і наукових досліджень з питань формування екологічної компетентності студентів

Сучасний розвиток економіки України, входження її в світову співдружність, підготовка конкурентоспроможного фахівця вимагає від системи освіти розробки нових напрямів її модернізації. Одним з них є компетентнісний підхід у навчанні, запровадження якого широко обговорюється і вченими України [7–10]. Досвід освітніх систем країн Європи та світу свідчить, що одним із шляхів оновлення змісту освіти й освітніх технологій є орієнтація змісту навчальних програм на компетентнісний підхід і створення механізмів упровадження його в освітній процес.

Одним з таких механізмів входження у світовий освітній простір є оновлення системи вищої освіти в Україні. Наша держава з 2005 року офіційно приєдналася до Болонського процесу, тому метою Міністерства освіти і науки (МОН) України є забезпечення активної участі України в цьому процесі. Однією з вимог в зв'язку з цим є інтеграція вітчизняної вищої школи до світового освітнього простору. Участь Української держави в Болонському освітньому процесі має на меті розвиток і підвищення компетентності фахівців, і водночас збереження кращих традицій якості вищої освіти [11].

Вітчизняна система освіти формувалася впродовж багатьох століть і донедавна вважалася однією з найкращих у світі. Проте сьогодні вона потребує суттєвого реформування, оскільки роботодавці вимагають від випускників інших якостей, ніж це було донедавна. Молодому спеціалісту необхідно мати не тільки певний багаж знань, а й уміти їх використовувати у практичній діяльності, до того ж у нестандартних та іноді екстремальних ситуаціях. Адже роботодавець розглядає компетентність співробітників як ресурс, на який він певним чином розраховує, що відображається в системі планування, в тому числі й фінансовому. Необхідні міжпредметні знання, вміння та здібності, які дозволяють виконувати складні види дій. Сьогодні поняття «компетентність» стосується багатьох сфер людської діяльності одночасно та

пов'язане з життєвими сферами людини. Отже, вища школа потребує переходу від знаннєвого до компетентнісного підходу в освіті.

Основні дидактичні й методичні засади організації навчального процесу у вищому навчальному закладі (ВНЗ) полягають у тому, щоб знання не розходились з діями, діяльністю студентів. Це знайшло відображення у працях [12–15].

В [16] пропонується розглядати екологічні проблеми під час екскурсій на хімічні підприємства, в [17] – у процесі узагальнення, в [18] – з огляду на екологічні проблеми. У [18] розглядається необхідність формування системи наукових компетентностей (насамперед, екологічних) у процесі вивчення сучасного виробництва.

У вищій школі важливу роль набуває забезпечення якісно нової екологічної освіти для того, щоб сучасний інженер міг оцінити реальні наслідки своєї професійної діяльності з точки зору охорони навколишнього середовища та компетентно вирішувати екологічні проблеми. У [19] розглядається вища освіта як фактор, передумова та умова сталого розвитку. Автори приділяють значну увагу хімічним проблемам сталого розвитку та збереження навколишнього середовища.

В роботах [20–21] розкривається сутність проблеми особистості в системі екологічної освіти, а також система екологічної освіти в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу. Підкреслюється необхідність формування екологічних знань за рахунок позитивного ставлення до природи. Розкривається поняття життєвого світу людини та проблеми ставлення до навколишнього середовища, проблеми минулого, теперішнього та майбутнього у світлі екологічного навчання.

Автори навчально-методичного посібника «Основи хімічної екології» [22] вважають, що для підвищення ефективності засвоєння хімічних та екологічних питань слід дотримуватися головної вимоги – розкривати всі явища життя природи й суспільства у їх взаємозв'язку. Також автори наголошують, що визначаючи місце хімії у вирішенні екологічних проблем необхідно підкреслювати, що не хімія – основний забруднювач довкілля, а невміле її застосування. Звертається увага на необхідність екологічної переорієнтації хімії, на раціональнішу хімізацію виробництва, що може не тільки зменшити хімічний тиск на довкілля, а й сприяти розвитку природного середовища.

В роботі [23] відмічено характеристики професійної діяльності випускника ВНЗ, які дозволять оцінити результат підготовленості випускника на основі компетентнісної моделі. Саме розробка компетентнісної моделі, на думку авторів, гарантує потребу на ринку праці та актуальність набутої вищої освіти. Кожна людина певним чином взаємодіє з навколишнім середовищем. Професій, що не впливають на стан довкілля, не існує, і зменшення власного негативного впливу на нього під час професійної діяльності є ознакою високого рівня професійної екологічної компетентності робітника чи службовця. Стверджується, що професійна компетентність є узагальненою характеристикою спеціаліста. Аналіз методологічних засад формування професійної компетентності міститься у джерелах [10, 24–26]. Змістовними характеристиками професійної компетентності є такі:

- розуміння суті вирішуваної проблеми, знання і досвід у цільовій галузі, а також активне впровадження найкращих практик;
- здатність до вибору засобів, відповідних наявній ситуації;

- відповідальність за досягнення конкретних результатів;
- вміння визнавати власні помилки й коригувати їх.

Сьогоднішні програми вищої освіти, зберігаючи фундаментальну підготовку, повинні бути націлені на надбання випускником ВНЗ професійних компетенцій, здатних розвивати професійне мислення. Основними напрямками такого педагогічного процесу є формування професійно компетентного випускника, який буде здатний вирішувати різноманітні завдання, в тому числі з високим ступенем інноваційної домінанти у професійній діяльності. Такі технології мають бути гнучкими, швидко реагувати на ринкову кон'юнктуру і мати спрямованість на інтеграцію в світовий освітній простір [27].

Компетентність (competentia (лат.) – галузь діяльності, в якій особа непогано орієнтується) набувається не лише шляхом засвоєння змісту предмета або групи предметів, але й процесі отримання неформальної освіти, під впливом оточення тощо. Компетентність як показник реальних результатів освіти широко застосовується в системі освіти провідних країн Європи і світу. В останнє десятиріччя проблеми компетентнісно орієнтованої освіти розглядалися міжнародними організаціями ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Радою Європи, Організацією європейського співробітництва та розвитку, Міжнародним департаментом стандартів, які узагальнили доробок педагогів з усього світу [28].

Українські вчені також зробили свій внесок у дослідження цього питання. Зокрема, в [29] автор вважає, що екологічна компетентність невіддільна від відповідальності, яка має певні межі, що визначаються сферою та рівнем можливого безпосереднього впливу, тобто особистість може бути відповідальною лише за те, на що безпосередньо впливає, і такою мірою, наскільки цей вплив поширений та глибокий.

Вперше тема «компетентності» стала розроблятися в 50–60-х роках ХХ ст. в Англії. Програмні положення теорії компетентності широко використовувалися в педагогіці в США в 70-і роки минулого століття. Американські вчителі орієнтувалися на актуалізацію розумових і естетичних потреб учнів [7]. В 80-ті роки ХХ ст. поняття компетентності отримало науковий розвиток в роботах вчених країн Євросоюзу [30–31]. Там, де загальна освіта раніше оперувала поняттями знань, вмінь та навичок, професійна освіта використовує компетенції. Впровадження компетентнісного підходу в освіті – це спроба привести у відповідність освіту й потреби ринку праці.

Поняття «компетентнісна освіта» виникло в Америці на початку 90-х років ХХ ст. завдяки вивченню досвіду багатьох видатних учителів. Саме тоді була спроба визначити компетентності як освітній результат. Тоді ж американські фахівці визначили три головні складники компетентнісної освіти: формування особистих знань, умінь і цінностей [7]. Основні засади компетентнісного підходу в освіті базувалися також на дослідженнях багатьох вітчизняних учених, починаючи з 90-х років минулого сторіччя [32–36]. Це спроби проаналізувати завдання української освіти в європейському контексті, ряд публікацій, присвячених уживанню термінів «компетенція» і «компетентність» [8]. Компетентнісний підхід в освіті досить добре розкритий у працях психологів і педагогів [32, 24]. Провідною думкою їхніх робіт є орієнтація тих, хто навчається на засвоєння знань, умінь і способів діяльності. Компетентнісний підхід, як і інші інноваційні підходи в навчанні, потребує поетапного

впровадження [10]. Автор вважає, що компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованими та діяльними підходами в навчанні. Проблеми реалізації європейського досвіду щодо компетентнісного підходу у вищій школі України було розглянуто на методологічному семінарі в Академії педагогічних наук України 18 березня 2009 року. Аналіз наукової та методичної літератури вказує на розуміння і підтримку викладачами необхідності реформування вищої освіти, їхнього бажання підвищити її якість, підготувати професійно компетентного спеціаліста [11, 18, 32, 35, 37, 38]. У сучасній науково-педагогічній літературі накопичено досить великий обсяг інформації щодо аналізу сутності компетентнісно орієнтованого навчання, тож терміни «компетентність», «компетенції», «компетентнісний підхід» досить часто зустрічаються в літературі та практиці. Деякі дослідники ці терміни використовують як синоніми, інші досить чітко розмежовують ці поняття.

Англійський учений Джон Равен, один із розробників поняття «компетентність», у своїй роботі «Компетентність у сучасному суспільстві» (1984 р.), розглядав компетентність як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання певних операцій у тій чи іншій галузі, яка охоплює спеціалізовані знання, вміння, підходи до мислення, а також відповідальність за власні дії. А. Бермус досліджує компетентність з позиції інтегрованого підходу – компетентність є системною єдністю, що інтегрує особистісні, наочні й інструментальні особливості й компоненти [39].

У роботах українських дослідників всебічно розглядається термін «компетентність», що дало змогу внести ясність і конкретність стосовно тлумачення цього терміну. Так у [40] розглядається поняття «компетентність» як здатність особистості ефективно діяти або виконувати певну функцію, спираючись на отримані знання та вміння, в [41] компетентність вважається педагогічним явищем, її визначають як специфічні вміння й навички. Автори стверджують, що компетентність – це знання, які дають змогу про щось стверджувати. Академік НАПН України Н. Бібік розуміє поняття «компетентність» як комплекс знань і вмінь, умість [32]. Під терміном «компетентність» вітчизняні вчені пропонують розуміти, насамперед, сферу повноважень певних організацій, установ або осіб. В межах своєї компетентності, особа може бути компетентною у певних питаннях, тобто мати компетентність у тій чи іншій галузі своєї діяльності [9, 32, 33, 42]. Компетентність розглядається як ситуативна категорія, що виражається в готовності до здійснення будь-якої діяльності в конкретних життєвих ситуаціях. Зовнішня дійсність структурується відповідно до внутрішньої, а внутрішня, у свою чергу, відтворює вплив навколишнього середовища.

Автор [43] визначає компетентність як загальну здатність та готовність, в основі яких є знання, схильності, цінності, досвід, набуті під час навчання. Готовність розуміється як особиста складова, а здатність – як діяльнісна (уміння ефективно використовувати на практиці). Здібності людини мають відображення в готовності людини до певних видів діяльності. Готовність до дій – це стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини. Стан мобілізації забезпечує ефективне виконання певних дій. Здібність і готовність тісно пов'язані між собою, але це не означає, що бути здібним та бути готовим до певної діяльності – це одне й те саме. Людина може бути добре технічно підготовлена та освічена, але при цьому мало здібною до будь-якої діяльності.

В педагогічному дослідженні [44] автор відмічає, що поняття «компетентність» – це не просто зовнішній рівень умінь і знань фахівця, а система знань, умінь, навичок, здібностей, що забезпечують реалізацію алгоритму діяльності; складна інтегративна характеристика; система внутрішніх, психологічних за значенням параметрів діяльності, яка включає зовнішні параметри. Автор, розглядаючи у своєму дослідженні компетентність майбутніх інженерів пише, що «компетентність» це результат організованого освітнього й виховного процесу, за якого особа набуває знання сутнісних та специфічних особливостей професійної діяльності; розуміє завдання, які стоять перед нею, має навички, досвід і здатності ефективно вирішувати їх. На думку автора у сучасній педагогіці склалася неоднозначна ситуація щодо питання змісту поняття «компетентність», що свідчить про недостатню розробленість цього поняття у сучасній освітній системі.

Отже, аналіз сучасних публікацій свідчить про те, що єдиного визначення поняття «компетентність» поки не існує. Аналіз поглядів науковців щодо сутності поняття «компетентність» дало змогу відмітити високий рівень його актуальності для сучасної педагогічної науки. З нашої точки зору найприйнятнішою щодо поняття «компетентність», на сучасному етапі розвитку суспільства компетентність виступає як показник якості вищої освіти, який формує її професійні надбання, використовувани у сфері діяльності обраної професії. Отже, професійна компетентність є узагальненою характеристикою спеціаліста.

Екологічна компетентність, яка представлена певним набором професійних екологічних компетенцій, є провідним фактором забезпечення екологічної безпеки. Крім професійної, кожна людина впливає на довкілля власною повсякденно-побутовою діяльністю. Таким чином, можна говорити, про повсякденно-побутову екологічну компетентність та відповідні рівні її сформованості.

Найближче до людини довкілля, в якому вона, маючи певний рівень екологічної культури, щодня приймає рішення щодо вибору стилю діяльності для збереження навколишнього середовища, є її «полям (зоною) відповідальності». Визначивши, що екологічна компетентність може бути професійною та повсякденно-побутовою, зазначимо, що перший її вид стосується дорослих. І формування високого рівня професійної екологічної компетентності є насамперед прерогативою ВНЗ. Тому, як вважає автор [45], компетентність та шляхи її формування слід розглядати як результат навчання.

Екологічна компетентність є закономірною ланкою в системі екологічної освіти: екологічна грамотність → екологічна освіченість → екологічна компетентність → екологічна культура. Формування екологічної культури як генеральна мета загальної екологічної освіти повинна передбачати як один з необхідних її етапів формування професійної екологічної компетентності. Особливо це стосується інженерів-хіміків, адже хімічна промисловість – один із основних забруднювачів довкілля.

Формуванню екологічної компетентності у студентів приділяється увага у всіх освітніх документах стосовно сталого розвитку. Саме відповідальне прийняття рішень у життєвих ситуаціях, регламентуючи власні потреби, є особистим внеском кожного у збалансований розвиток суспільства.

Формування екологічної компетентності неможливе без заміни зовнішніх стимулів внутрішніми персональними мотивами, що обумовить безпечність діяльності особи для довкілля без зовнішнього контролю. Необхідність доведення до відома тих, хто навчається, що сучасні тенденції розвитку взаємодії суспільства та природи підтверджують справедливість прогностичної ідеї нашого співвітчизника В. Вернадського про становлення біосфери як сфери свідомого, гармонійного перетворення людиною природного оточення. Вона несумісна з антропогенною деградацією природного середовища. Тому однією із перших ознак створення ноосфери буде ліквідація небезпеки глобальної екологічної кризи, збереження життя на Землі, оптимальний взаємозв'язок усіх компонентів природної, соціальної й технологічної сфер.

Найсуттєвішими характеристиками екологічної компетентності є: екологічна культура, природовідповідна діяльність; уміння спілкування з іншими людьми в межах екологічної діяльності; прагнення та здатність розвивати власний професійний потенціал; здатність використовувати власні знання й досвід у конкретній ситуації; здатність і готовність приймати обґрунтовані рішення [29].

До характеристик професійної компетентності можна віднести: розуміння суті завдання, вміння обирати засоби для їх вирішення, відповідальність за прийняті рішення, здатність оцінювати помилки та виправляти їх. Отже, мова йде про підготовку компетентної особистості, яка не лише набула знання у вищому навчальному закладі, а й уміє адекватно діяти у відповідних ситуаціях, уміє передбачати наслідки своєї діяльності. Одну із складових професійної компетентності становить екологічна, адже задоволення практично всіх потреб залежить від можливостей і властивостей природи.

Тому екологічна освіта потребує особливої уваги, зокрема, у інженерів, оскільки її збалансованість є результатом узгодження економічно-соціального розвитку суспільства та збереження довкілля. Однією з важливих тенденцій у екологічній складовій освіти сталого розвитку є формування у студента здатності приймати рішення та діяти в інтересах сталості та збереження довкілля.

Екологічна компетентність як психолого-педагогічна категорія може розглядатись і як складова життєвої компетентності, яка стосується широкого спектра взаємодії особистості й навколишнього середовища. Водночас екологічна компетентність як особистісна характеристика є здатністю особистості на підставі знань і власного досвіду приймати рішення і діяти у життєвих ситуаціях так, щоб завдавати довкіллю якомога меншої шкоди та запобігати негативному впливу людини на навколишнє середовище.

Проблемі формування саме екологічної компетентності присвячено ряд досліджень. Зокрема, проаналізовано формування екологічної компетентності учнів загальноосвітніх середніх шкіл, інженерів-фахівців цивільного захисту, фахівців технічних напрямів, студентів біологічних і лісотехнічних спеціальностей та висвітлювалась роль екологічних знань в освіті. Проте серед проаналізованих досліджень не виявлено таких, які б були присвячені екологічній компетентності інженерів-хіміків.

Такі аспекти формування екологічної компетентності студентів, як екологічний, ціннісний, виховний, пізнавальний та інші досліджувало багато авторів. У своїх працях дослідники констатують, що формування екологічної компетентності студентів є одним

із стратегічних завдань вищої освіти. Єдиного підходу до визначення екологічної компетентності немає. На основі аналізу наукових праць ми можемо визначити екологічну компетентність як результат навчальної діяльності студентів, а її структуру – як сукупність мотиваційного, діяльнісного та інтелектуального складників.

Визначення саме «екологічної компетентності» науковці трактують по-різному: якість, що має інтегральне значення, здатне забезпечувати розуміння, оцінювання сучасних екологічних процесів; інтегрований результат навчальної діяльності студентів; здатність застосовувати екологічні знання й досвід у професійних та життєвих ситуаціях; здатність до ситуативної діяльності в побуті із врахуванням екологічної проблематики тощо.

Враховуючи вищесказане, ми приєднуємося до думки Л. Лук'янової та О. Гуренкової в тому, що *екологічна компетентність* визначається як здатність особистості сприймати навколишнє середовище з урахуванням знань, умінь і адекватних дій у побутовій та професійній діяльності [11].

Актуальність формування екологічної компетентності спеціалістів у галузі хімії пояснюється складністю професійної діяльності інженера в умовах сучасного хімічного виробництва, посиленням міри його відповідальності за екологічну безпеку.

Отже, проаналізувавши наукові дослідження, статті, доповіді та іншу наукову та науково-методичну літературу з питань формування компетентностей, ми переконались, наскільки це питання є актуальним, як в Україні, так і за кордоном.

Висновки.

1. Однією з найактуальніших проблем вищої освіти є формування у студентів відповідального ставлення до природного та соціального середовища. Формування екологічної компетентності майбутніх інженерів набуває в педагогіці непересічного значення.

2. Основні дидактичні й методичні засади організації навчального процесу у вищих навчальних закладах полягають у тому, щоб знання не розходилися з діями студентів – майбутніх інженерів.

3. Екологічна компетентність – певний набір професійних екологічних компетенцій, провідний фактор реалізації екологічної безпеки.

4. Екологічна компетентність – це здатність особистості сприймати навколишнє середовище з урахуванням знань, умінь і адекватних дій у побутовій та професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Образовательный процесс в начальной, основной и старшей школе: рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы / [Ред. А. Каспржак]. Москва: ИФ «Сентябрь», 2001. 238 с.

2. Шишов С. Понятие компетенции в контексте качества образования. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 1999. № 2. С. 30–34.

3. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.

4. Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решения / [Ред. А. Каспржак, Л. Иванова]. Москва: Просвещение, 2004. 458 с.

5. Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України, затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України від 23.01.2004 р. № 49 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0049290-04>

6. Лукашенко Т. Формирование экологической компетентности: теория и практика. *Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов*. 2013. № 12 (90). С. 216–218.

7. Кубенко І. Що таке компетентність і як її розуміють в освіті. *Додаток до електронного журналу «Теорія та методика управління освітою»* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/1_2010/kubenko.pdf.

8. Овчарук О. Особливості запровадження компетентнісного підходу: досвід України та країн Європи. *Інформаційні технології в освіті*. 2009. № 4. С. 218–225.

9. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Основна школа*. 2005. № 3–4. С. 51–52.

10. Тархан Л. Компетентнісний підхід як інновація в навчанні майбутніх інженерів-педагогів. *Вища школа*. 2010. № 3–4. С. 82–88.

11. Лук'янова Л., Гуренкова О. Екологічна компетентність майбутніх фахівців: [навчально-методичний посібник]. Київ-Ніжин: ПП Лисенко, 2008. 243 с.

12. Андрущенко В. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. Київ: Знання України, 2004. 804 с.

13. Зязюн І. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія*. Київ: Віпол, 2000. С. 11–57.

14. Кремень В. Особистісно-розвивальне навчання як науковий пріоритет. *Учитель*. 1999. № 11–12. С. 36–43.

15. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: Навчальний посібник / [Ред. О. Мороз]. Київ: НПУ ім. М. Драгоманова, 2001. 337 с.

16. Буринская Н. Учебные экскурсии по химии: Кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1989. 160 с.

17. Самойленко П. Узагальнення екологічних знань у курсі хімії. *Біологія і хімія в школі*. 1996. № 1. С. 16–19.

18. Опаловский А. Плюс химизация, минус окружающая среда. *Химия в школе*. 1990. № 2. С. 5–11.

19. Ефимова Е. Экологизация высшего технического образования как фактор, предпосылка, условие устойчивого развития. *Инженерная экология*. 2001. № 6. С. 2–19.

20. Шмалей С. Екологічна особистість: монографія. Київ: Бібліотека офіційних документів, 1999. 232 с.

21. Шмалей С. Система екологічної освіти в загальноосвітній школі в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу: монографія. Херсон: Літера, 2004. 364 с.

22. Кочерга І., Лукашова Н., Липова Л. та ін. Основи хімічної екології: Навчально-методичний посібник. Ніжин: Видавництво НДПУ ім. М. Гоголя, 2003. 152 с.

23. Данилова А., Лобов Н., Столбов В., Столбова И. Компетентностная модель выпускника: опыт проектирования. *Высшее образование сегодня*. 2013. № 6. С. 25–33.

24. Зеер Э. Павлова А., Сыманюк Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. Москва: МПСИ, 2005. 211 с.
25. Краевский В., Хуторской А. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Педагогика*. 2003. № 2. С. 3–10.
26. Кыверялг А. Методы исследований в профессиональной педагогике. Таллин: Валгус, 1980. 334 с.
27. Афанасьев Д., Грызлов В. Компетентностный подход и кредитно-модульная система обучения. *Высшее образование в России*. 2013. № 6. С. 11–18.
28. Гончаренко С. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге, доповн. й випр. Рівне: Волин. обереги, 2011. 552 с.
29. Равен Д. Компетентность в современном обществе: Выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002. 394 с.
30. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. (2006/962/EC). *Official journal of the European Union*. L. 394. 30.12.2006. P. 10–18. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>.
31. Short E. The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education. *Journal of Teacher Education*. 1985. Vol. 36. No. 2. P. 2–6.
32. Бібік Н., Локшина О., Овчарук О. та ін. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.
33. Бібік Н., Савченко О., Байбара Т. та ін. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи: метод. реком. Київ: Початк. шк., 2003. 128 с.
34. Мониторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи. [ред. Локшина О.]. Київ: «К.І.С.», 2004. 124 с.
35. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: наук.-метод. посіб. / [Ред. І. Єрмаков]. Запоріжжя: Центріон, 2005. 640 с.
36. Стегний В., Курбатова Л. Исследование качеств инженера в контексте компетентностного подхода. *Высшее образование в России*. 2010. № 9. С. 42–47.
37. Биковська О. Позашкільна освіта: теоретико-методичні основи: монографія. Київ: ІВЦ АЛКОН, 2008. 336 с.
38. Луговий В. Освіта, навчання, інформація, компетентність: канонізація понять (теоретико-методологічний дискурс). *Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку: колектив моногр.* [ред. В. Андрущенко, В. Луговий, М. Степко]. Харків: Видавництво НАУ, 2009. С. 178–210.
39. Бермус А. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
40. Хоружа Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: Теорія і практика. Київ: Преса України, 2003. 320 с.
41. Родигіна І. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків: Вид. група «Основа», 2005. 96 с.
42. Урванцев Л. Формирование психологической компетентности врача в процессе обучения в медицинском вузе. *Психологический журнал*. 1995. № 4. С. 98–107.
43. Гамбург Д. Экология: восхождение к разуму. *Химия в школе*. 1995. № 3. С. 5–9.

44. Огороднійчук І. Формування правової компетентності майбутніх інженерів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2012. 224 с.

45. Кайдалова Л., Щокіна Н., Вахрушева Т. Педагогічна майстерність викладача: [навчальний посібник]. Харків: Вид-во НФаУ, 2009. 140 с.

НАНОТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ ВСІХ: ОСНОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ГАЛУЗІ НАНОТЕХНОЛОГІЙ У СЕРЕДНІХ ТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

The conceptual basis of effective educational activity in the field of nanotechnology and the main measures to realize educational activities is presented. It is emphasized that the multifactoriality of nanotechnologies determines them as a specific field of interdisciplinary knowledge. The scheme is proposed to implement the educational activities in the field of nanotechnologies on the basis of the establishment of a network among secondary schools, specialized secondary and technical high schools, colleges, universities, enterprises, and innovative companies. It is confirmed that the creation of a scientific and educational laboratory in the field of nanotechnologies is a necessary step in implementation of educational activities in this area.

Постановка проблеми освіти в галузі нанотехнологій. Стрімкий розвиток нанотехнологій на рубежі ХХ–ХХІ ст. багатьма експертами розглядається як початок третьої науково-технічної революції [1, 2]: сьогодні національні програми з розвитку нанонауки та нанотехнологій прийняті більш ніж у 60 країнах світу. Участь у створенні нанотехнологій та формуванні ринку відповідної продукції «визначить реальне місце країни в сучасному світі та, відповідно, її економічні та політичні можливості» [3]. Мета створення нанотехнологій є соціальноорієнтованою [4], оскільки цей процес має покращити якість життя.

Нанотехнології – це не лише фундаментальний та одночасно стрімкий крок у розвитку сучасних технологій, але й сучасна культура наукового дослідження. Інтелектуальний базис наносистем – це, безумовно, система знань та вмій «людського капіталу», основною формою інвестицій в які є надання освітніх послуг [2]. Прорив у всьому світі в науці та техніці на основі нанотехнологій потребує підготовки спеціалістів для різних галузей промисловості та якісної профорієнтаційної роботи для залучення абітурієнтів до відповідних закладів освіти.

В Концепції освітньої діяльності [5] перелічені основні заходи, які забезпечать її реалізацію. Серед них:

- виявлення кадрових потреб галузі;
- розробка та адаптація освітніх програм випереджальної перепідготовки у відповідності з кадровими потребами проектних компаній;
- побудова індивідуальних освітніх траєкторій та набір інтерактивних курсів і курсів за вибором;
- модульна структура перепідготовки для забезпечення академічної мобільності тих, хто навчається;
- розробка мережевих освітніх програм, які консоліднують ресурси різноманітних установ для оптимізації затрат на утримання дорогого обладнання та зниження вартості навчання;

- залучення провідних іноземних спеціалістів у галузі фундаментальних та прикладних досліджень, нанотехнологій, інноваційного менеджменту й комерціалізації технологій для розробки програм;
- доступ розробників програм до кращого вітчизняного та закордонного досвіду навчання в галузі нанотехнологій;
- організація внутрішніх та зарубіжних стажувань, використання іноземних навчальних посібників;
- формування й розміщення у відкритому доступі навчальних матеріалів та посібників з нанотехнологій та управління інноваційною діяльністю, а також комерціалізація наукових розробок та нових технологій;
- просування перспективних освітніх проектів, пов'язаних з підтримкою дистанційної форми навчання, адаптацією закордонних освітніх ресурсів, розробкою та реалізацією програм підвищення кваліфікації для викладачів закладів вищої освіти та інших навчальних центрів, ранньою професійною орієнтацією на рівні шкільної освіти тощо.

Саме ці пункти й повинні бути покладено в основу освітньої діяльності в галузі нанотехнологій у закладах освіти. Багатофакторність нанотехнологій виокремлює їх як специфічну галузь міждисциплінарних наукових та інженерних знань. Україна в напрямі створення програм з розвитку та освіти в галузі нанотехнологій значно відстає від технологічно розвинених країн, причому, відставання носить не технологічний, а інтелектуальний характер.

Аналіз публікацій за тематикою освітньої діяльності в галузі нанотехнологій [6] показав, що питання підготовки наукових, інженерних та робітничих кадрів для наноіндустрії потребує розробки спеціальних освітніх програм різного рівня (для школярів та студентів, спеціалістів, які бажають отримати другу вищу освіту; для підвищення кваліфікації викладацького складу) з максимально можливим внесенням елементів «нано» в навчальні курси.

На часі актуальним є створення в закладах вищої освіти сучасного напрямку – наноіндустрії, спеціальності якого мають представляти собою синтез таких галузей науки, як математика, хімія, фізика, біологія. Основними складовими наукової та освітньої діяльності з нанотехнологій та наноматеріалів є:

- вивчення характеристик матеріалів на нанорівні;
- розробка технологій для цільового синтезу наноматеріалів, підбору та застосування натуральних матеріалів з наноструктурованими компонентами;
- виготовлення цільових продуктів із застосуванням наноструктурних матеріалів, залучення наноструктурованих матеріалів і нанорозмірних технологій до різноманітних сфер промислового виробництва і наукових досліджень;
- розробка інструментів і підходів до вивчення будови та характеристик наноструктурних матеріалів, засобів та процедур перевірки і контролю проміжних та кінцевих продуктів нановиробництва.

Загальновизнаним є факт, що минуле століття було епоєю вузьких спеціалістів. Але, на сьогодні, абітурієнт будь-якого вишу не може бути повністю впевненим в тому, що професійні знання, на отримання яких він витратить 5 наступних років свого життя,

щоб в подальшому користуватися цим, ще через 5-10 років не стануть нікому не потрібними з огляду на нові технології. Тому очевидним є те, що, в майбутньому, на провідних позиціях будуть знаходитися особи з фундаментальною міждисциплінарною освітою. Поступово, ця тенденція спонукатиме авторів навчальних програм вищів поєднувати певні аспекти кількох фундаментальних дисциплін в одному курсі, а керівників закладів вищої освіти – до створення науково-освітніх лабораторій з нанотехнологій [2, 7].

Мета даного розділу:

– узагальнити та запропонувати організаційно-педагогічні умови освітньої діяльності в галузі нанотехнологій як чинника формування фахівців нового покоління:

– висвітлити питання створення науково-освітніх лабораторій з нанотехнологій у закладах вищої освіти, визначити цілі та завдання їх діяльності, засоби фінансування та матеріально-технічне забезпечення, спецкурсу «основи нанотехнологій».

Фахівці в галузі нано повинні коштувати дуже дорого

У XXI столітті в багатьох країнах діють спеціальні програми з нанотехнологій та наноматеріалів. Відповідна спеціалізація відкрита в Університеті «Україна». У навчальних програмах є блок базових дисциплін, які вивчають студенти приблизно до третього курсу, а також блок спеціалізованих професійних дисциплін. У базовий блок входять курси з фізики, хімії наноматеріалів; квантової оптики, електроніки, механіки; методів і приладів для дослідження наноматеріалів; гідродинаміки та процесів на поверхні. Спеціалізовані дисципліни – це комп'ютерне моделювання наноструктур, фізичні основи нанотехнологій, теплові процеси в наноструктурах і курс, який називається «Економічні й технологічні перспективи нанотехнологій». Ці курси читають провідні професори університету, а також фахівці Національної академії наук України. Студенти проходять практику в галузевих інститутах та науково-дослідних інститутах НАН України.

Важливим залишається питання місця роботи майбутніх випускників. У США попит на випускників, які спеціалізуються в галузі нано зріс за останні 5 років приблизно в 12 разів. Можливо, у нас такого прогресу не буде, але в 3-5 разів попит зросте найближчими роками.

Нанотехнологічна освіта в Україні має недоліки, які не дозволяють оцінювати нинішніх випускників. По-перше, вони не мають певної підготовки, зокрема, з метрології. Ми сподіваємося, що після трьох років отримання теоретичних і практичних знань на сучасному навчальному обладнанні студенти зможуть успішно стажуватися в Європі, США тощо. Необхідно набути експериментальний досвід, проводити студентський академічний обмін з іноземними закладами вищої освіти, брати участь у міжнародних проєктах.

Сьогодні мало знають за кордоном молодих українських фахівців із нанотехнологій. Публікацій наших майбутніх випускників у західних наукових журналах абсолютно недостатньо для надбання популярності. За підрахунками фахівців, зокрема, в енергетиці через п'ять років буде потрібно приблизно в 10 разів більше фахівців, які спеціалізуються в області наноенергетики і наноматеріалів.

Освітня діяльність для школярів, студентів технікумів, коледжів та професійно-технічних навчальних закладів. Для забезпечення неперервності професійної

освіти «загальноосвітній навчальний заклад – заклад вищої освіти» й можливості скоротити різницю між навчальними планами та програмами підготовки спеціалістів за нанотехнологічними напрямками необхідна розробка й реалізація концепції викладання сучасних знань з нанотехнологічної тематики в загальноосвітніх навчальних закладах [8]. В розробці навчального курсу «Вступ до нанотехнології» [9] описано концепцію сучасних знань з цієї тематики. Основна ідея авторів даного розділу – природне розділення галузі знань на елементи переважно фізичного, хімічного та біологічного змісту. На нашу думку, «такі предметні модулі, які розглядають нанотехнології з позиції шкільних курсів природничих дисциплін, мають єдину дидактичну основу та виконують три функції:

- надбудова профільного навчального предмету (фізика, хімія, біологія), яка перетворює його на поглиблений;
- розвиток змісту одного з базових навчальних предметів, вивчення якого здійснюється на мінімальному загальноосвітньому рівні;
- задоволення пізнавальних інтересів учнів у різноманітних галузях науки та людської діяльності».

Авторами також розроблено програми навчальних модулів «Вступ до нанотехнології» з фізики, хімії, біології для 10–11 класів, кожна розрахована на 32 академічні години. Модулі, які в неї входять, мають організаційну блокову структуру з обов'язковим набором блоків (загальна тривалість 16 годин) та блоків за вибором (варіативна частина). Варіативна частина включає в себе як мінімум чотири альтернативних блоки тривалістю не більше 4 годин кожний та може бути розширена за рахунок додавання будь-якої кількості авторських блоків з тематики нанотехнологій. Змістова частина навчальних модулів «Вступ до нанотехнології» з фізики, хімії та біології розроблена у вигляді вибіркового навчального курсу та представлена трьома навчальними посібниками, матеріали якої викладені в єдиному стилі у відповідності з традиційним форматом шкільних підручників.

Освітня діяльність для студентів. На жаль, рівень підготовки абітурієнтів сьогодні доволі низький, чому сприяє стиль отримання інформації через телебачення, Інтернет або газети, які в наш час також занадто орієнтовані на зовсім інші життєві цінності. Саме у закладах вищої освіти існує унікальна можливість виховання спеціаліста, передачі знань, навичок та досвіду провідних учених. Однією з ефективних форм структурного підрозділу в університетах для організації науково-дослідних робіт є науково-освітній центр (НОЦ). Необхідність міждисциплінарної підготовки спеціалістів у галузі нанотехнологій потребує підключення до освітнього процесу усіх НОЦ, які входять до структури університетів, а також кафедр, які реалізують підготовку з таких дисциплін, як фізика, хімія, математика, електротехніка та машинобудування.

Розробка навчальних програм, на базі яких можна подолати міждисциплінарний розрив, – шлях, який дозволить зайняти одну з провідних позицій з підготовки висококваліфікованих спеціалістів, які зможуть працювати на сучасному рівні в галузі нанотехнологій.

Персональна взаємодія відіграє дуже велику роль. Тому в рамках НОЦ необхідна співпраця та взаємодія школярів, студентів, науковців. Досягнення певного результату можливо, коли існує безпосередній зв'язок між лабораторією, яка проводить фунда-

ментальні дослідження, та певною групою або групами, які займаються застосуванням цих фундаментальних досліджень.

Основне завдання закладу вищої освіти (ЗВО) – підготувати нових спеціалістів, які зможуть відновити середню ланку, а потім прийти на зміну старшому поколінню та заповнити нішу нанотехнологій.

Освітня діяльність для перепідготовки та підвищення кваліфікації викладацького складу. Щоб наукова та освітня діяльність у галузі нанотехнологій була ефективною, необхідно враховувати, що держава інвестує кошти в перспективні виробничі проекти. Отже, найбільший попит буде на спеціалістів, які вирішують прикладні завдання, використовуючи сучасні дослідницькі технології та методики роботи на профільному науково-технічному обладнанні. Підготовка таких спеціалістів припускає створення системи безперервної освіти, яка дозволить не тільки забезпечити наукові й виробничі організації та підприємства нанотехнологічної галузі необхідними кадрами, але й здійснювати їх постійне вдосконалення, домагаючись необхідного рівня. Для цього необхідно створювати систему підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу, яка забезпечить освітній процес, побудований на активному застосуванні високотехнологічного обладнання в навчанні.

В Україні, як відмічають спеціалісти, доволі багато організацій, які мають нанодоброк високого ступеня готовності, але немає відповідних спеціалістів та досвіду ведення бізнесу на відкритому ринку [10]. Тому значне місце в перспективних планах розвитку університету мають займати програми підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу, співробітників ЗВО, спеціалістів та керівників підприємств галузі. Для цього необхідно розробити та впровадити програми підвищення кваліфікації за конкретними професійними аспектами, за організаційно-методологічними та психолого-педагогічними проблемами. Для ефективної підготовки кадрів у галузі нанотехнологій необхідно також створення системи організації та супроводу адресного навчання при підвищенні кваліфікації кадрів.

Важлива і система розробки підвищення кваліфікації вчителів. Програма відповідних курсів за навчальними модулями «Вступ до нанотехнологій», структура яких сформована з інваріантних та варіативних блоків, описана, наприклад, в роботі [11]. Ядро програми складають питання, пов'язані з об'єктами нанотехнологій. У змістове ядро програми входить також методичний блок, у якому обговорюються загальні підходи та провідні методологічні ідеї, які можуть бути реалізовані в елективному курсі. Варіативні блоки характеризуються специфікою навчальних дисциплін (фізики, хімії, біології) та припускають розгляд методів і проблем нанотехнологій з позиції різних методологій та понятійного апарату. Програма апробована в рамках експертно-методичного семінару підвищення кваліфікації та перепідготовки робітників освіти. В ній описано також педагогічні інструменти для проектування та викладання навчального курсу «Вступ до нанотехнологій» з використанням елементів дистанційного навчання.

Освітня діяльність для спеціалістів, які бажають отримати другу вищу освіту. Створення національної нанотехнологічної мережі (ННМ) в якості одного з факторів припускає значне збільшення кадрового забезпечення організацій та підприємств, які працюють за кожним з тематичних напрямків ННМ. Для виконання закладами вищої освіти важливих освітніх функцій підготовки та перепідготовки кадрів необхідна

популяризація знань. Нині на підприємствах відсутній підготовлений інженерно-технічний персонал, який своєю кваліфікацією сприяв би впровадженню елементів нанотехнологій у технологічні процеси та випуск продукції. Керівники більшості підприємств не проінформовані про науковий та прикладний потенціал нанотехнологій. Сьогодні частка України в нанотехнологічному секторі ринку світу становить 0,01%. Для подолання цієї ситуації необхідна інноваційна система підвищення кваліфікації та перепідготовки спеціалістів, які сприяють впровадженню в свідомість інженерного суспільства уявлень про нанотехнології як радикального засобу модернізації вітчизняної промисловості.

Основними цілями наукової та освітньої діяльності в галузі нанотехнологій є:

- розвиток умов, привабливих для інвестицій у знання та інновації в сфері нанотехнологій;
- підвищення конкурентоспроможності та зайнятості в організаціях-учасниках;
- інтеграція наукових досліджень, інновацій та вищої освіти;
- створення кадрового потенціалу через підтримку програм «випереджальної перепідготовки кадрів»;
- вихід на конкурентні ринки Європи та інших країн в сфері нанотехнологій.

Для досягнення поставлених цілей мають бути вирішені наступні взаємопов'язані завдання:

- створення комплексу освітніх програм додаткової освіти для підготовки спеціалістів у галузі наноіндустрії, яка буде сприяти формуванню ринку кваліфікованих кадрів;
- підтримка освітніх проектів, пов'язаних з розвитком освітнього контенту та сучасних освітніх технологій.

Підготовка кадрів для наноіндустрії в університеті повинна здійснюватись одночасно за двома напрямками:

- 1) навчання студентів за нанотехнологічним напрямком (наприклад, «Матеріалознавство та технологія матеріалів», «Електроніка та наноелектроніка»);
- 2) реалізація освітніх програм за фізико-математичним, природничим, хімічним та іншим напрямкам професійної підготовки, в рамках яких можливе відкриття спеціалізації з нанотехнологій (наприклад, профіль «фізика наноструктур»).

Головне завдання в тому, щоб забезпечити створення умов для поліпшення якісного складу наукових та науково-педагогічних кадрів; створення системи стимулювання «припливу» молоді у сферу науки, освіти та високих технологій, а також закріплення молоді в цій сфері.

Серед основних завдань, які потрібно вирішити в рамках національної нанотехнологічної системи – інформування суспільства про можливість, перспективи та ризику, пов'язані з використанням нанотехнологій. У рамках першочергових дій необхідно передбачити індивідуальну підтримку молодих дослідників, запрошення представників провідних вітчизняних наукових шкіл, а також оснащення кафедр, які є лідерами в підготовці наукових та науково-педагогічних кадрів для підприємств високотехнологічних секторів економіки, сучасним спеціальним науково-технічним обладнанням.

Важливою умовою проведення досліджень є укладення договорів про співробітництво між закладами освіти, академічними установами, підприємствами України та зарубіжжя, на основі яких необхідно проводити координацію наукових досліджень, брати участь в різноманітних конференціях, а також стимулювати спеціалістів до написання та захисту дисертаційних досліджень. Науково-дослідницька діяльність повинна бути реалізована при підготовці та захисті докторських та кандидатських дисертацій, звітів науково-дослідної роботи, наукових стажуваннях, участі в наукових та науково-практичних конференціях.

Для збільшення кількості публікацій співробітників у провідних наукових зарубіжних журналах необхідні певні заходи на рівні університету за наступними напрямками [12]:

- інтенсивне вивчення англійської мови для досягнення рівня, який дозволить вілно та правильно будувати наукові тексти іноземною мовою;
- вивчення потенційними авторами правил та вимог до наукових публікацій у провідних іноземних журналах;

введення системи допомоги в підготовці та редагуванні статей, які направляються в іноземні журнали, а також стимулювання таких публікацій.

Для підготовки кадрів з програм вищої освіти за тематичним напрямком «Наноматеріали» необхідна розробка сучасного навчально-методичного забезпечення, мультимедійних навчально-методичних комплексів нового покоління для навчання магістрів та аспірантів у галузі нанотехнологій за тематичними напрямком «Наносистеми», навчально-методичного забезпечення для підготовки кадрів за програмами середньої професійної освіти за тематичним напрямком «Наносистеми».

У рамках навчальної діяльності необхідно передбачити роботу зі школярами, студентами, професорсько-викладацьким складом, співробітниками та випускниками закладів вищої освіти, спеціалістами та керівниками підприємств. У рамках довготривалої програми необхідно передбачити:

- значне розширення тематики та збільшення кількості програм додаткової освіти з нанотехнологій, розроблених у відповідності до запитів роботодавців;
- створення майданчиків для напрацювання досвіду в сучасних технологіях та методів навчання в галузі нанотехнологій;
- створення комплексу освітніх програм, які використовують ресурси освітніх установ, наукових центрів і бізнес-структур для підготовки та перепідготовки кадрів.

Інтеграція освітньої, дослідницької та інноваційної діяльності в галузі нанотехнологій буде сприяти організації діяльності на базі всіх існуючих в університеті науково-освітніх центрів та центрів колективного використання обладнання. Лише в цьому випадку можуть бути забезпечені умови для розвитку наукових шкіл та ефективної підготовки молодих спеціалістів. Саме така організація дозволить реалізувати дослідження та розробку в галузі нанотехнологій, наноматеріалів та наносистем, а також створити сучасну експериментальну базу. Оскільки основа нанотехнологій в цілому – фундаментальні дослідження, надзвичайно важлива активна фінансова та ідеологічна підтримка наукових досліджень.

Удосконалення нормативно-правової бази наноіндустрії дає змогу вступу до ННМ нових учасників та дозволить повною мірою реалізувати потенціал потужних, у тому

числі регіональних науково-освітніх та виробничих структур, які здійснюють діяльність у галузі вітчизняної наноіндустрії.

Створення науково-освітньої лабораторії з нанотехнологій – необхідний крок освітньої діяльності в цій галузі

Науково-освітня лабораторія з нанотехнологій (НОЛН) – науковий та структурний підрозділ інститутів та університетів. Вона ставить за мету вирішення актуальних фундаментальних, прикладних і науково-дослідних, а також навчально-методичних робіт з нанотехнологій, які мають високу актуальність і освітнє значення. НОЛН створюють для об'єднання й координації зусиль підрозділів університетів», інститутів НАН України, галузевих інститутів, підприємств з проведення наукових досліджень та освітньої роботи в галузі нанотехнологій і наук про наносистеми.

Мета й завдання НОЛН – забезпечення високої якості підготовки шкільних вчителів та спеціалістів найвищої кваліфікації в сфері наносистем, наноматеріалів та нанотехнологій на основі інтеграції науково-педагогічного потенціалу підрозділів університетів у проведенні фундаментальних і прикладних наукових досліджень; комерціалізації їх результатів; розробці нових програм і методів, які розвивають і об'єднують фундаментальні наукові дослідження та навчальний процес; надання методичного забезпечення освітнього процесу; розвитку міжнародного співробітництва.

Для досягнення мети необхідно вирішення наступних **завдань**:

1. розвиток та проведення фундаментальних і прикладних науково-дослідних та дослідно-конструкторських розробок у галузі наносистем, наноматеріалів і нанотехнологій, а також досліджень з нанометрології, стандартизації та сертифікації;

2. забезпечення взаємодії фундаментальної та прикладної науки з освітнім процесом на всіх його стадіях, включаючи використання результатів спільних науково-дослідних робіт у лекційних курсах, експериментальної бази для виконання практичних, лабораторних і курсових робіт, виробничої та переддипломної практики;

3. залучення кваліфікованих співробітників наукових організацій до читання спецкурсів і керівництва курсовими та дипломними роботами, практикою студентів і стажуванням аспірантів;

4. зміцнення матеріально-технічної бази освітнього процесу, наукових досліджень і технологічних розробок у галузі нанотехнологій і наук про наносистеми в університетах;

5. підвищення рівня навчально-методичної роботи шляхом створення нових та постійне оновлення існуючих освітніх програм, підручників, навчальних і методичних посібників, у тому числі електронних курсів на сайті інтернет-підтримки навчального процесу;

6. проведення навчання та підвищення кваліфікації працівників вітчизняної наноіндустрії в співробітництві з державними підприємствами і відповідним сектором економіки, забезпечення працевлаштування випускників у наукомісткі інноваційні компанії, інститути НАН України, інші науково-дослідні центри, наукові парки, центри трансферу технологій;

7. організація ефективної взаємодії з науково-методичною комісією МОН, іншими НОЛН і ЗВО для розробки освітніх стандартів нового покоління, реалізації студентсь-

кого обміну та навчання бакалаврів та магістрів за програмами спеціалізованої підготовки в галузі наносистем, наноматеріалів та нанотехнологій;

8. здійснення міжнародного співробітництва в галузі нанонауки і нанотехнологій шляхом укладення контрактів, участі НОЛН у роботі міжнародних конференцій, організації міжнародного обміну співробітниками, студентами й молодими вченими з профільними університетами та лабораторіями світу, міжнародними науковими й освітніми організаціями та фондами;

9. створення інфраструктури підтримки досліджень шляхом включення навчально-наукового обладнання Учасників НОЛН в єдиний Центр колективного користування;

10. популяризація наукових знань та профорієнтаційна робота, проведення шкільних, вузівських олімпіад, науково-практичних конференцій бакалаврів та магістрів, майстер-класів та виставок, розробка та практична реалізація заходів щодо мотивації талановитої молоді для професійної кар'єри в галузі наносистем, наноматеріалів та нанотехнологій.

Спецкурс «Основи нанотехнологій». Заняття для студентів інженерного, фізико-математичного та хіміко-біологічних профілів відповідно до навчальних планів передбачає 2 години на тиждень. Курс «Основи нанотехнологій» засновано на знаннях, отриманих студентами при вивченні фізики, хімії, біології в загальноосвітніх навчальних закладах. Заняття (спецкурс) розраховано на 68 годин (2 години на тиждень).

Мета спецкурсу: забезпечення ознайомлення студентів з галуззю нанотехнологій.

Завдання спецкурсу:

- удосконалення фізичної картини світу студентів на прикладі властивостей наноб'єктів;
- реалізація міждисциплінарного підходу: нанотехнології потребують глибоких знань з фізики, хімії, біології тощо;
- засвоєння історії створення нанотехнологій, методів виробництва наноб'єктів, інформації про унікальні характеристики наноматеріалів, їх застосування, а також про перспективи розвитку наногалузі.

Заняття доцільно проводити у вигляді лекцій та семінарів. До семінарів студенти за допомогою викладача знаходять інформацію, яка відноситься до теми семінару, з науково-популярної літератури та сайтів Інтернету. Робота студентів за цим курсом може оцінюватися в кінці року за результатами заліку.

Зміст курсу.

Вступ (2 год.).

Положення наноб'єктів на шкалі розмірів. Ричард Фейнман – пророк нанотехнологічної революції. Чому освоєння наносвіту може бути таким корисним для людства? Ерік Дрекслер і його книга «Машини творення». Нанороботи. Нанотехнології всередині і зовні нас. Нанотехнології – наука, що об'єднує знання математиків, хіміків, фізиків, біологів, лікарів, інженерів і спеціалістів інших напрямків для досягнення чергового кроку людини до прогресу.

Інструменти й методи наносвіту (6 год.).

Шляхи створення нанопродуктів: «згори-вниз» або «знизу-вгору». Чи можна побачити молекули в мікроскоп? Сканувальний електронний мікроскоп. Що таке сканувально-зондово-мікроскопічне зображення (СЗМ)? Як атомно-силова мікроскопія «відчуває» дотик атомів? Що таке тунельний мікроскоп? Лазерний «пінцет» – засіб переміщення нанооб'єктів.

Наноматеріали (4 год.).

Вуглець відіграє особливу роль в нанотехнологіях. Моношар графіту під назвою «графен». Вуглецеві нанокільки – (букмінстер)фулерени. Графенові нанотрубки. Нанодоти. Нанорозмірні капсули та дендримери. Самоорганізація нанооб'єктів – основний шлях синтезу наноструктурованих матеріалів. Методи створення моделей нанооб'єктів.

Фізико-хімічні характеристики нанопродуктів (6 год.).

Велике значення відношення «поверхня/об'єм» – головна характеристика нанооб'єктів. «Ефект лотоса». Бездислокаційна структура як визначальний фактор надзвичайної міцності нанодотин і нанотрубок. Чому температура плавлення металевих нанооб'єктів зменшується на сотні градусів? Квантові феномени в наноструктурах. Незалежність електричного опору нанотрубок від їх лінійних розмірів. Квантові точки як штучні «атоми» в наноструктурах. Залежність забарвлення від розміру нанооб'єктів. Нанохімія – неможливе стає можливим.

Наноелектроніка (6 год.)

Історія створення й сучасна реалізація польових транзисторів як базових компонентів електронних цифрових пристроїв. Фотолітографія як метод виготовлення мікросхем. Щільність розміщення транзисторів всередині мікросхем подвоюється кожні два роки (закон Мура). Сучасний транзистор – це нанотранзистор. Вуглецеві нанотрубки як структурні компоненти нанотранзисторів. Наносенсори – очі для наноелектроніки. Наномотори – м'язи нанороботів.

Наномедицина і біотехнологія (6 год.)

Генноінженерні методи. Застосування ДНК-технологій для отримання лікарських засобів. Трансгенні організми. Генномодифікована продукція: переваги та недоліки. Нанотехнології для знищення бактерій і вірусів. Цілеспрямована доставка активних субстанцій лікарських засобів в нанокapsулах до уражених клітин та тканин у пацієнтів з патологіями. Застосування нанотехнологій для боротьби з онкологічними захворюваннями. Використання нанотехнологій для діагностики. Ймовірні ризики, пов'язані з застосуванням наноматеріалів.

Нанотехнології навколо нас (4 год.).

Виробництво товарів з використанням нанотехнологій і їх унікальні властивості. Завжди чисті вітрове скло, диски коліс тощо. Бактерицидні поверхні на основі наночасток оксиду титану та срібла. Нанокomпозиційні та наноструктурні матеріали. Застосування нанотехнологій у виробництві товарної продукції. Використання нанотехнологій в енергетиці та екології. Криміналістичні та косметичні застосування нанотехнологій. Тенденції зростання ринку нанотехнологій в Україні та світі. Перспективи росту світової наноекономіки.

Рекомендації щодо проведення лабораторних робіт з нанотехнологій.

1. *Отримання першого СЗМ зображення. Обробка та представлення результатів експерименту (1.79 Mb)*

Мета роботи: вивчення основ сканувальної зондової мікроскопії; вивчення конструкції і принципів роботи приладу NanoEducator; отримання першого СЗМ зображення; отримання навичок обробки і представлення експериментальних результатів; визначення основних параметрів датчика силової взаємодії приладу NanoEducator і параметрів СЗМ експерименту; отримання топографії поверхні й фазового контрасту досліджуваного зразка

2. *Артефакти в сканувальній зондовій мікроскопії (1.44 Mb).*

Мета роботи: вивчення джерел артефактів у сканувальній зондовій мікроскопії; дослідження основних характеристик п'єзоелектричної кераміки та СЗМ сканера; визначення форми зонда і роздільної здатності СЗМ.

3. *Сканувальна зондова літографія (1.20 Mb).*

Мета роботи: вивчення фізичних основ зондової нанотехнології: вивчення різних видів літографії, що виконуються за допомогою сканувального зондового мікроскопа; отримання практичних навичок виконання динамічної силової літографії.

4. *Обробка й кількісний аналіз СЗМ зображень (792.50 Kb).*

Мета роботи: отримати практичні навички в галузі обробки та кількісного аналізу СЗМ зображень.

5. *Застосування сканувального зондового мікроскопа для дослідження біологічних об'єктів (2.10 Mb).*

Мета роботи: навчитися готувати біологічні препарати для досліджень; отримати СЗМ зображення комплексу кисломолочних бактерій; навчитися основам обробки та представлення результатів вимірювань.

Висновки. Таким чином, для підготовки кадрів з різноманітних освітніх програм у рамках тематичних напрямків сучасних нанотехнологій і наноматеріалів закладами вищої освіти найближчим часом необхідно вирішити ряд важливих завдань:

- провести аналіз відповідності запитів промисловості та інших організацій на спеціалістів у галузі наноматеріалів та нанотехнологій та випуск кадрів на сучасному етапі;
- необхідно модернізувати програми підготовки за галузями, пов'язаними з нанотехнологіями та наноматеріалами у відповідності до вимог навчально-методичних матеріалів з відповідних спеціальностей, створити відповідну навчально-методичну базу тощо;
- необхідно створити сучасні науково-освітні лабораторії з нанотехнологій у закладах вищої освіти України, які готують спеціалістів у галузі природничих, технічних, інженерних та комп'ютерних наук.

Для посилення ефективності освітньої діяльності необхідно підготувати навчально-методичне забезпечення, яке відповідає сучасним вимогам. Для цього необхідно:

- провести моніторинг, структурування та аналіз інформації про розробки в галузі наноматеріалів і нанотехнологій, провести відбір публікацій у періодичних виданнях, аналіз матеріалів виставок, конференцій та семінарів, а також сайтів організацій;
- організувати обмін інформацією;

- проаналізувати та реалізувати освітні заходи для підготовки спеціалістів у галузі нанотехнологій та наноматеріалів.

Необхідно створення системи експертної оцінки інноваційної перспективи виявлених розробок до ступеня їх готовності до використання, новизни пропонованих рішень, які забезпечать їх патентоспроможність та ринкову перспективність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Чупрунов Е., Бедный Б., Миронос А., Серова Т. Кадровое обеспечение нанонауки и нанотехнологий: анализ диссертационных потоков. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*. 2009. № 3. С. 11–21.

2. Малишев В., Лукашенко Т., Липова Л., Сущенко А. Нанотехнологія та підготовка сучасного інженера в світлі реалізації принципів і завдань Болонського процесу. *Освіта регіону*. 2011. № 5. С. 52–58.

3. Балабанов В., Балабанов И. Нанотехнологии: правда и вымысел. Москва: Эксмо, 2010. 384 с.

4. Рыбалко В. Введение в нанотехнологию. Москва: МИЭМ, 2008. 243 с.

5. Державна цільова науково-технічна програма «Нанотехнології та наноматеріали» на 2010–2014 роки, затв. постановою Кабінету Міністрів України від 28 жовтня 2009 р. № 1231. *Офіційний вісник України*. 2009. № 90. С. 7–67.

6. Віннікова Н. Світовий досвід розвитку нанотехнологічної сфери на прикладі США. *Проблеми науки*. 2012. № 9. С. 38–43.

7. Малишев В., Гладка Т. Розвиток науково-технічного прогресу – запорука майбутнього держави. *Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації*. 2012. № 4. С. 122–125.

8. Липова Л., Войцехівський М., Замаскіна П., Малишев В. Співпраця в системі «школа – ВНЗ» як необхідна умова неперервної освіти. *Шлях освіти*. 2010. № 2. С. 27–31.

9. Малишев В. Нанотехнологія та підготовка сучасного інженера. *Вісник Університету «Україна»*. Серія: *Сучасні інженерні технології*. 2011. № 1. С. 10–15.

10. Романенко Л., Малишев В., Липова Л., Лукашенко Т. Профільне навчання: теорія і практика, досвід, проблеми, перспективи. *Освіта регіону*. 2010. № 4. С. 275–284.

11. Костишко Б., Голованов В., Светухин В., Золотовский И. Разработка элективного курса «Введение в нанотехнологии». *Наноиндустрия*. 2008. № 6. С. 36–38.

12. Малишев В., Гладка Т. Розвиток науково-технічного прогресу – запорука майбутнього держави. *Освіта регіону*. 2012. № 4. С. 122–125.

«МИСТЕЦТВО ВУЛИЧНОЇ ХВИЛІ»: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ В УКРАЇНІ

The publication describes the main features of the historical development of street art in the world, makes sense of the modern process of street wave art in Ukraine. The features of deepening the content of modern street art objects and expanding their image-thematic circle are defined. In particular, the circle of transformations that form a new communicative space in Ukraine, in which the art of street wave becomes the object of information transmission and design of open urban spaces, is defined. It is stated that today street art from the urban environment is included in the gallery and exhibition space, expanding its visual and technological possibilities.

Key words: *street art, street wave art, contemporary art, graffiti, urban environment, gallery space.*

Постановка проблеми. Різноманітні прояви сучасного мистецтва в останню половину ХХ століття доповнилися ще одним – «стріт-артом», або мистецтвом міського середовища, яскрава хвиля якого вслід за Європою та Америкою захлеснула сьогодні й міста України. Хоча, ще у 1918 році Давид Бурлюк та Володимир Маяковський в Маніфесті футуристів² писали про те, що вулиці повинні стати мистецьким святом для всіх, першими у 30-і роки минулого століття відчули це свято вулиць міста США, а за ними Європа. Там стріт-арт пройшов шлях від звинувачень у вандалізмі та хуліганстві – до масштабних VIP-презентацій найяскравіших його представників – Жан-Мішеля Баскії, Леді Пінк, Кіт Харінга в кращих музеях світу. Сьогодні вуличне мистецтво переживає наступний сплеск популярності, так звану «другу вуличну хвилю», породжену новими політичними і економічними реаліями світового суспільства. Саме ця хвиля докотилася до українських міст у всій своїй красі та різноманітності форм. Сьогодні поняття стріт-арту охоплює не тільки настінні розписи та графіті, але й вуличні інсталяції, лайт-шоу, перформанси та флешмоби. Мистецтво вулиць сьогодні виявилось настільки яскравим і популярним, що отримало навіть наукове визначення – «вулична хвиля».

Сьогодні, в обставинах суцільної віртуалізації культури, образотворче мистецтво основним завданням бачить своєрідне протистояння цій тенденції за допомогою роз-

² Дослідники відзначають певну близькість стріт-арту утопічним проектам російських футуристів. У футуристичному Декреті № 1 «*О демократизации искусства (заборная литература и площадная живопись)*», що вийшов друком в «Газете футуристів» 15 березня 1918 р., говориться: 1. *Отныне вместе с уничтожением царского строя отменяется проживание искусства в кладовых, сараях человеческого гения – дворцах, галереях, салонах, библиотеках, театрах.* 2. *Во имя великой поступи равенства каждого перед культурой, свободное Слово творческой личности пусть будет написано на перекрестках домовых стен, заборов, крыш, улиц наших городов и селений...*

ширення образної та матеріальної складової. Мистецтво стріт-арту в цьому сенсі цікаво тим, що воно не тільки відображує актуальні проблеми суспільства, але й в силу своєї специфіки, робить їх загальнодоступними. Відтак, у першу чергу воно є цікавим не стільки з естетичної, скільки з культурологічної точки зору. Мистецтво стріт-арту сьогодні досить швидко еволюціонує не лише в якісному та кількісному відношенні, воно поступово втручається у галерейний виставковий простір, виводячи на новий рівень розвитку не тільки потенціал сфери візуального, а й усього сучасного мистецтва.

Термін «стріт-арт» (*street-art* з англ. «мистецтво вулиці») часто вживається як рівнозначний поняттю «графіті», або «мурал». Термін «графіті» (означає надряпані або вирізані написи на стінах та інших поверхнях) має дещо вужче значення і вживається в наукових джерелах досить давно, зокрема в археології та історії мистецтва, при вивченні стародавніх написів на стінах, скелях та інших поверхнях; а також при описі малюнків сатиричного і карикатурного характеру, знайдених на стінах античних пам'яток та стародавньому посуді. В різні історичні періоди в часи революцій та війн, текстуальні графіті, що нерідко мали опозиційний характер, з часом почали доповнюватись художнім змістом, а потім й зовсім позбулося літерального навантаження. Так, по-суті й виникло мистецтво стріт-арту. Сьогодні термін графіті трактується більш широко, адже до нього часто відносять будь-який вид вуличного розфарбовування стін, що багато в чому пояснює історію розвитку цього явища. А поле значення терміну стріт-арт дещо звузилось, функціонально (напис або зображення, мітка, засіб передачі інформації) – залишившись незмінним, але отримавши більш цікаве художньо-візуальне наповнення.

Необхідно зауважити, що нова культурна ситуація виходу українського мистецтва у світовий контекст та трансформація усєї сфери візуального мистецтва, конституювала зміну культурного фону. Сучасне мистецтво, зокрема стріт-арт, виявляє та візуалізує специфічні особливості існування людини у нових системах координат, дозволяє глядачам стати частиною твору (що можливо і в традиційних видах мистецтва), а твору – частиною реального міського ландшафту.

Мета пропонованої статті полягає у комплексному осмисленні кола проблемних моментів розвитку мистецтва вуличної хвилі.

Стан дослідженості проблеми. На сьогодні системні теоретичні дослідження розвитку мистецтва вуличної хвилі в українському мистецтвознавстві практично відсутні. Під час вивчення та дослідження стріт-арту як культурно-мистецького феномену, українські науковці здебільшого звертаються до закордонного досвіду. Це викликано зокрема тим, що у західних фахівців спостерігається значно більший інтерес як до персоналій художників стріт-арту, так і до розмаїття напрямків цього виду художньої діяльності [11]. В першу чергу, доречними на сьогодні були б культурологічні дослідження стріт-арту, як нового виду мистецької практики, утім, на жаль, в сучасній культурологічній науці таких дослідів практично немає. Тож, актуальність обраної теми зумовлена необхідністю вивчення розвитку мистецтва стріт-арту в Україні крізь призму сучасних реалій.

Основний текст. Світова історія розвитку мистецтва стріт-арту виділяє два основних періоди: «першої» та «другої» хвилі. Період «першої вуличної» хвилі в мистецтві стрітарту перш за все несе андеграундний (підпільний, хуліганський) характер і почи-

нається з кінця 60-х років ХХ століття. Цей етап ще називають «*період зародження і тиражування*» [6, 37–38]. Графіті, як різновид вуличного мистецтва, набуває широкого поширення в США, спочатку в Філадельфії, потім в Нью-Йорку³: аерозольними фарбами розфарбовуються всілякі поверхні міського середовища: вагони (товарних поїздів, метро) і міський транспорт, стіни занедбаних будівель, станції метро і підземні переходи, паркани та ін. За свідченням М. Купер, перший сучасний «твір» вуличного мистецтва прийнято пов'язувати з появою першої помітки в метро, залишеної без серйозного задуму молодим кур'єром з Нью-Йорка – ТАКІ 183 [2]. Саме задум цього першого «тегу» стає відправною точкою історії мистецтва вуличної хвилі: ідея ТАКІ 183 полягала у тому, щоб залишати свій підпис в метро для того, щоб він був помічений максимально великою кількістю людей. Вона була блискавично підхоплена і незабаром вийшла на вулиці Нью-Йорка. Теги поширилися повсюдно і стали одночасно знаками та символами кордонів міського простору для різних соціальних груп, не виражаючи собою ніякої певної естетики. Досить швидко безликі стіни сірого міста перетворились на полотна для суцільних надписів, малюнків та позначок. Американський письменник і журналіст Н. Мейлер, метафорично порівнював цю всеосяжну тенденцію до розмальовування стін з криком немовляти, на якого не звертають уваги батьки [4].

В контексті розвитку вуличного мистецтва актуальне також висловлювання американського дослідника Р. Зеннетта: «Місто нікому не належить, а тому люди не втомлюються у прагненні залишити тут якийсь слід, «записати» таким чином себе до історії. Нью-Йорк у 1970-ті був заповнений цими записами. Ці мітки, нанесені аерозольними фарбами, з'являлися у вагонах підземки, зсередини і зовні: величезні цифри, ініціали та псевдоніми невідомих авторів. На відміну від плакатів попереднього десятиліття, ніякої вульгарності або політичних гасел: всюди лише імена та значки на кшталт «L. A. II» – підпис дітей трущоб...» [8]. Перші автори графічних творів у вуличному просторі, звичайно, не ставили перед собою завдання вдосконалювати навколишнє середовище, скоріше, вони ставили на перше місце протест проти суспільних чи політичних реалій. Частково саме в цьому закладене сприйняття графіті, ґрунтовно вкорінене сьогодні, як нелегальної діяльності та мистецтва вандалізму.

Період «другої вуличної хвилі» (*зміцнення і генерування нових ідей*) починається орієнтовно з 1975 років і продовжується в світовому мистецтві до сьогодні. В цей час виникає тенденція до формування естетичних візуальних ідей, відмінних від графіті «першої хвилі»: з'являються окремі художники або групи митців, які позиціюють себе саме як художники стріт-арту. Поява окремих митців та претензії на створення власних стилів призвели до виникнення конкуренції серед представників руху, яке в зарубіжній літературі називають «стильовими війнами» в мистецтві вуличної хвилі [1]. Твори стріт-арту цього часу, з одного боку, орієнтуються на засади попереднього періоду, а з іншого боку – поступово формують нову естетичну позицію, стаючи сюжетним мистецтвом, що дозволила сьогодні культурі стріт-арту встати на один рівень з

³ Тег (від англ. – «Tag») – це стилізований розпис, що є основоположним елементом для графіті.

традиційним мистецтвом, стираючи кордони між галерейним мистецтвом та мистецтвом графіті, яке може існувати лише у вуличному просторі. Відзначимо, що еволюція феномену мистецтва вуличної хвилі відбувається не послідовно, а скоріше, як і всі непрофесійні мистецькі спрямування, носить невпорядкований і безсистемний характер.

На початку 1980-х років мистецтво стріт-арту значно поширюється на території Європи, а його естетична мова та художні прийоми потрапляють в поле зору критиків, а потім і до уваги мистецтвознавців: найбільш відомі представники мистецтва стріт-арту, такі як Ж.-М. Баскія, К. Херинг, К. Шарф, отримують запрошення взяти участь у великих світових виставках, що певним чином «легалізує» графіті як самостійний вид сучасного мистецтва. Сьогодні мистецтво стріт-арту набуло широкого поширення у всьому світі, і далеко не випадково одним з найпопулярніших художників сучасності є представник саме цього виду мистецтва – англійський епатажний художник, що працює під псевдонімом Бенксі (Banksy). Сучасне мистецтво стріт-арту поширене у багатьох містах і країнах, де існують свої визначні художники, які створюють на вулицях свої шедеври, при цьому часто їх роботи також виставляються і в галереях.

Функціональний арсенал мистецтва стріт-арту в першу чергу полягає в його комунікативності. Мистецтво вуличної хвилі перетворює вигляд сучасних міст, привносить нові акценти, настрої, додаткові смисли і реновації міських середовищ. Вуличне мистецтво перетворює місто на великий комунікативний простір, адже його візуальна мова є зрозумілою всім. Сьогодні стріт-арт акцентує увагу суспільства на соціальних та політичних проблемах, намічаючи «больові точки», спонукаючи тим самим суспільство до обговорення та іноді й до активних громадянських дій. Наприклад, під час Єгипетської революції 2012 року на одній із каїрських стін з'явилася графіті, адресоване президенту Мубареку його армії та поліції. Напис проголосував «Влада, ти страшишся пера і пензля художника!». Фрагменти графіті берлінської стіни стали сьогодні своєрідним музеєм політичних і соціальних настінних малюнків, найвідомішим з яких є знаменитий поцілунок Л. Брежнєва і Е. Хонекера і поетичний напис: «Господи, допоможи мені вижити серед цієї смертної любові», створені Д. Врубелем. Майже всім американським, багатьом європейським президентам і навіть шейхам Близького Сходу дісталися сатиричні вуличні карикатури від художників стріт-арту. Для постійного та послідовного «роздратування» суспільства стріт-арт використовує досить широкий творчий арсенал. Культура стріт-арту від художніх вуличних акцій розширилась до світових фестивалів, на яких, до речі, досить часто перемагають українські митці. Чого варта масштабна робота про людину сучасного світу українців Vj Yarkus і групи ARTZEBS, що отримала найвищу нагороду на фестивалі світла в Амстердамі у 2017 році [10].

Сьогодні стріт-арт існує практично усюди: для молоді він є не тільки способом маніфестації свого ставлення до світу, а й естетичною формою протесту проти певних проявів офіційної культури. Соціально-політичний пафос, яким пронизані деякі твори, нерідко містить протест проти будь-якого роду пригнічення/утиску (расового, релігійного та ін.) [3]. Для таких нелегальних зображень художники зазвичай використовують трафарети: лаконічні зображення плакатного типу, створені за допомогою вирізаного трафарету і аерозольних балончиків з фарбою. Іноді зображення може і не містити

очевидної критичної складової, але сам факт його існування, як правило, не санкціонований міською владою, вже є формою протесту і явищем масової культури.

Сьогодні досить часто стріт-арт не виконує протестну функцію: вуличне мистецтво, відійшовши від маргінального розмальовування екстер'єрів занедбаних приміщень, знайшло своє місце в дизайні міського середовища (наприклад завдяки міжнародному проекту Гео Лероса, київського художника і режисера, нелегальні графіті на стінах замінили приклади цікавого урбаністичного мистецтва). В рамках проекту у 2014 році в Києві з'явилась патріотична робота Володимира Манжоса, відомого під псевдонімом *Interesni Kazki*, та Олексія Бордусова під назвою «Український Святий Георгій» – малюнок з козаком, який розрубав навіпіл змія. По всій країні стали з'являтися проекти перетворення сірих непривабливих фасадів типових будинків у спальних кварталах. Сучасні українські художники стріт-арту працюють зазвичай у сюжетному спрямуванні цього мистецького явища – він живописний, привабливий для ока і нерідко дозволяє дійсно оригінальним чином організувати міське середовище за допомогою створення яскравих декоративних композицій. Це спрямування, загальними рисами схоже на монументальний живопис, вимагає від автора певних художніх навичок і майстерності.

Таким чином, стає очевидним, що розвиток мистецтва стріт-арту охоплює розуміння графіті як арт-феномену, який має доволі сильний концептуальний вплив на сучасну культуру. Мистецтво стріт-арт орієнтоване виключно на ситуацію «тут і тепер», адже його специфіка полягає в розумінні художника про певну тимчасовість його твору: воно створюється не для музеїв і не для приватних колекцій; твір може бути зафарбований або змитий. У цьому сенсі графіті – вельми недовговічне мистецтво, що почасти ріднить його з перформансом, мінівіставою, які орієнтуються не на результат, а на процес.

Українські художники «вуличної хвилі» мають власний сформований стиль. Їх творчість в основному про почуття і емоційні стани, що переживає людина в нестабільному світі. В Україні розвиток мистецтва вуличної хвилі відбувався за схожим сценарієм, як і в Європі та США, де графіті не тільки покинуло стіни і потяги метро, щоб перебраться на полотна і в художні галереї, але ще і проявило себе на всьому, від одягу до посуду [5]. Дослідниці феномену стріт-арту в пострадянському просторі Є. Євдокимова та Ю. Янковська [7, 68] виділяють чотири етапи, що характеризують динаміку розвитку мистецтва вуличної хвилі в Україні:

– етап зародження, в першу чергу пов'язаний з прагненням молодих, творчо активних людей створити в країні новий вид вуличної активності, беручи за основу західні графіті, що породило новий художній напрям в українській культурі. Поява в країнах пострадянського простору мистецтва стріт-арту нерідко пов'язується з падінням «залізної завіси», символом якого стало руйнування Берлінської стіни, та розпад СРСР, що стали відправною точкою для зміцнення розвитку молодіжної субкультури в період схвильованості майбутніми змінами в країні та ажіотажу навколо всього закордонного. Головною характеристикою даного етапу є процеси популяризації західного напрямку розвитку мистецтва і запозичення його рис.

– етап трансформації, характеризується зміною сприйняття феномену вуличного мистецтва, переходом даного виду творчої активності від нелегальних хуліганських проявів до вирішення завдань оформлення міського середовища. Від чисто маргіна-

льної спрямованості митці поступово переходять до легальних форм мистецтва, репрезентуючи свою творчість як нові сучасні тенденції. Це привело до поширення даного виду вуличного мистецтва і заклало основу для його подальшої кількісної та якісної трансформації.

– «етап розколу» (початок XXI століття) – пов'язаний з дедалі більшим переміщенням мистецтва графіті в суміжні сфери; поступово відриваючись від вуличної культури, відмовляючись від презентації себе як контркультурного руху (вандалізму). Він зумовив перехід до самореалізації графіті в сфері, не обмежені оформленням міського середовища, як то до синтезу з образотворчим мистецтвом, графікою та навіть скульптурою.

– етап стрімкого розвитку, що відбувається сьогодні і є продовженням формування виходу стріт-арту «у життя» та розширення результатів його синтезу з іншими видами мистецтва [7, 65].

Сучасні українські художники стріт-арту поступово вступають в «двосторонній процес стирання межі між високим і вуличним мистецтвом» [12] та розкривають потенціал для вуличного мистецтва стати основою для визначення нових горизонтів проектування сучасного міського середовища. Чого варті сьогодні короткі і ємні, гідні філософських трактатів, висловлювання на стінах, створені харківським художником Гамлетом як то: «Я знайшов себе не втратити б його». Або роботи Романа Михайлова про прикордонні стани людини, що знаходиться в катаклізмах і конфліктах соціуму. Найбільш відомий український художник стріт-арту APL 315, який отримав визнання за кордоном – абсолютно безкомпромісний у своїй творчості. Він поєднує в своїх роботах давню аутентичну наскельного живопису і проблеми сучасного суспільства.

Одне з наймасштабніших українських графіті, діалог APL 315 і Романа Михайлова під назвою «Blue Monday» з'явилося на стінах Київської муніципальної галереї Лавра у 2019 році. Розписи APL 315 нагадують наскельний живопис з іспанської печери Басінете. З доісторичних часів сцени битв залишаються найбільш правдивою картиною реальності. На противагу роботі APL 315 виступають розписи Михайлова – психоделічні «смайлики» – символи сучасності. Художники впевнені, що, перебуваючи між двома стінами, глядач може відчутти «Blue Monday», стан, який в клубній культурі означає протверезіння, перехід від бурхливих веселощів, народженого в нервовій атмосфері сучасних конфліктів, до суворих буднів дійсності. Графіті-проект Романа Михайлова і APL 315 про сьогоднішнє різко змінюється настрої в суспільстві і постійне прикордонний стан, яке переживає сучасна людина щодня. Тема настільки актуальна, що не залишить байдужим нікого. А її візуальне відображення на стінах не тільки змістовно змінює простір, але і наповнює його духом творчості та молодого бунтарства. Молоді художники репрезентують спрощену систему знаків, перетворену на ритмічні організовані візерунки. Отримані орнаменти є, з одного боку, абстрактними декоративними елементами будівлі, але з іншого, є натяком на першоджерела.

Розвиток феномену стріт-арту та його впливу на сучасне мистецтво може продовжуватись у кількох напрямках: внутрішньому, що полягає в посиленні художньої та концептуальної лінії мистецтва вуличної хвилі, та зовнішній, що формує міцні зв'язки з просторовими видами мистецтва, збагачуючись новими художніми засобами.

Висновки. Розглянувши основні тенденції розвитку мистецтва стріт-арту можна констатувати, що феномен мистецтва вуличної хвилі – багатшаровий та актуальний,

він безпосередньо впливає на сучасну образотворчість, стимулюючи пошук нової художньо-образної і пластичної мови; збурюючи пошук сучасних пластичних виразних засобів і стилістичних рішень, а також формуючи новий інструментарій маркетингових комунікацій; сприяючи пошуку нових декоративних рішень міських споруд.

Інтерпретація тенденцій розвитку стріт-арту в сучасному українському мистецтві має перспективи для розвитку. Якщо під час зародження та становлення мистецтво вуличної хвилі пропонувало глядачеві розгадати кодоване послання, замасковане під яскраву барвистість шрифтових елементів, і виклик полягав лише в ідентифікації навмисне нечитабельного послання, то сьогодні «правила гри» дещо змінилися, і читачеві потрібно дивитися «між рядків», щоб не упустити свіжих художніх знахідок та їх впливу на пластичні мистецтва. В такому контексті мистецтво вуличної хвилі постає свосерідним експериментальним тлом, дослідження якого відкриває розуміння сучасності як явища, що нівелює умовну грань між «високим» і «низьким» мистецтвом, а також може бути пояснене через новаторські актуальні тенденції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bartolomeo Bradley J. Cement or Canvas: Aerosol Art & The Changing Face of Graffiti in the XXI Century. *Art Crimes. Interviews, Articles, and Research* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.graffiti.org/faq/graffiti-ispart-of-us.html>.

2. Cooper M., Chalfant H. *Subway art*. London, 1999.

3. *Graffiti World Street Art From Five Continents*. N.Y., 2004.

4. Mailer N. The faith of the graffiti. *Esquire* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://testpressing.org/2012/06/esquirethe-faith-of-graffiti-norman-mailer/>.

5. Tag, You're It! *Art Crimes. Interviews, Articles, and Research* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ifitshipitshere.blogspot.ru/2008/07/tag-youre-itgraffiti-is-appearing.html>.

6. Аполлон. Изобразительное и декоративное искусство. Архитектура: терминолог. словарь / Под ред. А. Кантора. М., 1997. С. 37–38.

7. Евдокимова Е., Янковская Ю. Феномен граффити: генезис, перспективы, влияние на современное искусство и архитектуру. *Академический вестник Уралниипроект РААСН* 4. 2013. С. 65–69.

8. Зеннет Р. Граффити: мы существуем и мы повсюду. *Художественный журнал*. 1999. № 64 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.guelman.ru/xz/362/xx24/x2401.htm>.

9. Маяковский В., Бурлюк Д., Каменский В. Декрет №1 «О демократизации искусства (заборная литература и площадная живопись)». *Крученьх А. Наш выход*. М., 1996.

10. Миронова Т. Уличная волна. Почему сегодня так популярен стрит-арт [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://nv.ua/style/blogs/pochemu-ulichnoe-iskusstvo-tak-populyarno-50038559.html>.

11. Раппапорт А. Граффити и High Art. *Государственный центр современного искусства* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ncca.ru/publications.text?filial=2&id=101>.

12. Целуйко А. Уличное искусство. *Проект «Стена»* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.thewallproject.ru/dopstuff/ulichnoeiskusstvo-v-rossii-ch-1/>.

ДОСЛІДЖЕННЯ СУРЯДНОГО Й ПІДРЯДНОГО ЗВ'ЯЗКІВ У ФУНКЦІОНАЛЬНОМУ АСПЕКТІ

In the work the main approaches to the interpretation of syntactical relations of a compound sentence are studied. It is established, that transition to functionalism, which is dominant direction in modern linguistics, is typical for linguistics of 70-ies of the XX century – the beginning of the XXI century. The problem of parataxis and hypotaxis with applying functional approach and complex analysis in the works of S. V. Davniuk, Ya. G. Testelests, O. Ye. Pekelis and others is analyzed in detail. It is studied out, that contribution of linguists of 70-ies of the XX century – the beginning of the XXI century to the research of coordinated and subordinated links is significant. Functional approach allowed scientists to reach a qualitatively higher level of generalization to explain parataxis and hypotaxis in syntax.

Метою нашого дослідження є твердження синтаксистів 70-х рр. ХХ ст. – початку ХХІ ст. про сурядність і підрядність складного речення в функціональному аспекті.

До кінця ХІХ ст. в мовознавстві не було чіткого розподілу між синтаксичними, логічними й психологічними поняттями. Граматичний аналіз речення проводився в термінах апріорних логічних категорій, наприклад, не виокремлювалися логічний підмет (суб'єкт) і граматичний підмет. Синтаксис тлумачився як вивчення засобів вираження в мові логічних одиниць і відношень (у сучасній лінгвістиці цю проблему відносять до галузі семантики) [8; 1].

Із середини ХVІІІ ст. до кінця 20-х рр. ХІХ ст. вчення про складне речення формувалося як самостійний розділ синтаксичної науки. Уже в низці граматичних студій початку ХІХ ст. трапляються терміни *сурядність*, *підрядність*, *головне речення*, *підрядне речення* [3; 5]. Термін *складне речення* приходиться на зміну терміну *складне мовлення*.

Паратакис і гіпотакис у складному реченні підлягали й підлягають дослідженню в логіко-граматичному, психологічному, формальному, структурному, функціональному підходах. Аналізуються синтаксичні зв'язки на одному хронологічному рівні, а також у діахронії.

Студії з лінгвістичної історіографії містять важливі твердження щодо вивчення паратакису й гіпотакису в мовознавстві. Водночас спеціальних праць, присвячених проблемі вивчення сурядності й підрядності у функціональному аспекті в лінгвістиці немає.

Розкриття сформульованої теми дозволить висвітлити погляди лінгвістів 70-х рр. ХХ ст. – початку ХХІ ст. на паратакис і гіпотакис у складному реченні.

З'ясовано, що цей період характеризується переходом від структуралізму до функціоналізму, що в поліпарадигмальному просторі лінгвістичних досліджень нашого часу стає домінантним напрямом лінгвістики.

На об'єктивну необхідність і плідність дослідження мови в процесі її функціонування вказували багато вітчизняних та зарубіжних лінгвістів: Н. Д. Арутюнова [9],

М. А. К. Хеллідей [15], О. В. Бондарко [2], С. Дік [14], І. Р. Вихованець [4], Г. О. Золотова [7] та ін. Цікаві результати в галузі функціонального синтаксису були досягнуті на матеріалі простого речення: І. Р. Вихованець [4], Г. О. Золотова [7], Н. А. Слюсарева [11] та ін.

У зв'язку з цим зростає інтерес лінгвістів до вивчення функціональних особливостей складного речення й, зокрема, паратактичних і гіпотактичних конструкцій. Незважаючи на давню традицію вивчення, теорія складного речення продовжує залишатись у полі зору дослідників мови, тому що складне речення, на відміну від простого, характеризується специфічними функціональними особливостями й тому повинне бути об'єктом окремого ґрунтовного дослідження.

Проблему паратаксису й гіпотаксису із застосуванням функціонального підходу та комплексного аналізу досліджують у своїх працях С. В. Давнюк [6], Я. Г. Тестелець [12], О. Є. Пекеліс [10] та ін.

С. В. Давнюк уперше здійснила спробу комплексного дослідження складних конструкцій із сурядністю й підрядністю у функціональному аспекті. Вивчення складних багатокомпонентних речень дало можливість уточнити значення терміна *складні конструкції з сурядністю й підрядністю* та визначити основні особливості їхньої структури.

Дослідниця зазначила, що складні конструкції з сурядністю й підрядністю – це окрема модель складних багатокомпонентних речень, що належить до полізв'язкових ускладнених конструкцій з провідним сурядним і допоміжним підрядним зв'язком, який виявляється в низці варіантів [6, 17].

За С. В. Давнюк, у системі синтаксичних одиниць складні конструкції із сурядністю й підрядністю, як і всі моделі складних багатокомпонентних речень, перебувають на значно вищому ступені порівняно з іншими синтаксичними одиницями мовної системи – елементарними складними реченнями, простими реченнями, словосполученнями й словом, як компонентом речення, його мінімальною одиницею, тісно взаємодіє з ними [6, 19].

Дослідниця визначила такі властиві складним конструкціям із сурядністю й підрядністю конструктивні ознаки: наявність не менше трьох компонентів і двох сполучних засобів; провідний сурядний зв'язок, що виділяється на зовнішньому рівні членування, допоміжний підрядний зв'язок, що виділяється на внутрішньому рівні членування; багатомірність структури; поліваріативність конструкції, можливість предикативного ускладнення; складність семантико-синтаксичної структури й семантико-синтаксичних відношень.

С. В. Давнюк виокремила основні засоби зв'язку в цих конструкціях: на зовнішньому рівні членування – підрядні сполучники, сполучні слова, а в деяких різновидах і сурядні сполучники. Центральними є чотири різновиди моделі: з сурядністю й звичайною підрядністю, із сурядністю й однорідною супідрядністю, із сурядністю й неоднорідною супідрядністю, із сурядністю й послідовною підрядністю. Основною формою реалізації моделі є речення з сурядністю й звичайною підрядністю. Периферійну ланку становлять складні конструкції з сурядністю, подвійною супідрядністю й послідовною підрядністю, які для реалізації видів і різновидів зв'язку вимагають не менше шести предикативних компоненти.

Дослідниця, узявши за основу класифікацію семантико-синтаксичних відношень в елементарному складносурядному реченні І. Р. Вихованця, установила такі типи семантико-синтаксичних відношень зовнішнього рівня членування складних конструкцій із сурядністю й підрядністю: 1) двобічні темпоральні; 2) протиставні; 3) розділові; 4) зіставні; 5) причиново-наслідкові; 6) умовно-наслідкові.

С. В. Давнюк проаналізувала тексти різних функціональних стилів та виявила неоднакове вживання складних конструкцій із сурядністю й підрядністю (для аналізу взято 100 с. текстів різних стилів). Більшість таких конструкцій зафіксовано в художній літературі (60%) і в публіцистичному стилі (24%). Значно рідше вони використовуються в науковому (7%), розмовному (6%) й офіційно-діловому (3%) текстах. Значні розходження в уживанні цих структур у художніх творах О. Гончара, М. Стельмаха, О. Гуцала, І. Драча, Б. Олійника, Я. Баша. Менш уживаними є складні конструкції з сурядністю й підрядністю в драматичних творах [6, 22].

Я. Г. Тестелець у праці «Вступ до загального синтаксису» (2001) досліджує клаузи: сурядність і підрядність. Клаузою вчений називав будь-яку групу, у тому числі й не предикативну, вершиною якої є дієслово, а при відсутності повнозначного дієслова – зв'язка або граматичний елемент, що має значення зв'язки.

Мовознавець відзначив, що клауза є рекурсивною фразовою категорією, тобто фактично може включати довільне число інших клауз. Клауза, яка включає хоч одну іншу клаузу, називається складною клаузою, або поліпредикативною конструкцією [12, 256].

Я. Г. Тестелець зазначив що, «Клаузи включаються одна в одну за допомогою паратаксису або гіпотаксису. Якщо дві клаузи **X** та **Y** не вкладені одна в одну й при цьому обидві є безпосередніми складовими третьої клаузи **Z**, то відношення між **X** і **Y** називаються сурядністю, а **Z** називається складносурядною клаузою. Якщо **X**, **Y** і **Z** – речення, тоді **Z** називається складносурядним реченням» [12].

Відповідно до цього визначення дослідник пояснює речення [*Его пример другим наука, / Но, [Боже мой, какая скука/ С больным сидеть и день и ночь, / Не отходя ни шагу прочь]*] як складносурядне. Проте друге із сурядних речень: [*Боже мой, какая скука/ [С больным сидеть и день и ночь, / Не отходя ни шагу прочь]*]. Але воно включає дві клаузи [*С больным сидеть и день и ночь, / Не отходя ни шагу прочь]*. Одна з цих клауз – інфінітивний зворот – вставлена в іншу [там же].

Я. Г. Тестелець стверджував, що складна клауза **X** називається складнопідрядною, якщо в неї вкладена інша клауза **Y**. **X** у такому випадку називається головною клаузою, а **Y** – підрядною, або залежною. Якщо **X** та **Y** – речення, то **X** називається складнопідрядним реченням.

За спостереженнями мовознавця, із наведених прикладів виходить, що помилково було б вважати (як це іноді трапляється) складнопідрядне речення двоскладним у тому смислі, що складносурядне складається з двох частин. У складносурядному реченні дві або більше частини, які не взаємодіють, утворюють складну клаузу. У складнопідрядному реченні одна клауза повністю вкладена в іншу [12, 257].

Учений поділяв складнопідрядні поліпредикативні конструкції на два класи: конструкції з сентенційним актантом і конструкції з сентенційним сирконстантом. Сентенційний актант заповнює актантну валентність предикатного слова з головної клаузи (через що виникає обставинна клауза) чи сирконстантну валентність іменника (як

наслідок виникає відносна клауза): *Он запер закрытую мною дверь* або *Он запер дверь, которую я закрыл* [там же].

Я. Г. Тестелець виокремлював такі критерії паратаксису й гіпотаксису:

1. Гніздування. Підрядна клауза може міститися всередині головної, тобто розташовуватися так, щоб частина головної клаузи була зліва, а інша частина – праворуч від підрядної клаузи. Таке розташування двох складових називається *гніздуванням*. Головна клауза не може бути лінійно вкладена всередину синтаксичного сирконстанта, ні одна з сурядних клауз не може бути лінійно вкладена всередину іншої [12, 259].

2. Обмеження на антецедент анафоричного займенника. Простий анафоричний займенник у функції підмета головної клаузи не може бути конферентним щодо актанту, у випадку, коли залежна клауза міститься за головною. Проте вчений відзначає низьку ефективність цього критерію. Тому що *катафора* є мало припустимою й при сурядності. Не всі визнають такі речення: пор. **Старостин** *давно предполагал, что обе семьи языков родственны, и в конце концов он доказал это* та *Он давно предполагал, что обе семьи языков родственны, и в конце концов Старостин доказал это* [12, 261].

3. Вплив матричного дієслова. Якщо необхідно встановити, яка з двох клауз є підрядною, а яка – головною, іноді достатньо розмістити досліджувану поліпредикативну конструкцію в більш крупну клаузу (наприклад, у конструкцію з дієсловом, що вимагає синтаксичного актанту).

Якщо при цьому відношення між головною й залежною клаузою виражається за допомогою певного формального засобу (наприклад, зміна форми підмета або присудка), то цей засіб буде застосований до головної, але не до залежної клаузи в складеному комплексі. Так, усередині такого комплексу буде можливо розрізнити головну й залежну клаузу.

Якщо в конструкції з матричним дієсловом міститься складносурядна клауза, то формальний засіб застосовується до всіх сурядних клауз [12, 261, 262].

4. Еліпсис. Правила еліптичного скорочення подібних частин клауз відрізняються для паратаксису й гіпотаксису, причому при підрядності допускаються менш різноманітні типи еліпсису, ніж при сурядності [12, 262].

5. Позиція сполучника. Сурядний сполучник повинен лінійно розташовуватися між сурядними елементами; підрядний сполучник не обов'язково міститься між головною й підрядною клаузою.

Учений зауважував, що в російській мові сполучники частіше передують одній зі з'єднаних ними конструкцій, причому гіпотактичний сполучник передує підрядному реченню, верхиною якого він є. Якщо сполучник, який пов'язує дві клаузи, може міститися на початку першої з них, то він підрядний, але якщо він не може займати цієї позиції, це ні про що не свідчить [12, 263].

Н. П. Хватаєва дала визначення поняттю гіпотаксису в системі складного речення: «підрядний зв'язок у системі складного речення – це експліковані значення односторонніх екстралінгвістичних відношень, відрефлексованих тим, хто говорить, і виражених відповідно до граматичних норм побудови речення певної мови [13, 13].

У дослідженні вирішено завдання інвентаризації термінологічного апарату в галузі підрядного зв'язку й визначення парадигми засобів репрезентації підпорядкування

через уточнення об'єму, змісту й співвідношення понять. Визначений статус складно-підрядного речення як основного носія гіпотаксису, його модель: $(S_1P_1) C (S_2P_2)(C(S_nP_n))$, де (S_1P_1) – перша предикативна структура, (S_2P_2) – друга предикативна структура, C – сполучниковий комплекс, що виражає відношення залежності або підпорядкування, а $C(S_nP_n)$ – додатковий сполучниковий комплекс і предикативна структура, які присутні факультативно [13, 14].

Дослідниця встановила, що «складнопідрядне речення – це складна синтаксична одиниця, яка містить не менше двох предикативних структур, поєднаних між собою відношеннями підрядності, основна характеристика яких – направленість від головного до підрядного» [13, 17].

Н. П. Хватаєва вважає, що сполучникові засоби вираження гіпотаксису є єдиним явним експлікатором підрядності в реченні. Підрядний сполучник – частина мови, що експлікує відношення між двома простими реченнями в структурі складного за допомогою власної семантики й вимагає граматичних змін у вступному компоненті [13, 18].

Дослідниця стверджувала, що будь-який сполучниковий засіб вираження підрядності має ім'я – структуру, значення – семантику й смисл – якість, що дозволяє йому виступати експлікатором гіпотаксису, наближеному до функціональності [13, 19].

О. Є. Пекеліс своє дослідження «Сурядність і підрядність у контексті причинної семантики» (2009) присвятила пошуку змістових і формальних відмінностей між паратаксисом і гіпотаксисом у сфері поліпредикативних конструкцій з причинним зв'язком частин, а також виявленню особливостей сполучників зі значенням причини (тому що сполучник – основний засіб поліпредикативного зв'язку).

Дослідниця зазначала, що протипоставлення сурядного й підрядного зв'язку між елементарними реченнями (або клаузами), – одне з ключових у синтаксичних теоріях. Проте визначення сутності понять паратаксису й гіпотаксису – до цього часу залишається в значному ступені інтуїтивним» [10, 3].

З погляду О. Є. Пекеліс, до недавнього часу формальні синтаксичні критерії дозволяли провести більш-менш чітку межу між складносурядними й складнопідрядними реченнями. Цей підхід може бути застосований до основних конструкцій індоєвропейських мов, на які він орієнтований. Проте з появою нового типологічного матеріалу, насамперед з неіндоєвропейських мов, також з раніше не вивчених конструкцій більш відомих мов, виявилось, що сама по собі опозиція сурядність / підрядність потребує переосмислення.

Дослідниця стверджувала, що вивчення явищ паратаксису й гіпотаксису лише з погляду поверхневих відмінностей не може вважатися вичерпним тому, що заснований на таких відмінностях критерій, виявляється неефективним, не дозволяє встановити причину своєї неефективності (складається вона зі специфіки опозиції сурядність / підрядність або зі специфіки певної конструкції) [10, 4].

О. Є. Пекеліс досліджувала російські та німецькі підрядні сполучники зі значенням причини: *потому что, поскольку, так как, раз, оттого что, weil, da* та *zumal*. Автор зауважила, що препозитивне підрядне, якщо трактувати його з погляду мовленевого сприйняття, є семантично неповним вираженням. На думку О. Є. Пекеліс, такий підхід до трактування виявився корисним для аналізу сполучників (дозволив пояснити

залежність *презумптивно-асертивного* статусу підрядного від позиції сполучника) [10, 12].

Запропонована схема відобразила принципову відмінність гіпотактичної конструкції від паратактичної. О. Є. Пекеліс зазначила, що «йдеться про допустимість початкового положення сполучника в складнопідрядному реченні, на відміну від складносурядного» [10].

Ця відмінність пояснюється дослідницею за допомогою застосованого нею комунікативного принципу сурядності й підрядності: сполучник на абсолютному початку речення перетворює введену ним клаузу в семантично неповне вираження й, як наслідок, наділяє її (маркованою) комунікативною неповнотою. Остання, унаслідок комунікативного принципу сурядності й підрядності, припустима лише при гіпотаксисі.

О. Є. Пекеліс стверджувала, що комунікативний принцип сурядності й підрядності заснований на явищі так званої «маркованої комунікативної неповноти». Клауза є комунікативно неповною, якщо вона не є автономною комунікативною структурою. Така немаркована комунікативна неповнота виражена інтонаційними засобами. Маркована комунікативна неповнота виражена не лише інтонацією, але й неінтонаційними характеристиками клаузи: морфологічними, синтаксичними, семантичними тощо.

Згідно з комунікативним принципом сурядності й підрядності, клауза в складі складнопідрядного речення може характеризуватися маркованою комунікативною неповнотою. Клауза в складі складносурядного речення повинна мати потенціал комунікативної самостійності. Такий потенціал забезпечується для сурядної клаузи тим, що вся сукупність структурно-семантичних характеристик не заважає її комунікативній автономності. Клауза в складі складнопідрядного речення, навпаки, потенціалу комунікативної самостійності може не мати [10, 14].

На думку О. Є. Пекеліс, сирконстантне підрядне речення є одиницею, яка на шкалі семантико-граматичної сформованості посідає принципово більш високу позицію, ніж актантне підрядне. Актантне підрядне речення граматично залежить від головної клаузи, а сирконстантна й сурядна клауза, навпаки, не пов'язані відношенням граматичної залежності з іншою клаузою. Семантико-синтаксична повнота сирконстантного підрядного речення максимальна, якщо це підрядне розташовується в постпозиції. Препозитивне сирконстантне є семантично неповним, проте граматично воно принципово вільніше актантного підрядного, що вимагає, зокрема, співвіднесеності з предикатом певного типу [10].

Дослідниця наголошувала на тому, що «навіть у сфері одинарних сполучників запропонованим комунікативним принципом сурядності й підрядності сутність опозиції *сентенційного паратаксису / гіпотаксису* не вичерпується, вимагає подальшого вивчення» [10, 16].

Отже, для мовознавства 70-х рр. XX ст. – початку XXI ст. характерний перехід до функціоналізму, який став домінуючим напрямом у сучасній лінгвістиці. Так, С. В. Давнюк, використовуючи функціональний підхід, дослідила структуру складних конструкцій із сурядністю та підрядністю, з'ясувала місце цих конструкцій у системі складних багатокомпонентних речень, їхній зв'язок зі словосполученням, простим ускладненим реченням, складним елементарним реченням, установила й описала структурні ознаки складних конструкцій із сурядністю й підрядністю.

О. Є. Пекеліс визначила змістові й формальні відмінності між паратаксистом і гіпотаксистом у сфері поліпредикативних конструкцій з причиновим зв'язком частин, а також виявлення особливостей сполучників зі значенням причини (тому що сполучник – основний засіб поліпредикативного зв'язку).

Заслугують на увагу погляди Я. Г. Тестельця та Н. П. Хватаєвої щодо сурядності й підрядності. Мовознавці визначили статус, критерії, та модель паратаксисту й гіпотаксисту в системі складного речення.

Проведений аналіз підтвердив, що внесок мовознавців 70-х рр. ХХ ст. – початку ХХІ ст. в дослідження сурядного й підрядного зв'язків складного речення є дуже значним. Функціональний підхід дозволив вийти вченим на якісно вищий рівень узагальнень для пояснення паратаксисту й гіпотаксисту в синтаксисі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданов В. В. Семантико-синтаксическая организация предложения. Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. 204 с.
2. Бондарко А. В. Грамматическая категория и контекст. М.: Наука, 1971. 116 с.
3. Буслаев Ф. И. Историческая грамматика русского языка. М.: Гос. учебно-пед. просвещение РСФСР, 1959. 626 с.
4. Вихованець І. Р., Русанівський В. М. Нариси з функціонального синтаксису української мови. К.: Наукова думка, 1983. 219 с.
5. Греч Н. И. Практическая русская грамматика. СПб.: Император. типогр. СПб. восп. дома, 1827. 588 с.
6. Давнюк С. В. Складні конструкції з сурядністю й підрядністю в сучасній українській мові: автореф. дис... канд. філол. наук: спец. 10.02.01 – українська мова. К., 2001. 20 с.
7. Золотова Г. А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. М.: Наука, 1973. 352 с.
8. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика. 7-е изд., доп. М.: Либроком, 2012. 352 с.
9. Общее языкознание. Внутренняя структура языка / [Отв. ред. Б. Серебренников]. М.: Наука, 1973. 564 с.
10. Пекеліс О. Є. Сочинение и подчинение в контексте причинной семантики: автореф. дисс. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.19 – теорія мови. М., 2009. 257 с.
11. Слюсарева Н. А. Проблемы функционального синтаксиса современного английского языка. М.: Наука, 1981. 206 с.
12. Тестелец Я. Г. Введение в общий синтаксис. М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2001. 800 с.
13. Хватаева Н. П. Особенности формирования системы средств подчинительной связи в диахронии: автореф. дисс... канд. філол. наук: спец. 10.02.19 – теорія мови. Ижевск, 2009. 27 с.
14. Dic S. C. Functional Grammar. Dordrecht; Cinnaminson: Foris Publications, 1981. 230 p.
15. Halliday M. A. K. System and function in language. ed. by G. R. Kress. London: Oxford University Press, 1976. XXI. 250 p.

ВАРІАТИВНИЙ ХАРАКТЕР МЕХАНІЗМІВ ФОРМУВАННЯ ТА ВИДОВИХ ПРОЯВІВ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

The manifestation of deviant behavior is preceded by a deformation of the individual's value system, which is influenced by both external and internal factors. They are in a complex interaction, so it is extremely difficult to determine the patterns of human behavior formation. But their understanding plays a leading role in preventing negative behavioral disorders. To this end, the impact on the development, state, and welfare of minors who committed a crime, as well as the conditions, factors, and circumstances that influenced the formation of their deviant behavior before their imprisonment were analyzed.

Criteria such as age, the reasons for committing illegal acts, the nature of the influence of the main institutions of socialization – family, school, formal and informal groups, as well as leisure activities – were taken into account. Comparison of statistical data allowed to establish the deviations in both social status, psychological and pedagogical development, and psycho-emotional state of girls with extreme manifestations of deviant behavior – those in the colonies and their peers with normative behavior – high school students.

To understand the mechanisms of the formation of socio-pedagogical neglect, an analytical review of the manifestation of types of deviant behavior and the attitude of girls in the compared groups was carried out. The revealed differences allowed to determine the complex variational character of the deformation of personal development and the mechanisms of deviant behavior development.

Key words: *deviant behavior, socio-pedagogical neglect, mechanisms of development and behavior deformation, minors.*

Девіантна поведінка як система негативних учинків людини на основі зміщень світоглядної позиції, ціннісних орієнтирів, моральних норм і стереотипів має свою специфіку проявів і, насамперед, особливості формування. Однак, простежити ці механізми дуже складно в силу поліморфного характеру, взаємодії факторів і чинників соціального середовища індивіда. Окрім того, багато фактів проявів поведінки особи свідчать про взаємодію як зовнішніх, так і внутрішніх факторів впливу. Тобто, єдиної формули взаємодії детермінант, що лежить в основі відхилення у розвитку й поведінці індивіда, немає. Проте, можливим є визначення їх максимальної різноманітності та приведення у певному структурованому вигляді.

В. Оржеховською зауважено: «Поведінка людини – характеристика зовнішнього прояву її психічної діяльності, це спосіб життя і дій» [3, 51]. Розвиток молоді людини визначається сукупністю умов для соціалізації. У суспільно-історичному контексті соціальність як сутнісна належність суспільного суб'єкта (індивіда чи групи) до певної спільноти виступає передусім як здатність усвідомлювати і враховувати у власній діяльності об'єктивно необхідні й всезагальні закони суспільного життя, долучатися до нагромаджених спільнотою соціально-культурних цінностей і досвіду, їх інтеріоризація, тобто переведення в ідеальний внутрішній план, що дають змогу суб'єктові соціального життя

і діяльності піднятися до рівня культури, досягнутого суспільством у ході тривалої його еволюції, і в цьому сенсі прирівнятися до нього і стати в ньому своїм [1, 9].

Порушення соціальних норм є одним із проявів поведінкових відхилень, що може мати позитивний і негативний характер [2, 11]. Девіантна поведінка характеризується як відхилення від норми негативного характеру. Асоціальний світогляд та асоціальна позиція, їх прояв у поведінці визначаються поняттям «соціальні відхилення». Вони, однак, мають прояв у поведінці конкретної людини. Тому доцільною є інтерпретація поняття «соціальні відхилення» у поняття «поведінкові відхилення» чи «поведінка з відхиленнями». Вживання терміна «поведінкові відхилення», а не «соціальні відхилення» більше відображає сутність порушення соціальних норм у поведінці особи, оскільки: 1) береться до уваги те, що цей феномен розглядається через призму поведінки конкретної особистості; 2) соціальні відхилення вивчаються суто соціологічними дисциплінами, а відхилення у поведінці індивіда є проблемою не тільки соціальною, але й соціально-педагогічною [4, 25].

З огляду на такий підхід до трактування змісту поняття «девіантна поведінка» у нашому дослідженні цей термін буде застосовуватися у широкому розумінні. Поняття «девіантна поведінка» має декілька трактувань, що загалом відображають порушення особою правових і моральних норм. У самому змісті поняття «девіантна поведінка» акцентується на:

- а) наявності суспільних вимог до стандартів поведінки;
- б) аморальності й асоціальності вчинку;
- в) присутності процесу соціальної дезадаптації та дезорганізації особи;
- г) відсутності соціальної відповідальності як психолого-педагогічної характеристики особи [4, 25–26].

Формування поведінкових девіацій має різноманітний характер і потребує індивідуальної диференціації в кожному випадку. Тому поставлено метою визначити комплекс детермінант, котрі можуть вплинути на деформацію особистісного розвитку й поведінки індивіда у період її становлення.

Такий підхід виявився можливим на основі аналітичного погляду статистичних даних, що стосуються соціального становища, психолого-педагогічного розвитку й психоемоційного самопочуття осіб, які вчинили дії, що засвідчили про значний ступінь девіантності або ж готовності до вчинення девіантної поведінки. Допомогли у цьому аналітико-статистичні дані дівчат – вихованок Мелітопольської виховної колонії (станом на 21 серпня 2009 р.). Особливості проявів девіантної поведінки визначено на основі аналізу анкет 80 дівчат – вихованок колонії. А також порівняння отриманих даних анкетування дівчат загальноосвітніх шкіл у межах проведеної в Тернопільській області Програми діагностики і профілактики девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл (2009–2014 рр.).

Дослідження проведено на базі науково-дослідної лабораторії діагностики і профілактики девіантної поведінки Тернопільського національного педагогічного університету.

За критерієм місця проживання дівчат до скерування у виховну колонію не виявлено особливих закономірностей, адже регіональна картина повинна охоплювати знач-

ний проміжок часу. Як видно з Рис. 1., у 2009 році найбільша кількість дівчат у колонії були з Донецької області та Криму.

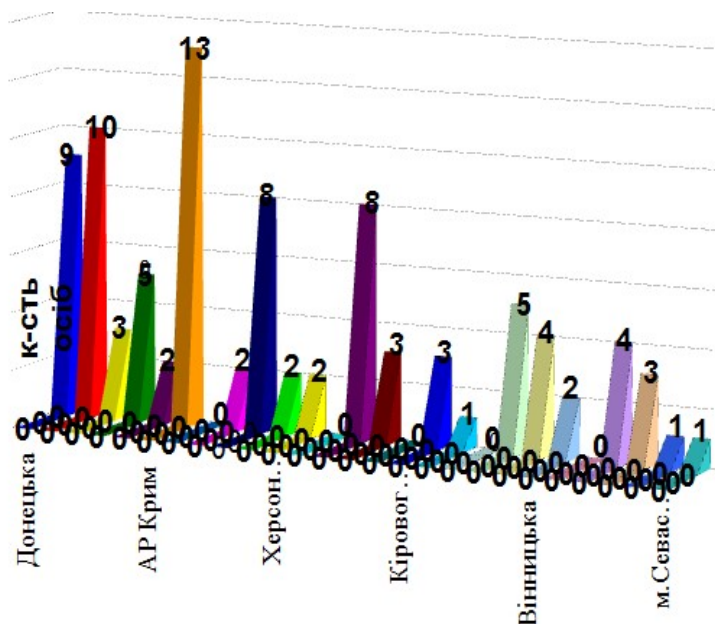


Рис. 1. Статистичні дані стосовно місця народження дівчат – вихованок Мелітопольської виховної колонії (серпень 2009 рік)

Проведено анкетування та проаналізовано відповіді 80 дівчат – 84 % з 95 осіб, які перебували у Мелітопольській виховній колонії станом на серпень 2009 року. Вік ув'язнених становив: 15 років – 4,0 %, 16 років – 16,3 %, 17 років – 36,3 %, 18 років – 23,8 %, 19-22 роки – 18,8 %. За термінами засудження до позбавлення волі станом на серпень 2009 року 95 дівчат Мелітопольської виховної колонії мали покарання: до 1 року – 1 чол., до 2 років – 10 чол., до 3 років – 20 чол., до 4 років – 29 чол., до 5 років – 14 чол., до 6 років – 3 чол., до 7 років – 6 чол., до 8 років – 2 чол., до 9 років – 3 чол., до 10 років – 3 чол., до 12 років – 4 чол. Преважна більшість дівчат характеризується вчиненням злочинів середнього ступеня тяжкості.

У Таблиці 1 відображені видові прояви девіантної поведінки дівчат, засуджених до позбавлення волі.

Таблиця 1

Видові прояви девіантної поведінки неповнолітніх дівчат – вихованок Мелітопольської виховної колонії (станом на 2009 р.)

Вид девіантної поведінки	К-сть осіб
Ст. 185. Крадіжки	40 дівчат
Ст. 186. Грабiж	11 дівчат

Ст. 187. Розбій	17 дівчат
Ст. 115. Умисне вбивство	15 дівчат
Ст. 121. Умисне тяжке тілесне ушкодження	14 дівчат
Ст. 296. Хуліганство	7 дівчат
Ст. 189. Вимагання	3 дівчат
Ст. 289. Незаконне заволодіння транспортним засобом	3 дівчат
Ст. 307. Незаконне виробництво, виготовлення, придбання, зберігання, перевезення, пересилання чи збут наркотичних засобів, психотропних речовин або їх аналогів	2 дівчат
Ст. 152. Згвалтування	2 дівчат
Ст. 153. Насильницьке задоволення статевої пристрасті неприродним способом	2 дівчат
Ст. 357. Виготовлення, привласнення, вимагання документів, штампів, печаток, заволодіння ними шляхом шахрайства чи зловживання службовим становищем або їх пошкодження	1 дівчина
Ст. 146. Незаконне позбавлення волі або викрадення людини	1 дівчина

На основі проведеного анкетування проаналізовано:

1) умови, фактори, обставини, які вплинули на формування делінквентної поведінки неповнолітньої, характеристики дівчат до скерування у колонію;

2) характеристики засуджених як неповнолітніх після вчинення злочину, під час перебування їх у місцях позбавлення волі.

Недотримання правових, порушення моральних норм характеризує соціально-педагогічну занедбаність особи. Для того, щоб простежити ймовірний генезис десоціалізації неповнолітніх нами проаналізовано умови проживання, навчання й виховання дівчат у період, коли вони ще перебували у загальноосвітній школі, до направлення у колонію як засуджених.

За свідченнями самих дівчат, причини вчинення ними протиправних дій такі: соціальні умови, оточення, середовище – 47,5 %, алкоголь та пов'язані з ним негативні явища – 42,5 %, юридична необізнаність, віктимна поведінка як потенційної жертви – 10 %. Злочин, скоєний ними, дівчата вважають у 42,5 % випадків – закономірністю з огляду на їхній спосіб життя, у 28,7 % – несприятливо складеними обставинами, у 11,3 % – випадковістю; 17,5 % дівчат на питання анкети не відповіли.

До вчинення злочинів, за які вони відбувають покарання, 37,5 % дівчат уже скоювали суспільно засуджувані вчинки, 26,3 % – зазначили, що такого не було; 36,3 % дівчат не відповіли на це запитання. Із представлених відповідей видно, що половина із засуджених намагається здійснити самоаналіз, інші ж переконанні, що є жертвами складних життєвих обставин. Таке пояснення підтверджується і відповідями дівчат щодо того, чи перебували вони на обліку як такі, що схильні до правопорушень: у кримінальній міліції у справах дітей (ювенальній превенції) – 18,8 %, у службі у справах дітей – 22,5 %, не перебували на обліку взагалі – 37,5 %. П'ята частина дівчат не

відповіли. Це ж підтверджується аналізом відповідей щодо того, з ким чи з чим найбільше дівчата пов'язують свої життєві проблеми: 33,8 % – з друзями, 31,3 % – батьками, 12,5 % – своїм ставленням до життя. 22,5 % дівчат не захотіли відповідати на це запитання.

У відвідуванні розважальних закладів (до направлення у колонію) дівчата надавали перевагу дискотекам – 66 %, театру, кіно – 29 %; нічого не відвідували 5 %. Орієнтування на розваги виражена у переважній більшості дівчат із значним ступенем відхилення у поведінці.

У формуванні дівчат як особи жіночої статі і як особистості безперечно значення мали місяця проведення дозвілля і сім'я. Проте, очевидно, їх вплив не був позитивним. Дуже мало значення дівчиною надавалося школі, церкві.

Переважно всі дівчата найбільше цінують своїх родичів та близьких, друзів: найбільшим авторитетом для засуджених дівчат виявилися батьки – 62,5 %, вихователі – 17,5 %, значно нижче вони оцінили друзів – 7,5 %, братів і сестер – 6,3 %. Таке ж відсоткове вираження того, з ким, на їхню думку, їм поталанило: з батьками – 61,3 %, учителями – 28,8 %, друзями – 8,8 %. Стає очевидним той факт, що дівчата переоцінюють своє ставлення до батьків, починають їм більше вірити і, навпаки, менше вірять друзям.

Очевидним є те, що (у порівнянні з дівчатами загальноосвітніх шкіл) засуджені дівчата нижче оцінюють друзів та їхню думку про себе, кохання. Набагато вагомішими для них є сім'я, батьки, робота. Це може свідчити про:

1) розчарування, пов'язані зі стосунками у колі своїх друзів та особами протилежної статі;

2) вміння дорожити тим, чого людина позбавлена;

3) реалістичність оцінки, прагматичність намагань, низький рівень духовних потреб;

4) нездатність створити глибокі психоемоційні зв'язки; більше половини дівчат визнали, що не відчують тією мірою, якою б вони хотіли, уваги, теплого ставлення, турботи, віри в їхні сили.

Сім'я. Статистичними показниками становища засуджених дівчат – вихованок колонії засвідчено, що вони на 23,5 % більше, ніж дівчата загальноосвітніх шкіл, позбавлені материнського впливу (12,5 % виховувалися тільки батьком і 11 % – іншими членами родини).

Школа. Значній частині дівчат – вихованок колонії все ж таки подобалося відвідувати школу – 41,3 %, іноді подобалося – 35,2 %, не подобалося – 22,5 % з них. Показовим є й аналіз пропусків уроків без поважних причин: 55 % – робили це часто, 32,5 % – не часто, тільки 12,5 % – дуже рідко. А також те, наскільки часто ці дівчата порушували дисципліну у школі: часто – 22,5 %, рідко – 31,3 %, іноді – 42,5 %. Не мали порушень дисципліни тільки 2,8 % дівчат девіантної поведінки. Причому проступки, за зізнанням самих дівчат, мали серйозний характер: неповнолітні не давали вчителям проводити уроки, грубіянили їм, прогулювали уроки. Закономірно, що з огляду на попередні статистичні дані, дівчата радо підтримували втечу з уроків, їх зрив – 41,3 %, робили це іноді – 38,8 %, не робили цього взагалі – 20,0 % з них.

Неочікуваним виявилось те, що переважна більшість засуджених дівчат були задоволені своїм становищем у класі – 66,3 %, не задоволені – тільки 25,0 %, не дуже

задоволені – 8,8 %. У дівчат з однокласниками були такі стосунки: дружні – 38,8 %, більш-менш нормальні – 55,0 %, конфліктні – тільки у 6,3 % з них. Ці дані свідчать про домінування, лідерську позицію дівчат девіантної поведінки у формальних колективах, а також про їхню меншу претензійність у міжособистісних стосунках.

У дівчат – вихованок Мелітопольської виховної колонії – такої різкої відмінності не спостерігається, що можна пояснити, по-перше, тим, що вони менше зазнавали виховного впливу зазначених факторів, по-друге, що вони характеризувалися значним ступенем соціально-педагогічної занедбаності і небажанням сприймати позитивний вплив.

Виявлено, що девіантні прояви також мають відмінності серед порівнюваних груп дівчат.

Ненормативна лексика. За нашими дослідженнями, 51,3 % з 80-ти дівчат, що станом на серпень 2009 року відбували покарання за вчинені злочини у Мелітопольській виховній колонії, з лихослів'ям стикалися серед найближчого оточення – батьків (20 %), друзів (20 %), знайомих (11,3 %). І так само вони вважають лихослів'я суспільно прийнятною формою спілкування. Ставлення дівчат до нього є негативним у 32,5 % випадків, байдужим – у 40 %, позитивним – у 27,5 % (або в більшій мірі негативне, ніж серед дівчат загальноосвітніх шкіл). Виявилось, що майже половина дівчат не вживає нецензурних слів взагалі – 45 %, робить це в екстремальних умовах – 12,5 %, іноді – 18,8 %, часто – 17,5 %, дуже часто – 6,2 %. Такий факт свідчить про зростання *вербального негативу дівчини залежно від психічного напруження, а з огляду на розглянуті характеристики – і про залежність вживання ненормативної лексики залежно від погіршення її соціального становища.*

Агресивна поведінка. Порівняльний аналіз прояву агресивної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл і дівчат – вихованок колонії – також дає можливість виявити певні особливості. У 51,3 % засуджених у їхній поведінці агресивність має місце (це на 14,1 % більше, ніж у школярок першої групи). Характерно, що дівчата девіантної поведінки частіше під час конфліктів ображають інших – 43,8 %, залишаються ображеними самі – 38,8 % з них. Третина з них – 30 % – не дали відповіді на поставлене питання. Дівчата шкільного віку, навпаки, частіше залишаються ображеними внаслідок конфліктів самі. Ці показники відповідно є такими: 32,4 % і 53,0 %.

Проведеним дослідженням виявлено нерозуміння дівчатами стану агресивної поведінки (як власної, так і оточення). Як вимогу часу («інакше не проживеш») дівчата шкільного віку розуміють агресивну поведінку у 12,2% випадків, дівчата девіантної поведінки – у 5,4 % випадків; прояв захворювання психіки людини – 18,3 % і 25,3 % відповідно; результат соціальної дезадаптації індивіда – 15,4 % і 5,3 %; особливість поведінки молодої людини – 16,2 % і 11,3 %; бажання домогтися свого – 26,4 % і 10,0 %; бажання домінувати над іншими – 13,1 % і 30,2 %.

Дівчата порівнюваних груп – 22 % і 54 % відповідно – визнали, що схильні до вирішення проблемних ситуацій шляхом різких слів, негативної міміки, жестів, криків. 32 % і 41 % – не схильні до цього, 40 % і 5 % – іноді. Загалом *дівчата девіантної поведінки значно агресивніші у порівнянні з дівчатами загальноосвітніх шкіл. Бажання досягти у житті бажаного як вимога часу шляхом агресії проти інших є домінуючим твердженням дівчат* (причому найбільш викривлене це бачення в осіб підліткового

віку). Існує відмінність детермінації агресії у дівчат обох категорій, яка полягає в тому, що у дівчат загальноосвітніх шкіл агресія переважає задля бажання домогтися свого, а у дівчат делінквентної поведінки – задля реалізації бажання домінувати над іншими. Це можна розцінити як компенсаторну реакцію на нереалізованість, неуспішність у процесі життєдіяльності. У дівчат девіантної поведінки більшою мірою спостерігається нерозуміння причин свого стану агресивності, прагнення домінувати над іншими, що вони пояснюють зовнішніми чинниками.

Пропуски уроків без поважних причин. Великій частині дівчат, які вчинили злочини і перебувають за це і виховній колонії, все ж таки подобалося відвідувати школу – 41,3 %, іноді – 35%, не подобалося – 23,7 % з них. Можна зробити висновок, що у другій групі дівчат ставлення до навчання й відвідувань занять є значно гіршим, а це дає право про узагальнити, що пропуски уроків без поважних причин, незайнятість неповнолітньої особи суспільно корисною працею – одна з причин девіантної поведінки.

Статеві ролі порушення. Більшість опитуваних нами дівчат шкільного віку мають негативне (37 %) та відрозливе (28 %) ставлення до таких девіацій у статевій сфері як лесбійство, гомосексуалізм та ін. Проте є й такі, що ставляться до цього позитивно (4 %) та байдуже (31 %). Ці показники серед дівчат девіантної поведінки відповідно є такими: 88,9 %, 2,3 %, 3,8 %, 5,0 %. Отже, дівчата другої групи проявили більше осуду і набагато менше відрозливості. З огляду на статистичні дані проведеного дослідження, слід більше уваги звертати на тих дівчат, які проявляють байдужість до зміщень у статево ролі соціалізації ровесниць, однолітків, знайомих, адже невизначеність також може стати основою розвитку поведінкових девіацій у цій сфері.

Проституція. Для порівняння: значно більше дівчат девіантної поведінки ставляться до осіб легковажної поведінки та тих, які займаються проституцією, терпимо – 40 %, осуджують їх – 55 %, дехто хотів би їх наслідувати – 5 %.

Раннє статево життя. Дівчата – вихованки Мелітопольської виховної колонії – менш лояльні у ставленні до ранніх і дошлюбних статево стосунків. В основному вступ у статево стосунки засуджені дівчата пов'язують із коханням – 53,8 %, почуттям симпатії до іншої особи – 17,5 %, зрілістю, дорослістю – 10 %. Однак, для 9-ти осіб із 80-ти (11 %) це є ознакою насильства. І 7,8 % дівчат вирішили не бути відвертими у цьому питанні.

Інформаційна залежність. Дівчата, котрі характеризуються вчиненням злочинів, і ті, які не порушували кримінального кодексу, зазначили вплив на формування своєї особистості засобів комунікації відповідно 33,8 % і 38,8 %, інтернету – 38,8 % і 35,0 %.

Дисморфоманія, булімія, анорексія. 41,3 % вихованок колонії (що на 32,7 % більше, ніж серед дівчат, які не вчиняли злочинів) визнають вплив суспільних стандартів щодо зовнішності на свій спосіб життя і дій. Загалом засуджені дівчата проявляють вищий рівень узалежнення у своїх міркуваннях із питань, які стосуються їхнього зовнішнього вигляду, ніж дівчата загальноосвітніх шкіл, не схильні до порушень поведінки.

Вживання спиртних напоїв. Як визначили засуджені дівчата, причинами вживання спиртних напоїв були: намагання забути свої проблеми, заспокоїти нерви, вплив поганої компанії; втрата близької людини. Встановлено також, що під час дозвілля, святкувань вживали спиртні напої 94 % засуджених дівчат.

Вживання наркотичних речовин. Вказали, що вживали наркотичні засоби, 47,5 %, токсичні речовини – 6,4 % засуджених дівчат (і чинили вони так під час дозвілля, святкування). Це майже у 5 разів більше, ніж серед дівчат, які не вчиняли злочинних дій. *Спосіб проведення дозвілля, коло друзів істотно відрізняються у дівчат, які скоюють кримінальні дії.* 47,5 % дівчат, які чинять злочинні дії, визнали, що під час дозвілля вживали наркотичні засоби. Проте жодна з вихованок колонії не визначила своє ставлення до наркотиків як позитивне; відповідями дівчат були: 12,5 % – байдуже і 87,5% – негативне.

Отже, загальним висновком може бути: відсутність належного інституційного забезпечення профілактики негативних суспільних явищ та сформованості відповідних індивідуально-особистісних якостей призводять до формування різних видів девіантної поведінки. На Рис. 2 [4] відображені ймовірні детермінанти і, відповідно, механізми формування поведінкових девіацій, які визначено з огляду на результати анкетування дівчат порівнюваних груп у процесі проведеного дослідження.

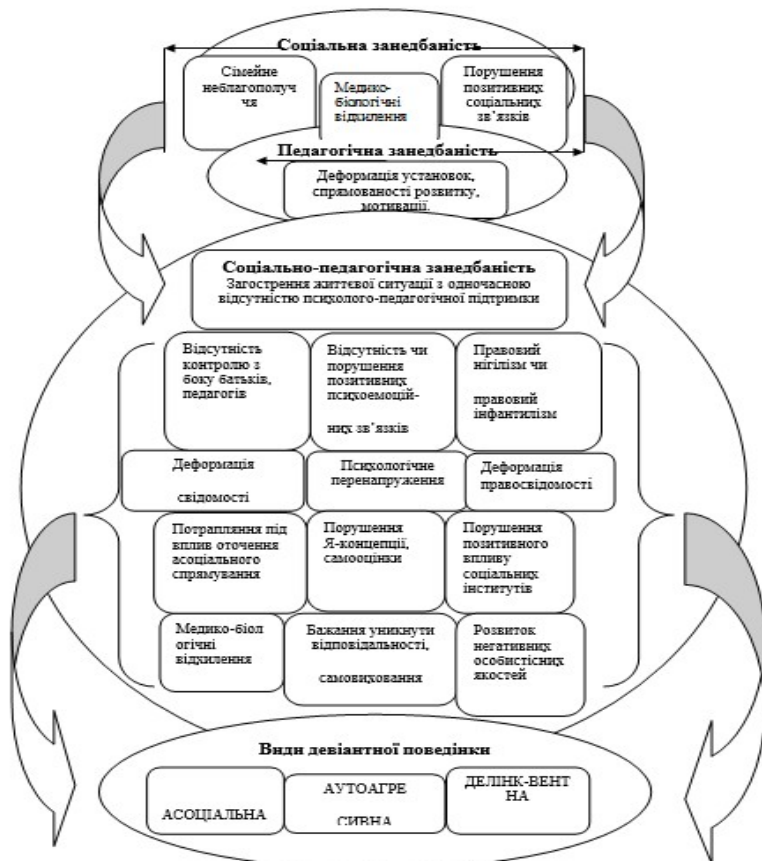


Рис. 2.6. Механізми формування девіантної поведінки

Зазначимо, що асоціальна поведінка – незначні відхилення (пропуски уроків без поважних причин, лихослів'я), аутоагресивна – дії особи, спрямовані на саморуйнацію, самознищення через узалежнення від тих чи інших чинників (адикцій), делінквентна – крайній прояв відхилень у поведінці, пов'язаної з протиправним діянням.

Таким чином, проведене дослідження дає змогу зробити висновки:

- значна кількість дівчат ухилялися від відповідей або ж відверто їх уникали чи ігнорували, що може свідчити про скривання фактів своїх скрутних обставин чи негараздів, відповідні психологічні риси характеру, відчуженість й недовіру до оточення;

- загострення життєвої ситуації з одночасною відсутністю психолого-педагогічної підтримки, негативний вплив оточення, нестійкий характер сформованих позитивних уявлень, стереотипів поведінки та інші негативні чинники у сукупності формують індивідуальний механізм деформації розвитку й поведінки, що призводить до прояву поведінкових девіацій;

- механізм формування поведінкових девіацій представляє, як правило, комплекс негативних детермінант, що мають ланцюгову послідовність в ускладненні становища, розвитку й самопочуття особи;

- особливої уваги потребують латентні процеси, що відбуваються у становленні особистості, оскільки саме вони є тими чинниками, що можуть відіграти провідну роль у прояві відхилень розвитку й поведінки;

- залежно від ступеня впливу негативних факторів, формуються і різні ступені відхилень у становищі, розвитку й самопочутті особи, проте характер зміщень або ж прояв виду девіантної поведінки може бути непередбачуваним – від асоціальної до аутоагресивної і аж до протиправної.

Наведені статистичні дані, їх теоретичне пояснення та зроблені висновки дають право констатувати про варіативність механізмів формування, а відтак і проявів різних видів девіантної поведінки. Це, у свою чергу, ставить вимогу детальної діагностики всіх явищ у житті особи, умов і обставин відхилень у розвитку й поведінці. Дослідження деформаційних процесів буде основою правильно побудованої профілактичної чи корекційної-реабілітаційної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бегура О. Роль засобів масової інформації як одного з чинників профілактики протиправної поведінки неповнолітніх. *Право України*. 2005. № 4. С. 92–95.
2. Дахно Р. Девіантна поведінка учнів загальноосвітніх навчально-виховних закладів як психолого-педагогічна проблема. *Рідна школа*. 2005. № 11. С. 10–13.
3. Оржеховська В. М. Формування соціальної відповідальності учнів у сучасній школі. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 4. С. 25–31.
4. Парфанович І. І. Теоретико-методичні засади профілактики девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Іванна Іванівна Парфанович. Київ: Інститут проблем виховання НАПН України, 2014. 550 с.

NAUCZYCIEL EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ W RELACJI Z UCZNIEM I JEGO RODZICAMI

*«Dobry teatr to nie tylko kwestia środków,
ale przede wszystkim zapału twórców» [1].*

Pozycję i zadania człowieka, zajmującego się przekazywaniem wiedzy i doświadczenia, wyznaczały zawsze potrzeby i interesy życia materialnego oraz kultura bliższej mu zbiorowości społecznej. Wymagania i oczekiwania społeczne wobec nauczyciela, dotyczące jego obowiązków i zadań, były konkretyzowane i nieustannie modyfikowane przez kolejne pokolenia. Poszerzenie świadomości i zrozumienie pożądaných cech charakteryzujących jego osobowość, talent i zdolności wychowawcze, znalazło się w kręgu poszukiwań badawczych przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, zwłaszcza psychologów i pedagogów. Ich obserwacje, pomiary i analizy doprowadziły do zmian w przygotowaniu zawodowym nauczyciela XXI wieku. W tych działaniach akcentuje się ideę wielostronności kształcenia, ukierunkowaną na różnorodność czynników determinujących skuteczność edukacji, zwłaszcza na poziomie elementarnym [12; 23; 22; 13; 6; 15].

Przeobrażeniu uległy również poglądy, postawy i wrażenia ludzi w różnych kręgach społecznych, odnoszące się do ich subiektywnego i cudzych spostrzeżeń, wyobraźni poglądów i przekonań dotyczących cech osobowościowych, wiedzy i umiejętności, postaw, prezentowanego systemu wartości, a także cech wyglądu zewnętrznego współczesnego nauczyciela [10; 20; 2; 18; 16; 6; 24; 3].

Mimo zaangażowania badawczego i starań twórców myśli pedeutologicznej istnieje «przepaść» pomiędzy pożądanym wizerunkiem nauczyciela a społecznym postrzeganiem «stanu nauczycielskiego». Współczesny nauczyciel recenzowany jest bardzo krytycznie [17, 47].

Wyjaśnienia tego dysonansu można by szukać w teoriach wpływu społecznego, które dowodzą, że owe siły oparte na bezpośredniości i liczności grupy wymuszają dostosowanie się jednostki do społecznie pożądanego obrazu. Podążając tym sposobem rozumowania możemy wysnuć wniosek, że oczekiwania społeczne dotyczące wizerunku idealnego nauczyciela, sformułowane bezpośrednio pod jego adresem przez uczniów i ich rodziców, wywierają na niego presję związaną z przerwaniem całej odpowiedzialności za wychowanie i edukację dziecka na jego osobę [1; 6; 14].

Wydarzenia ostatnich miesięcy, związane z epidemią koronawirusa, uwatydniły społeczną rolę nauczyciela jako głównego koordynatora procesu edukacyjnego ucznia online. Złwłaszcza w przypadku małych dzieci nadzwyczajne i niespodziewane warunki skłoniły pedagogów i rodziców uczniów do regularnego dialogowania, związanego z wypracowaniem nowych sposobów realizacji założeń programowych, obowiązujących w polskim systemie edukacyjnym. Jak nigdy wcześniej nauczyciel udowodnił, że nie jest tylko wykonawcą przydzielonych mu zadań, ale przejmuje odpowiedzialność za

przekonanie partnerów tej wyjątkowej relacji (nauczyciel – uczeń – rodzic) do swoich koncepcji metodycznych.

Nauczyciel w teatrze życia codziennego

Tak, jak aktor na scenie, również pedagog ma swoją widownię. Działania nauczyciela są nieustannie obserwowane i komentowane przez rodziców jego wychowanków, przełożonych, wizytatorów i kolegów po fachu. Codzienną publiczność dla nauczyciela stanowią przede wszystkim jego uczniowie. Wchodząc do klasy na kolejne lekcje, pozostawia za sobą swoje prywatne życie, wcielając się w rolę profesjonalisty. W zależności od wielorakich sytuacji dydaktyczno – wychowawczych wciela się w rozmaite role. Bywa projektantem, kierownikiem, reżyserem, ogrodnikiem, przewodnikiem, powiernikiem, przyjacielem, rozjemcą, opiekunem, sędzią, detektywem, obrońcą, negocjatorem, dyplomata, doradcą, poszukiwaczem, prowokatorem, animatorem itp. Stara się, by jego przekaz był na tyle wiarygodny, żeby widzowie zechcieli podążać myślami w kierunku, w którym on snuje kolejny wątek.

Przyjmując wyżej przedstawioną koncepcję zawodu nauczyciela, można ją wpasować w goffmanowską metaforyczną wizję «człowieka w teatrze życia codziennego» [7, 62]. Podobnie jak u Ervinga Goffmana wykonawcy mogą być zdystansowani do swojej roli lub nie, nauczyciele również przyjmują swoją społeczną funkcję jako powołanie i utożsamiają się z nią, albo traktują swój zawód jako środek do pozyskania wynagrodzenia za dobrze spełnione obowiązki.

«Kiedy jednostka gra jakąś rolę, oczekuje od obserwatorów, że wrażenie, jakie pragnie w nich wywołać, odbiorą zgodnie z jej zamysłem. Wymaga od nich, by uwierzyli, że oglądana przez nich postać rzeczywiście posiada cechy, które zdaje się posiadać, że wykonywane przez nią zadanie będzie miało efekty zgodne z zadeklarowanym zamiarem oraz że w ogólności rzeczy mają się tak, jak je przedstawia» [7, 54].

To stanowisko pokrywa się ze społecznymi oczekiwaniami wobec nauczycieli. Zdaje on sobie z nich sprawę, dlatego nieustannie pracuje nad pożądanym obrazem prezentowanej roli. Przy tym świadomie różnicuje występ aktora - nauczyciela na scenie – w szkole i siebie w prywatnym życiu.

Odnosząc się do teorii stworzonej przez Goffmana, Shilling zauważa, że zasadnicze znaczenie dla najbardziej podstawowych elementów porządku interakcyjnego, ma ciało, ponieważ to ono nadaje strukturę międzyludzkim spotkaniom [21, 96]. Podkreśla, że zwłaszcza w zawodzie nauczyciela należy być «ekspertem w zarządzaniu ciałem». W porządku interakcyjnym przedstawia ciało w dwóch kontekstach; gdy jednostki w społeczeństwie nadają znaczenie wizerunkowi człowieka i jego fizycznym działaniom (np. mimice, gestom) oraz gdy samo ciało generuje znaczenia, a « jednostki nieustannie przekazują sobie informacje, nawet nic nie mówiąc» [21, 98].

W shillingowskiej interpretacji teorii Goffmana działaniom interakcyjnym człowieka (zwłaszcza nauczyciela) towarzyszy niepokój. Przedstawia go jako aktora, który «pragnie uzyskać korzyści przez odgrywanie we właściwy sposób przedstawień i nieustannie zagrożony jest możliwością wystąpienia zakłopotania czy fuszkerki» [21, 105].

«Wykonawca musi działać w sposób ekspresyjnie odpowiedzialny, ponieważ wiele drobnych nieumyślnych działań może z łatwością przekazać wrażenia w danym momencie

niestosowne» [7, 272]. «Mimowolne gesty, wejścia nie w porę i faux pas, są przyczyną zakłopotania i dysonansu, zazwyczaj niezamierzonych przez wykonawcę» [7, 274].

Konieczność ciągłego monitorowania ujawnianych przez nauczyciela własnych emocji i zachowań oraz celowej manipulacji sytuacją społeczno-wychowawczą w klasie w taki sposób, by uczniowie podejmowali zaproponowane działania, jednocześnie utrzymując dialog z ich rodzicami, by okazywali swym dzieciom potrzebne wsparcie, jest podobna do wymaganej od aktora spójności ekspresji podczas występu.

Goffman zwraca uwagę na rozbieżność pomiędzy własnym nazbyt ludzkim «ja» i «ja» uspołecznionym. Zarówno nauczyciel jak i aktor jako istoty ludzkie są przypuszczalnie poddani wielorakim bodźcom, pod których wpływem ich nastroje i energia zmieniają się z minuty na minutę. Jako postacie sceniczne, obserwowane przez publiczność, nie mogą poddawać się tym zmiennym nastrojom. Ta społeczna dyscyplina umożliwia wewnętrzne utrzymanie «maski obyczaju» [7, 99]. Zauważa także, że interakcja aktora i publiczności skłania go do tworzenia swoistej mistyfikacji własnej osoby, która stanowi dla jego prywatności parasol ochronny do momentu, aż nie zniszczy jej ciekawość i dociekliwość widzów. Dystans społeczny i kultura osobista są sposobem na zamaskowanie siebie i własnej godności. Ceną są odczuwalne przez niego; rezerwa, sztywność i lęk przed demistyfikacją [7, 113].

W celu dobrego odegrania swojej roli każdy wykonawca świadomie lub mimowolnie używa podczas swojego występu różnego rodzaju środków wyrazu, które Goffman nazywa «fasadą». W jej skład wchodzi «dekoracja» i «fasada osobista». Są one niezmiennymi elementami występu, które determinują zaistniałą sytuację i pozwalają zrozumieć ją obserwatorom. Sposób bycia aktor nadaje za pomocą bodźców wysyłanych do widowni. Jego wyniosłość i agresywność sygnalizuje, że będzie inicjował i nadawał kierunek przebiegu interakcji słownej. Goffman podkreśla, że oczekiwania społeczne koncentrują się na zgodności pomiędzy dekoracją, powierzchownością i sposobem bycia aktora. «Zgodność tych trzech elementów tworzy typ idealny, dzięki któremu dostrzegamy wyjątki i interesujemy się nimi» [7, 63]. Również nauczyciel jest bardziej autorytatywny i wiarygodny dla swoich podopiecznych, ich rodziców i przełożonego, gdy utrzymuje konsekwencję w reakcjach i postawach wobec podobnych sytuacji społecznych, dydaktycznych i wychowawczych.

Podczas występu (lekcji) aktor (nauczyciel) stosuje grę emocjonalną, która umożliwia mu intencjonalny przekaz ważnych dla jednostki faktów w interakcji z obserwatorami (społecznością szkolną). Odbywa się to za pomocą znaków pozwalających «dramatycznie oświetlić i wydobyć z cienia przemawiające na korzyść jednostki fakty, które w innym wypadku mogłyby zostać niewidoczne lub niezauważone» [7, 69].

W odniesieniu do warunków szkolnych «są to specjalne środki dramatyzujące, ponieważ wyrażenie znaczenia dokonać się musi w sytuacji, która to wyraźnie ogranicza z powodu krótkiego czasu trwania lub słabej obserwowalności czynności» [8, 291].

Za każdym razem, gdy nauczyciel podejmuje wysiłek związany z kreowaniem swojej zawodowej roli i spotyka się z powierzoną mu klasą, powinna mu towarzyszyć myśl, że każdy jego gest i słowo są oczekiwane i odbierane przez jego uczniów jako propozycja wspólnej przygody, wędrówki w nieznanne zakamarki wiedzy o świecie i nich samych. Chcą razem z nim doznawać, poszukiwać, rozwiązywać napotkane problemy i przeżywać sukces. «Prawdziwy artysta nie może nigdy zapomnieć, że jest powołany do rozpalania,

do rozplamienia umysłów i serc swoich słuchaczy. Nawet w szczytowych momentach gry pozostaje całkowicie świadom siebie i potrzebuje tej świadomości, by właśnie osiągnąć wyżyny» [19, 129].

Pożądany wynik zależy od stworzenia takiej kreacji nauczycielskiej, by uczniowie byli przekonani, że jest ona nieudawana, wiarygodna i którą sam uznają za naturalną. «Jeśli jednostka daje przed innymi widowisko, w które sama nie wierzy, może doświadczyć szczególnego rodzaju wyobcowania od siebie samej» [7, 304].

Goffman podkreśla, że końcowy efekt zależy nie tylko od profesjonalnego przygotowania, ale również od znajomości ludzkich zachowań, które można poznać poprzez życiowe doświadczenie zdobyte w codziennych interakcjach także poza szkołą.

Wizerunek nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w świetle badań

Badania o charakterze ilościowym i jakościowym miały na celu ustalenie wizerunku współczesnego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej na podstawie opinii i wypowiedzi uczniów klas I – III, ich rodziców i pedagogów czynnie wykonujących ten zawód. Dane empiryczne wykorzystane do analizy w tym artykule pochodzą z pracy magisterskiej autorstwa M. Pipowskiej napisanej pod kierunkiem dr P. Trzosa na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UKW w Bydgoszczy.

Poszukiwania empiryczne, prowadzone za pomocą ankiety oraz wywiadu częściowo kierowanego, skupiono wokół jego cech osobowościowych, kompetencji, autoafirmacji w zakresie postaw etyczno-światopoglądowo-moralnych, aspektów tożsamości zawodowej, oraz atrybucji porażek, jakimi posługują się nauczyciele. Prowadzono je w jednej z prywatnych szkół podstawowych – Perpetuum Mobile w Bydgoszczy. Jest to placówka o charakterze integracyjnym, działająca według zasad demokracji, stosująca niedyrektywne metody pracy z dziećmi. Do grup respondentów biorących udział w badaniach należeli uczniowie klas początkowych, wśród których były dzieci zarówno neurotypowe, jak i neuro nietypowe, a także ich rodzice oraz nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej.

Cechy osobowe nauczyciela

Jaki powinien być nauczyciel ?	dziewczynki	chłopcy
życzliwy	16%	16%
wesoły, z poczuciem humoru	16%	15%
wyrozumiały	15%	11%
surowy	2%	5%
serdeczny	17%	16%
krzykliwy	0%	4%
pomocny	17%	17%
niedostępny	0%	0%
otwarty	17%	15%
złośliwy	0%	1%

Na podstawie powyższych danych można stwierdzić, że dziewczynki bardziej niż chłopcy, oczekują od nauczyciela – wyrozumiałości. Niektórzy chłopcy podkreślają w jego

osobie surowość, a nawet, że będzie krzyczał. Te szczególne opinie sugerują, że twarda zdecydowana powierzchowność belferska jest im potrzebna, by odnaleźć się w szkolnych obowiązkach.

Podobne zadanie mieli do wykonania rodzice, którzy dokonali wyboru spośród 44 zaproponowanych cech osobowych. Analizując zebrane wyniki badań można zauważyć, że ich opinie nie były jednoznaczne. Da się jednak wyłonić cechy osobowe, których rodzice dopatrują się w nauczycielu najbardziej. Należą do nich: cierpliwość (6,29%), konsekwencja (5,66%), życzliwość (5,03%), sumiennosc (4,72%), poczucie odpowiedzialności (4,72%) oraz pracowitość (4,40%). Warto zwrócić uwagę, że w ich opiniach w ogóle nie pojawiły się cechy, które można uznać za skrajne. Z jednej strony nauczyciel nie jest postrzegany jako osoba o żywym usposobieniu, rzeczowa, pewna siebie, impulsywna, chaotyczna, pamiętliwa i konfliktowa, z drugiej zaś rodzice nie uznają w nauczycielu łagodnego usposobienia, pobłażliwości, i małomówności. Potwierdza to wyżej przytoczone goffmanowskie przekonanie, że musi on kontrolować swoją powierzchowność.

Przypuszczenia nauczycieli są w wielu miejscach zbieżne z opiniami rodziców. Wszystkie podmioty procesu edukacyjnego dostrzegają w nauczycielu życzliwość. Badani rodzice i nauczyciele są przekonani, że najbardziej oczekuje się od nich sumiennosci i poczucia odpowiedzialności, co wiąże się z obowiązkowością. Można także dostrzec rozbieżności. Nauczyciele oferują żywe usposobienie, rzeczowość i pewność siebie albo łagodne usposobienie, podczas gdy rodzice oczekują gruntownego wykształcenia, stanowczości, szerokich zainteresowań społecznych i miłości do dzieci.

Natomiast nauczyciele i uczniowie rozumieją potrzebę pojawienia się radości i poczucia humoru oraz uwagi i zrozumienia w ich wzajemnych kontaktach. Dziewczęta dokańczyły zdanie dotyczące wychowawczyni, które w przeważającej większości (50%) brzmiało «Moją nauczycielkę nazywam panią, którą bardzo lubię i szanuję».

Kolejne analizy danych empirycznych dostarczyły informacji, że rodzice w większości preferują demokratyczny styl pracy nauczyciela, co wiąże się z filozofią szkoły demokratycznej – do której posłali swoje pociechy 71,43%). Pojawiły się przypuszczenia, że takie poglądy rodziców mogą się wiązać z ich osobistym podejściem do wychowywania dzieci, dlatego przeprowadzono badania również w tym zakresie. Otrzymane wskaźniki ujawniły, że większość rodziców wychowuje swoje dzieci zgodnie z demokratycznym stylem wychowania (80,96%).

Porównując te wyniki z rezultatami badań dotyczącymi nauczycieli, można stwierdzić, że w znacznym stopniu spełniają oni oczekiwania rodziców dotyczące stylu pracy. Identyfikują się najczęściej z demokratycznym sposobem prowadzenia zajęć (85%), co tłumaczy, dlaczego zatrudnili się właśnie w tej szkole. Pozostali nauczyciele dostrzegają u siebie liberalny styl pracy (15%), być może dlatego, iż powierzone im grupy uczniów oraz ich rodzice oczekują właśnie takich strategii pracy – większej wolności, autonomiczności i decyzyjności.

Ten sposób postępowania metodyczno – wychowawczego może się również wiązać z przygotowaniem zawodowym, osobowością, światopoglądem i systemem wartości prezentowanym przez nauczyciela. Z tego względu prowadzone były dalsze poszukiwania badawcze.

Kompetencje zawodowe

Kolejne analizy dotyczyły umiejętności, jakie powinien posiadać nauczyciel, przez które rozumie się «dydaktyczno-wychowawcze, kwalifikacyjne, z zakresu wiedzy pedagogiczno-psychologicznej, metodyczne, poznawcze, badawcze, twórcze (w tym innowacyjne), filozoficzne, estetyczno-artystyczne, rodzinne, organizatorskie, medialno-informatyczne i społeczno-obywatelskie» [4, 535]. Pytanie o tę zmienną skierowano w pierwszej kolejności do uczniów. Wykonane analizy dostarczyły przesłanek, na podstawie których stwierdzono, że w opinii uczennic nauczyciel powinien przede wszystkim:

- «sprawdzić moje zadanie» (4,39%),
- «rozumieć moje uczucia» (4,39%),
- «zaciekawić mnie» (4,39%),
- «rozmawiać ze mną o problemach» (4,39%),
- «grać i bawić się z uczniami» (4,39%),
- «często się uśmiechać» (4,39%),
- «organizować wycieczki» (4,39%),
- «uczyć się nowych rzeczy» (4,39%)
- «szanować każdego człowieka» (4,39%)

Oznacza to, że dla dziewczynek ważne są merytoryczne i dydaktyczne umiejętności nauczyciela. Mają one silną potrzebę rozmowy z nauczycielem o problemach, a także chcą, by potrafił zrozumieć ich uczucia. Cenią sobie zatem empatię u wychowawcy. Wymagają także jego opanowania i radzenia sobie w sytuacjach trudnych i stresowych.

Chłopcy natomiast niemal jednomyślnie cenią sobie umiejętności merytoryczne i dydaktyczne nauczyciela (4,39%), a także zdolność opanowania emocji (4,39%) i umiejętności techniczne związane z posługiwaniem się sprzętem multimedialnym (4,39%). Cechuje ich chęć odkrywania świata toteż, oczekują od wychowawcy, że ten będzie potrafił ocenić wytwory ich pracy (4,39%), a także często i chętnie będzie organizował wycieczki (4,39%). Oznacza to, że dla chłopców ważny jest zaplanowany proces nauczania, w którym nauczyciel oceni ich progres edukacyjny.

Oczekiwania rodziców są zbieżne z kompetencjami, które zadeklarowali nauczyciele uczący ich dzieci. Uogólniając te analizy można je uszeregować następująco:

- kompetencje specjalistyczne i dydaktyczne (60%)
- kompetencje medialno-informatyczno-techniczne (50%) oraz filozoficzne i etyczne (50%),
- kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne (45%) i pragmatyczne (45%),
- kompetencje psychologiczne (40%) oraz filozoficzne i etyczne (40%), a także kompetencje samokształceniowe (40%),
- kreatywność (35%) i współdziałanie (35%) oraz kompetencje artystyczne i estetyczne (35%), jak i kompetencje europejskie (35%).

W odczuciu nauczycieli wyżej wymienione kompetencje mają podobne pozycje:

- kompetencje specjalistyczne i dydaktyczne (65%),
- kompetencje samokształceniowe (50%),
- kompetencje interpretacyjno – komunikacyjne (45%), kreatywność (45%), kompetencje pragmatyczne (45%),

- kompetencje psychologiczne (40%), współdziałanie (40%), artystyczne i estetyczne (40%) oraz europejskie (40%),
- kompetencje medialno-informatyczno-techniczne (35%).

Największa rozbieżność między wizerunkiem nauczyciela zbudowanym przez grupę badanych rodziców, a obrazem wyłonionym przez deklaracje nauczycieli, zachodzi w stosunku do kompetencji medialno-informatyczno-technicznych. Rodzice zaliczają je do tych bardzo pożądanych, a nauczyciele wymienili je na samym końcu, bo warunki, w których pracowali nie wzmacniały w nich potrzeby kształcenia tych umiejętności. Potwierdzeniem tej argumentacji jest obecna sytuacja, która przede wszystkim w tej kwestii zmotywowała nauczycieli do natychmiastowej zmiany sposobów organizowania strategii wychowawczo dydaktycznych oraz wygenerowała potrzebę wzmoczonego dialogu tych dwóch podmiotów głównie za pośrednictwem Internetu.

Na tej podstawie można doszukać się prawidłowości, że nauczyciele dostosowują się do potrzeb sytuacji społeczno-dydaktycznej i w zależności od zastanych warunków podejmują wysiłek związany z podnoszeniem swoich kwalifikacji zawodowych. Rodzice natomiast formułują swoje wymagania w zależności od własnych potrzeb i upodobań.

Aspekty tożsamości zawodowej nauczyciela

Niektórzy spośród nauczycieli nie tylko określili aspekt tożsamości, który ich charakteryzuje, ale również uzasadnili swój wybór. Wybrane wypowiedzi badanych respondentów zacytowano poniżej:

- Uważam, że przeważają u mnie aspekty tożsamości: interpretacyjny i emocjonalny. Gdybym jednak musiał wskazać tylko jeden to byłby to aspekt emocjonalny. Należę do osób, które lubią przeżywać emocje. Bardzo często także działam pod ich wpływem, to nie jest zawsze dobre. Gdy prowadzę zajęcia, to duży nacisk kładę na postawy uczniów. Chcę by dzieci odczuwały różne emocje, bo dzięki temu nauczę je w jaki sposób sobie z nimi radzić. Jestem ekspresyjnym nauczycielem, który lubi improwizować. Zdarza się jednak, że myślach wracam do sytuacji dydaktycznych z przeszłości i zastanawiam się, czy zmieniłbym coś gdybym mógł cofnąć czas.

- Myślę, że charakterystyczny jest dla mnie interpretacyjny aspekt tożsamości. Swoją pracę dokładnie planuję, przed prowadzeniem lekcji myślę, czego mogę się po niej spodziewać, co może wyniknąć nieoczekiwanego w trakcie prowadzenia takiej lekcji. Swoich wychowanków również uczę refleksji. Chcę aby każde swoje działanie dokładnie analizowały, na spokojnie przemyślały działanie i żeby przede wszystkim rozumiały dostarczaną im wiedzę, a nie tylko «ślepo» ją przyswajały.

- Charakteryzuje mnie aspekt interpretacyjny, ponieważ w swojej pracy nastawiona jestem na refleksję i przemyślenia. Dzięki refleksji i przemyśleniom pracuję nad swoim warsztatem pracy – mogę go ulepszać, poprawiać i w ten sposób stawać się coraz lepszą nauczycielką.

- Uważam, że charakterystyczny jest dla mnie aspekt emocjonalny, ponieważ bardzo emocjonalnie podchodzę do swojej pracy. Jestem bardzo uczuciowa, bardzo mocno wszystko przeżywam. Przed zebraniem z rodzicami, bądź ważnymi uroczystościami w szkole bardzo się stresuję i przejmuję jaki będzie efekt mojej pracy i czy wszystko się uda. Swoich wychowanków uczę również jak rozpoznawać dobre i złe emocje oraz radzę im jak sobie radzić z tymi niepożądanymi.

- *Charakteryzuje mnie emocjonalny aspekt tożsamości, ponieważ emocje są bardzo ważne podczas działań dydaktycznych, gdyż właśnie przeżywanie pozwala na «rzeczywiste bycie» dziecka w tym konkretnym działaniu. Ponadto, dane czynności zostaną lepiej utrwalone w jego pamięci.*

Przytoczone wyżej wypowiedzi świadczą, że tożsamości nauczycieli nie można przypisać do konkretnego aspektu. Dla wielu duże znaczenie mają emocje, ale są również tacy, dla których istotniejsza jest logika i racjonalność oraz Ci, którzy dokonują refleksyjnej ewaluacji swojego działania.

Kolejne ich stwierdzenia świadczą, że potrafią dokonać swojej subiektywnej oceny i słuchają informacji zwrotnych, które płyną od ich obserwatorów, najczęściej od rodziców dzieci. Subiektywne oceny nauczycieli potwierdzają ogromną świadomość słabych i mocnych stron oraz jak je wykorzystać w swojej pracy, by osiągnąć pożądany efekt.

- *Jestem nauczycielem o wielkich ambicjach. Ciągłe dążę do poprawienia jakości swojej pracy.*

- *Widzę siebie jako nauczyciela kreatywnego, aktywnego, podążającego za nowinkami pedagogicznymi, ciągle na bieżąco wzbogacającego swój warsztat pracy.*

- *Jestem akceptowana przez środowisko, jednak nie zawsze rozumiana, ale uważam, że dobrze wykonuję swoją pracę, czasami trudności wynikają z charakteru niektórych niedostępnych dzieci.*

- *Uważam, że nie do końca bywam przygotowana do prowadzonych zajęć mimo, że wkładam w nie dużo wysiłku. Sądzę, że ciągle wiem za mało i stale czuję potrzebę dokształcania się.*

- *Uważam, że jestem nauczycielem, który angażuje się w swoją pracę, ale czasem lubi trochę przekombinować. Z natury jestem leniwy, dlatego często improwizuję i całkiem dobrze mi to wychodzi. Mam trochę narcystyczną naturę. W klasie potrafię dowodzić. Moja największą wadą jest brak organizacji,*

- *Jako nauczyciela postrzegam siebie dobrze, zaś jako wychowawcę – średnio – brak mi pewności siebie.*

- *Postrzegam siebie jako nauczyciela, który nie zamierza popadać w rutynę, gdyż ta prowadzi każdego nauczyciela w złym kierunku. Istotne jest dla mnie, żeby się rozwijać, gdyż kiedy rozwija się nauczyciel, rozwijają się jego uczniowie.*

- *Uważam, że jestem nauczycielem, który za bardzo przejmuje się opiniami innych oraz trudnościami w pracy. Jednak dobrze wykonuję swoją pracę, planuję swoje działania, jestem przygotowana do lekcji i potrafię bardzo dobrze i szybko złapać kontakt z uczniami, przez co jestem przez nich lubiana. Trudno mi czasem intensywnie dowodzić grupą czy też dyscyplinować klasę.*

- *Jestem nauczycielem, który lubi swoją pracę i który chętnie przygotowuje się do zajęć.*

- *Postrzegam siebie jako osobę odpowiedzialną, starającą się zapewnić jak najlepszą atmosferę swoimi podopiecznym, niestety zdarza mi się rezygnować ze swoich potrzeb na rzecz potrzeb dzieci.*

Wszystkie wypowiedzi są dowodem na to, że nauczyciele twórczo kreują swoją zawodową rolę wykorzystując atrybuty, jednocześnie maskując wewnętrzne sprzeczności i rozterki.

Atrybucje porażek nauczyciela w praktyce edukacyjnej

W poszukiwaniu atrybucji porażek nauczyciela, które mogą mu się przydarzyć podczas pracy z dziećmi zapytano nauczycieli o ich reakcję na popełnioną przez siebie pomyłkę. Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że ich reakcje obronne zależą od stopnia akceptacji własnej osoby. Wszyscy jednak przyjmują odpowiedzialność za swoje błędy.

Nauczyciele zostali również poproszeni o zdefiniowanie porażki w zawodzie poprzez dokończenie zdania: «Największa porażka dla nauczyciela to...»:

- *udawanie, że problem nie istnieje, bądź tłumaczenie się brakiem czasu na jego rozwiązanie.*

- *moim zdaniem niechęć uczniów wobec jego osoby oraz brak satysfakcji zawodowej.*

- *moim zdaniem niedostrzeżenie drzemiącego potencjału w każdym uczniu.*

- *według mnie stawianie siebie na pierwszym miejscu, a bagatelizowanie potrzeb podopiecznych.*

- *nieumiejętność radzenia sobie z dziećmi, brak umiejętności zdyscyplinowania dzieci oraz gdy nauczyciel ma wiele pomysłów, jest kreatywny, ale nie może ich zrealizować z uwagi na brak predyspozycji czy konkretnych zdolności, np. brak słuchu muzycznego.*

- *zwątpienie we własne posłannictwo mimo wkładanego w pracę serca i predyspozycji oraz zdolności nauczyciela do bycia naprawdę dobrym pedagogiem.*

- *chodzenie do pracy z przymusu.*

- *kiedy zauważa swój brak porozumienia z dziećmi.*

- *że wykonuje swój zawód z konieczności, a nie z pasji.*

- *gdy nauczyciel nie radzi sobie z dziećmi, nie potrafi ich zdyscyplinować i musi sobie wtedy radzić krzykiem.*

Wypowiedzi respondentów dowodzą, że mają oni świadomość, o jakie wartości muszą zadbać i co trzeba zrobić, by tego uniknąć. Kolejne komentarze nauczycieli dotyczyły oceny ryzyka zawodowego. Opinie badanych nauczycieli ujawniły, że porażka jest dla nich często wskaźnikiem podjętej przez nich złej decyzji, ale są też tacy, którzy uważają, że przyczyny niepowodzeń mogą być od nich niezależne (np. nieprzewidywalne zachowania dzieci neuronietypowych) i nie należy się poddawać.

Powyższe analizy wyników badań pozwalają dostrzec, jakimi atrybucjami porażek w praktyce edukacyjnej posługują się nauczyciele. Dotyczą one przede wszystkim błędów wypowiedzi i niepowodzeń w pracy dydaktyczno-wychowawczej, których przyczyny upatrują w ograniczeniach środowiska wychowawczego, w którym przyszło im pracować, a także o niedogodnościach związanych z niekoniecznie właściwą organizacją przestrzeni edukacyjnej w szkole.

Podsumowanie

Z przeprowadzonych badań wyłania się wizerunek nauczyciela bardzo świadomego swoich kompetencji oraz oczekiwań ze strony swoich podopiecznych i ich rodziców, bardzo zaangażowanego w działania wychowawcze – dydaktyczne (powierzchnowość). Konsekwentnie organizuje przestrzeń edukacyjną tak, by sprzyjała ona realizacji potrzeb rozwojowych powierzonym im dzieci (dekoracja). To one są dla niego najważniejszą wartością, którą kierują się podejmując zawodowe decyzje (sposób bycia). Ten wizerunek jest spójny w świetle przedstawionych założeń teoretycznych. Wrażliwość na potrzeby i możliwości rozwojowe ucznia, zapewnienie mu poczucia bezpieczeństwa w działaniach

eksploracyjnych, ich weryfikacji w atmosferze równowagi emocji, szacunku, zrozumienia i wsparcia oraz namysł nad własnym udziałem sytuacyjnym to nie jedyna, ale na pewno pierwszoplanowa rola nauczyciela.

LITERATURA

1. Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M. (1997). *Psychologia społeczna – serce i umysł*. Poznań.
2. Black, S. (2000). *Public relations*. Warszawa.
3. Dąbrowski, T. J. (2013). *Rola mediów w kształtowaniu wizerunku*. Marketing i Rynek nr 9.
4. Denek, K. (2008). *Przewodnik po świecie wiedzy, wartości i życia*. W: K. Żegnałek (red.), *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*. Warszawa.
5. Grzesiak, J. (2008). *O powołaniu nauczyciela do żywej metodyki wobec procedur ewaluacyjnych w zmieniającej się klasie szkolnej*. W: *Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*. Konin. Tenże: *O edukacji jutra zadecydują niewypaleni nauczyciele*. W: K. Denek, K. Zatoń, A. Kwaśna (red.), *Edukacja jutra*. Wrocław.
6. Grzesiak, J. (2014). *Edukacja jutra wiedzie do postępu edukacyjnego*. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra*. Sosnowiec.
7. Goffman, E. (1981). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa.
8. Hałas, E. (2012). *Interakcjonizm symboliczny*. Warszawa.
9. Kord, K. (2006). *Życie Warszawy*. 02 lutego.
10. Kotler, P. (1994). *Marketing: analiza, planowanie, wdrażanie i kontrola*. Warszawa.
11. Kurdybacha, Ł. (red.) (1965). *Historia wychowania t. I*. Warszawa.
12. Kurdybacha, Ł. (red.) (1967). *Historia wychowania t. II*. Warszawa.
13. Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa.
14. Kwiatkowski, S. M. (2008). *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii*. W: B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Kraków.
15. Mazur, P. (2015). *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów*. Chełm.
16. Ociepka, B. (2003). *Public relations w teorii i praktyce*. Wrocław.
17. Pilch, T. (red.) (2003). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom 3. Warszawa.
18. Rozwadowska, B. (2002). *Public relations: teoria, praktyka, perspektywy*. Warszawa.
19. Reinhardt Max Reindardt, Dies (1943). *The Evening Review*. East Liverpool, Ohio.
20. Sampson, E. (1996). *Jak tworzyć własny wizerunek*. Warszawa.
21. Shilling, Ch. (2010). *Socjologia ciała*. Warszawa.
22. Wołoszyn-Spirka, W. (2001). *W poszukiwaniu realistycznych podstaw moralnego postępowania nauczyciela*. Bydgoszcz.
23. Wroczyński, R. (1983). *Dzieje oświaty polskiej do roku 1975*. Warszawa.
24. Żegnałek, K. (2008). *Wizerunek nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej*. Siedlce.

ВЛИЯНИЕ ИЗМЕНЕНИЙ КЛИМАТА НА ПРОДУКТИВНОСТЬ ЛУГОВОЙ И СТЕПНОЙ РАСТИТЕЛЬНОСТИ

This paper provides an estimation of agro - climatic conditions for the formation of productivity of rayon and steppe vegetation in conditions of modern global warming and further climate change for the period up to 2050. The estimation was made by comparing average long – term agro – climatic indicators (1980 – 2010) of the productivity of wild phytocoenoses with the same indicators expected in future by decades for the three periods: 2021 – 2030, 2031 – 2040, 2041 – 2050 in the steppe zone of Ukraine. The climate change calculations were performed according to RCP 4.5 and RCP 8.5 scenarios.

Calculations of both the average perennial grass productivity and herb productivity under climate change conditions were performed for three types of yield: potential, meteorologically possible and actual possible yield.

The change of climatic terms will result in the increase of the productivity of herbs, higher it will be in North Steppe (on 17–46 % as compared to mean long-term values) and less in South Steppe (on 8–38 %). Also the change of balance of maintenance of organic carbon will happen in soil. After both scenarios balance of organic carbon on the areas of meadow and steppe vegetation is expected by positive.

Key words: *change of climate, meadow, steppe vegetation, productivity, photosynthesis, area of leaves, photosynthetic potential, harvest, soil, organic carbon.*

Введение. В Украине в результате интенсивного сельскохозяйственного использования земель степная растительность в естественном виде к настоящему времени сохранилась только на склонах балок, массивах со сложным рельефом, в заповедниках, на территории бывших военных полигонов, а также в предгорьях Крыма, на песчаных косах Азово-Черноморского побережья и островах. В типичной степной зоне на севере распространена разнотравно-типчаково-ковыльная растительность на обычных черноземах, на юге – типчаково-ковыльная на черноземах южных и темно-каштановых почвах, вдоль Азово-Черноморского побережья – полынно-злаковая растительность на каштановых солончаковых почвах [1, 2, 3].

Современное состояние фитоценозов, которые представляют фиторазнообразие степной и луговой растительности, свидетельствует об их высокой способности к устойчивому и долговременному существованию, но под воздействием антропогенных факторов разнообразие растительного мира уменьшается, что приобретает актуальность как на мировом, так и на региональном уровнях [4, 5, 6].

Важным вопросом современных проблем сохранения биологического многообразия, рационального использования растительных ресурсов и оптимизации их состояния в условиях глобального потепления является сохранение существующих растений и обогащение их ассортимента культурами, которые были бы приспособлены к экстремальным факторам изменения агроклиматических показателей [7].

В конце прошлого и в начале текущего века отмечаются значительные изменения климатических условий на всем Земном шаре из-за потепления. Под воздействием изменения климата изменяются агроклиматические условия роста и формирования продуктивности как сельскохозяйственных культур, так и природных фитоценозов [8, 9, 10].

Целью работы является оценка формирования продуктивности луговой и степной растительности и баланс органического углерода в почве в условиях изменений климата.

Состояние проблемы. Вопросом исследования параметров запасов фитомассы, которая формируется в течение года, их количественной оценки посвящены работы [11, 12, 13]. В них обобщен весь фактический материал первичной продуктивности экосистем Северной Евразии в пределах территории бывшего СССР. Установлено, что биомасса растений в степи составляет от 100 до 400 ц/га. Помимо этого, также установлено, что для растительности степей соотношения между живыми и отмершими органами представляет около 65 % на черноземах и темно-каштановых почвах и 35 % на каштановых почвах.

В научных исследованиях особенное внимание уделено основам получения качественных семян трав. Исследования влияния климатических и погодных условий на развитие степной и луговой растительности и формирование их продуктивности в Украине немногочисленны [7].

Широкому кругу проблем влияния климатических изменений на естественную растительность, адаптации к этим изменениям и смягчения последствий этого влияния, посвящена работа [14].

Оценка повышения продуктивности трав в Европе при реализации климатического сценария SRES A1B REMO + ECHAM5 предполагается с использованием модели ORCHIDEE-GM v2.2 за счет учета изменений климата и повышения концентрации CO₂ в работе [15].

Климатические изменения, ассоциируемые с эмиссией парниковых газов, имеют большое значение для трав Европы. Проектируемые сценарии показывают, что повышение температуры воздуха и концентрации CO₂ благоприятствуют росту трав, в особенности бобовых, но изменение сезонного количества осадков снижает продуктивность трав. Ожидается [18] увеличение количества осадков в Северной и Центральной Европе и уменьшение в Южной Европе. Отмечается увеличение риска проявления засух, особенно в Средиземноморье [16].

В условиях стран Балтии выполнены разноплановые фундаментальные исследования по изменению климата, также рассматривается оценка продуктивности растений при климатических изменениях.

Материалы и методы исследований. Климатические изменения на будущее рассчитываются с использованием климатических моделей. Глобальные климатические модели являются основными инструментами, которые используются для проектирования длительности и интенсивности изменений климата в будущем. Эти модели рассчитывают будущие климатические режимы на основе ряда сценариев изменения антропогенных факторов [8, 9, 10].

В данном исследовании для климатических расчетов используется набор сценариев, а именно Репрезентативные траектории концентраций (Representative

Concentration Pathways – RCP), которые представляют собой четыре сценария, включающие временные ряды выбросов и концентраций всего набора парниковых газов, аэрозолей и химически активных газов [10]. Наиболее исследованными сценариями климата будущего считаются два из них: RCP4.5 и RCP8.5. В работе [10] предложено для условий Украины ожидаемое распределение температуры и осадков согласно сценариям выбросов по RCP4.5 и RCP8.5 в течение периода 2021 – 2050 гг., которое было положено в основу нашего исследования.

Анализ влияния изменений климата на режим агроклиматических показателей развития и формирования продуктивности луговых и степных фитоценозов в Степной зоне Украины выполнялся путем сравнения средних многолетних величин (за период 1980 – 2010 гг.) и величин, рассчитанных по климатическим сценариями RCP4.5 и RCP8.5 по десятилетиям: 2021 – 2030 гг. (первый период), 2031 – 2040 гг. (второй период), 2041 – 2050 гг. (третий период).

При этом использовались наблюдения за ростом и развитием трав, которые распространены преимущественно в Степи Украины. Это разнотравные злаки: тонконог луговой (*Poa pratensis* L.), костер бороздчатый или типчак и костер валесский (*F. valesiaca*), кипец гребенчатый (*Koeleria cristata*), а также житняк гребенчатый (*Agropyron pectinatum*), тонконог узколистый, тимофеевка степная (*Phleum phleoides*) и некоторые виды других дикорастущих трав.

Для оценки условий вегетации рассматривались: длительность периода начало вегетации – цветение трав, средняя температура за этот период, сумма осадков, суммарное испарение, испаряемость, гидротермический коэффициент Г. Т. Селянинова (ГТК), относительная влагообеспеченность, сумма фотосинтетически-активной радиации (ФАР).

Расчеты продуктивности трав выполнялись с помощью базовой модели оценки агроклиматических ресурсов формирования продуктивности сельскохозяйственных культур [17], в основе которой лежит сформулированная в работе [18] концепция максимальной продуктивности посевов. Расчеты выполнялись по трем агроэкологическим категориям урожайности: потенциальной урожайности (ПУ), которая определяется поступлениям солнечной радиации; метеорологически возможной урожайности (МВУ), уровень которой ограничивается температурным режимом и режимом увлажнения; действительно возможной урожайности (ДВУ) определяемой естественным плодородием почвы.

Суммарный баланс содержания органического углерода в почве определяется по методу [17].

Основные результаты исследования. Северная Степь. По средним многолетним данным сезонное развитие трав начинается в конце марта. По сценарию изменения климата RCP4.5 оно будет начинаться в начале апреля во всех трех расчетных периодах. По сценарию изменения климата RCP8.5 сезонное развитие трав начнется в первый сценарный период на 10 дней позже средних многолетних сроков (табл. 1), во второй расчетный период он начнется на 6 дней позже, а в третий период ожидается, что начало вегетации почти совпадет со средним многолетним сроком.

Расчеты по сценариям RCP4.5 и RCP8.5 показали, что поступление ФАР в первый расчетный период будет увеличиваться и составит соответственно 136 и 114 % от

средней многолетней величины. В 2031–2040 гг. поступление ФАР по сценарию RCP4.5 будет составлять соответственно 142 и 130 % от средней величины. В третий расчетный период поступление ФАР по сценарию RCP4.5 будет выше на 28 % от средней многолетней величины, а по сценарию RCP8.5 – выше на 18 %.

ПУ всей сухой массы трав при средних многолетних условиях составляет 465 ц га¹. По климатическому сценарию RCP4.5 увеличение прихода ФАР будет способствовать увеличению ожидаемой величины ПУ.

Таблица 1 – Агрометеорологические условия вегетации трав Северной Степи при средних многолетних условиях и в условиях изменения климата

Пе-риод, годы	Дата начала вегетации	Средняя температура воздуха, °С	Сумма осадков, мм	Суммарное испарение (E), мм	Испаряемость (E ₀), мм	Относительная влагообеспеченность (E/E ₀), отн. ед.	Средний ГТК, отн. ед.	Сумма ФАР, кДж см ²
1980–2010	27.03	13,1	83	98	189	0,52	0,89	51,6
RCP4.5								
2021–2030	2.04	12,5	93	109	193	0,56	0,93	73,4
2031–2040	4.04	12,1	117	120	173	0,69	1,46	70,0
2041–2050	4.04	13,1	83	99	201	0,49	0,85	66,0
RCP8.5								
2021–2030	8.04	14,1	78	97	179	0,54	0,92	58,9
2031–2040	2.04	12,8	98	112	192	0,58	0,90	67,1
2041–2050	29.03	12,7	107	110	154	0,72	1,24	61,0

По сценарию RCP8.5 ПУ всей сухой массы также на протяжении всех расчетных периодов будет выше средней многолетней величины составит 120 – 130 % от средней величины, но ниже, чем ожидаемая по сценарию RCP4.5. (табл. 2).

Средняя за рассматриваемый период вегетации трав температура воздуха по средним многолетним данным составляла 13,1 °С. В случае реализации сценария RCP4.5 в два первых периода средняя температура ожидается ниже средней многолетней (12,1–12,5 °С). В третий период – она будет равна средней многолетней. По сценарию RCP8.5 средняя температура воздуха в первый период будет на 1 °С выше среднемноголетней, во второй и третий периоды на 0,3–0,4 °С ниже.

Таблица 2 – Формирование урожая трав Северной Степи при средних многолетних условиях и в условиях изменения климата

Период, годы	Вся сухая масса, ц га ⁻¹			Фотосинтетический потенциал, м ² ·м ⁻²	Урожай трав при их влажности 16 %, т га ⁻¹			Баланс органического углерода в почве, т С га ⁻¹
	потенциального урожая	метеорологически возможного урожая	действительно возможного урожая		надземной массы	подземной массы	общей массы	
1980–2010	465	218	150	73,2	3,5	13,9	17,4	0,105
RCP4.5								
2021–2030	689	303	209	100,4	4,9	19,4	24,3	0,146
2031–2040	667	318	219	119,5	5,1	20,4	25,5	0,153
2041–2050	575	256	177	81,2	4,1	16,4	20,5	0,123
RCP8.5								
2021–2030	605	265	183	87,5	4,2	16,9	21,2	0,128
2031–2040	569	276	190	92,9	4,5	17,9	22,4	0,135
2041–2050	556	312	215	105,4	5,0	20,0	25,0	0,150

По климатическому сценарию RCP4.5 ожидается увеличение сумм осадков в первый период на 12 %, во второй период – на 41 % по сравнению с многолетним значением. Количество осадков в третий период ожидается на уровне среднего многолетнего. Дефицит влаги ($E_0 - E$) в первый период несколько снизится с 91 до 84 мм, незначительно повысится влагообеспеченность от 0,52 до 0,56 отн. ед. Также незначительно вырастет величина ГТК, которая, тем не менее, характеризует период как засушливый.

Во втором периоде за счет увеличения количества осадков и снижения температуры воздуха возможно существенное уменьшение дефицита влаги до 53 мм, что значительно улучшит влагообеспеченность и повысит ГТК до 1,46 отн. ед. Третий период будет характеризоваться как засушливый (ГТК = 0,85): увеличится дефицит влаги до 102 мм и ухудшится влагообеспеченность до 0,49 отн. ед.

По сценарию RCP8.5 сумма осадков за рассматриваемый период вегетации трав будет увеличиваться от одного сценарного периода к другому. В первый сценарный период ожидается, что количество осадков будет несколько ниже многолетней величины (94 %) во второй период сумма осадков возрастет на 18 %, в третий период – на 29 % выше среднеемноголетней величины (табл. 1). Дефицит влаги во второй период снизится от 91 до 80 мм. Произойдет незначительное повышение влагообеспеченности от 0,54 до 0,58 отн. ед. и увеличение величины ГТК, который, в третьем периоде возможно существенное уменьшение дефицита влаги до 44 мм, значительное улучшение влагообеспеченности (на 0,20 отн. ед.) и повышение ГТК до 1,24 отн. ед.

Таким образом, при сравнении агрометеорологических условий, которые сложатся в случае реализации климатических сценариев RCP4.5 и RCP8.5, ожидается, что температурный режим и условия увлажнения (по показателю ГТК), будут лучшими в первый и второй сценарные периоды по климатическому сценарию RCP4.5. В третий сценарный период ожидается улучшение условий вегетации луговой растительности по климатическому сценарию RCP8.5 по сравнению со сценарием RCP4.5.

Изменение влаго-температурных показателей повлечет за собой изменение их фотосинтетической продуктивности. Так, по сценарию RCP4.5 ожидается, что наивысший уровень относительной площади листьев будет во второй период ($3,04 \text{ м}^2 \text{ м}^{-2}$) (рис. 1).

В достаточно засушливых условиях третьего периода сформируется меньшая площадь листового аппарата ($1,83 \text{ м}^2 \text{ м}^{-2}$). По сценарию RCP8.5 формирование ассимиляционного аппарата будет идти аналогично динамике площади листьев при средних многолетних агрометеорологических условиях. Ожидается, что в период максимального развития ее величина составит: в первый период $2,44 \text{ м}^2 \text{ м}^{-2}$, во второй – $2,28 \text{ м}^2 \text{ м}^{-2}$, в третьей – $3,07 \text{ м}^2 \text{ м}^{-2}$.

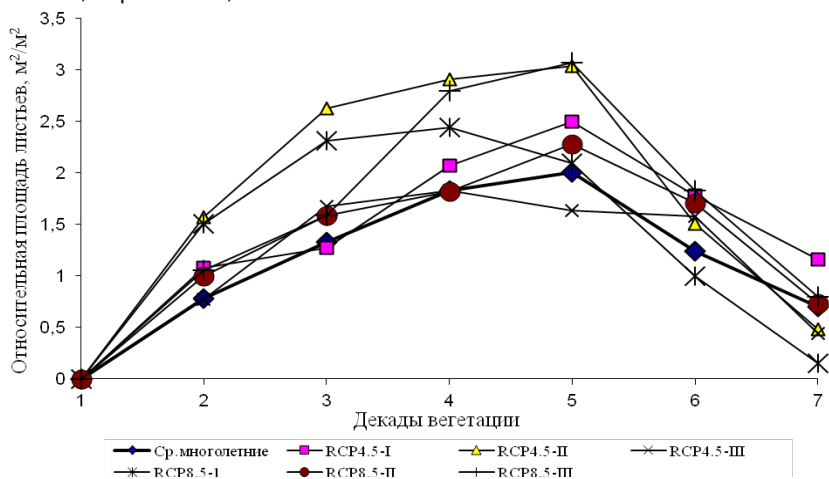


Рис. 1 – Динамика площади листьев трав в период возобновление вегетации - цветение по сравнению средней многолетней и сценарных расчетных данных. I, II, III – соответственно первый, второй, третий расчетные периоды по сценариям RCP 4.5 и RCP 8.5. Северная Степь.

Интенсивность фотосинтеза листьев трав по сценарию RCP4.5 при интенсивном нарастании ассимиляционной поверхности (вторая – четвертая декады вегетации) в первый и третий сценарные периоды будет достигать 4,5–7,0 мг CO₂ дм⁻² час⁻¹, что близко к средним многолетним значениям. На фоне повышенных значений ФАР сформируется и высокий фотосинтетический потенциал травостоя во все сценарные периоды. В первый-второй периоды он будет выше на 37-63 % среднего многолетнего значения, в третий, относительно засушливый период, ожидается, что он будет на 11 % выше среднего значения (рис. 2).

Во второй сценарный период интенсивность фотосинтеза листьев будет достигать 4,9–6,3 мг CO₂ дм⁻² час⁻¹, что несколько выше средних многолетних значений.

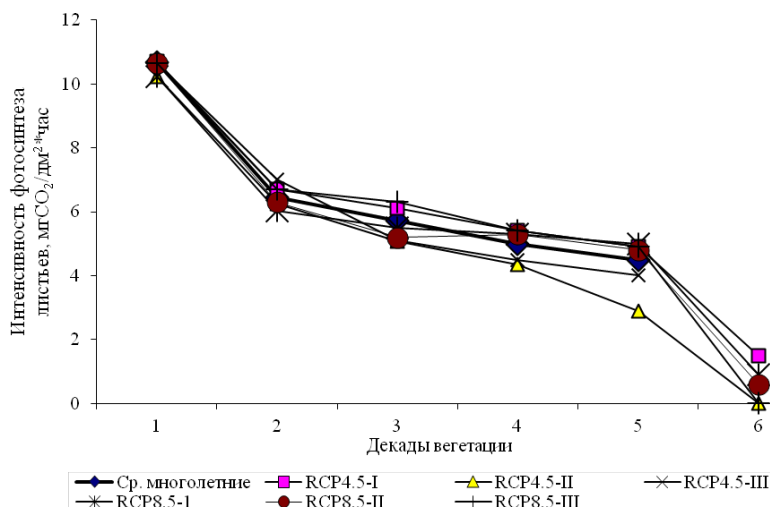


Рисунок 2 – Динамика интенсивности фотосинтеза листьев трав в сравнении среднего многолетнего и сценарных расчетных данных. I, II, III – соответственно первый, второй и третий расчетные периоды по сценариям Северная Степь.

Третий период будет наиболее благоприятным по температурному режиму и режиму увлажнения, что обусловит повышение интенсивность фотосинтеза на 0,1–0,6 мг CO₂ дм⁻² час⁻¹ выше по сравнению с многолетним значением. При такой фотосинтетической деятельности фотосинтетический потенциал травостоя по обоим климатическим сценариями сформируется достаточно высокий (87,5–105,4 м² м⁻²). Следует отметить, что в первые два сценарных периода фотосинтетический потенциал ожидается выше по сценарию RCP4.5 чем по сценарию RCP8.5. Для первого и второго сценарных периодов предполагается его превышение на 20–27 % многолетнего значения. Для третьего периода ожидается превышение этой величины на 44 % от средней величины (табл. 2).

Уровень МВУ всей сухой массы трав по сценарию RCP4.5 в первом периоде ожидается выше на 39 % от среднего многолетнего, во втором периоде - на 46 % выше среднего. Для третьего относительно засушливого периода уровень МВУ будет не-

сколько ниже сравнительно с первым и вторым периодом и будет выше на 17 % от среднего многолетнего значения.

При средних многолетних условиях урожай надземной массы трав при влажности 16 % составляет 3,5 т га⁻¹. При агрометеорологических условиях первого периода он будет равен 4,9 т га⁻¹, что составит 140 % от средней многолетней величины, в третий более засушливый период он составит 117 %. Соотношение надземной части биомассы к подземной составит около 0,25.

По климатическому сценарию RCP8.5 при небольшом повышении температуры воздуха (на 1 °С) и некотором недостатке осадков (на 6 % ниже) в первый и второй расчетные периоды уровень МВУ ожидается соответственно 265 и 276 ц га⁻¹ всей сухой растительной массы. Это будет составлять 122–127 % от среднего многолетнего значения. В третий период, величина МВУ ожидается на уровне 312 ц га⁻¹, что на 43 % выше средних значений.

Естественное плодородие почвы корректирует уровень ДВУ трав. По обоим сценариям ДВУ для первого и второго сценарных периодов ожидается 183 и 190 ц га⁻¹ всей сухой растительной массы соответственно, что будет выше на 22–27 % среднего значения, в третий периода предполагается, что уровень ДВУ будет самым высоким и составит 215 ц га⁻¹ (143 % среднемноголетнего).

Баланс содержания органического углерода в почве по обоим сценариям на участках луговой растительности ожидается положительным и составит для сценария RCP4.5 для двух первых сценарных периодов 0,146–0,153 т С га⁻¹ за год, а для третьего периода – 0,128–0,150 т С га⁻¹ за год, что соответственно будет выше на 17–46 % от среднего многолетнего значения. По сценарию RCP8.5 он в первый и второй периоды будет ниже, чем по сценарию RCP4.5.

Урожай надземной массы трав при влажности трав 16 % составляет 4,3 т га⁻¹ при средних многолетних условиях. По сценарию RCP4. в первый и третий сценарные периоды он ожидается на 8–15 % выше среднего многолетнего значения. В более благоприятных по влагообеспеченности условиях второго периода он будет на уровне 4,6 т га⁻¹.

По сценарию RCP8.5 урожай надземной массы трав для первого и второго периодов будет ниже, чем ожидаемый по сценарию RCP4.5 и составит 4,2–4,5 т га⁻¹. В условиях третьего сценарного периода предполагается, что урожай будет достигать 5,0 т га⁻¹, это на 43 % выше среднемноголетнего.

Южная Степь. Сезонное развитие трав по средним многолетним данным начинается в середине третьей декады марта. По климатическому сценарию RCP4.5 в первый и второй сценарные периоды сезонное развитие трав ожидается почти на уровне средних многолетних сроков (на 1–2 дня раньше). В третьем периоде начало вегетации будет несколько позже средних многолетних сроков (табл. 3). Во всех трех сценарных периода предполагается увеличение поступления ФАР, на 2–6 % больше оно будет в первые два периода, меньшим - в третьем периоде.

Таблица 3 – Агрометеорологические условия вегетации трав Южной Степи при средних многолетних условиях и в условиях изменения климата

Период, годы	Дата начала вегетации	Средняя температура воздуха, °С	Сумма осадков мм	Суммарное испарение (Е), мм	Испаряемость (Е ₀), мм	Относительная влажность (Е/Е ₀), отн.ед.	Средний ГТК, отн. ед.	Сумма ФАР, кДж·см ⁻²
1980–2010	24.03	12,2	83	96	191	0,50	0,87	60,5
RCP4.5								
2021–2030	22.03	12,0	61	76	181	0,42	0,64	75,0
2031–2040	23.03	11,6	82	91	162	0,56	0,83	74,8
2041–2050	29.03	13,3	68	84	164	0,51	0,77	63,9
RCP8.5								
2021–2030	16.03	11,9	98	106	162	0,65	0,89	70,5
2031–2040	24.03	11,9	97	105	164	0,64	0,97	70,0
2041–2050	20.03	12,5	98	106	166	0,64	0,94	67,4

По сценарию изменения климата RCP8.5 сезонное развитие трав начнется в первый и третий сценарные периоды на 4–8 дней раньше многолетних сроков (табл. 3), во второй период начало вегетации совпадет с многолетними сроками.

Поступление ФАР по средним многолетним данным составляет 60,5 кДж·см⁻² за период. По сценарию RCP4.5 во все три сценарных периода ожидается значительное увеличение прихода ФАР; на 6–24 % оно будет больше в первые два периода, меньшим – в третьем периоде (табл. 3). По сценарию RCP8.5 поступления ФАР будет больше, чем по средним многолетним данным на 11–16 % (табл. 4).

При средних многолетних условиях ПУ всей сухой массы трав в Южной Степи составит 385 ц га⁻¹, в то время как по сценарию RCP4.5 в течение двух первых расчетных периодов она будет выше на 24–27 % от средней многолетней величины, а в третьем периоде ПУ сухой массы увеличится только на 8% (табл. 4).

Средняя температура воздуха за рассматриваемый период вегетации трав по многолетним данным составила 12,2 °С. По обоим сценариям в два первых сценарных периода она ожидается 11,6–12,0 °С, что несколько ниже многолетней. В третий период предполагается, что она будет на 1,1 °С выше многолетней по сценарию RCP4.5 и на 0,3 °С по сценарию RCP8.5.

Таблица 4 – Формирование урожая трав Южной Степи при средних многолетних условиях и в условиях изменения климата

Период, годы	Вся сухая масса, ц·га ⁻¹			Фотосинтетический потенциал м ² ·м ⁻²	Урожай трав при их влажности 16 %, т·га ⁻¹			Баланс органического углерода в почве, т С·га ⁻¹
	потенциального урожая	метеорологически возможного урожая	действительно возможного урожая		надземной массы	подземной массы	общей массы	
1980–2010	385	160	104	49,0	1,3	11,5	12,8	0,077
RCP4.5								
2021–2030	490	194	134	59,7	1,5	14,0	15,5	0,093
2031–2040	476	202	139	62,0	1,6	14,5	16,1	0,097
2041–2050	419	180	125	56,0	1,4	13,0	14,4	0,087
RCP8.5								
2021–2030	470	218	150	66,1	1,8	15,7	17,5	0,105
2031–2040	460	200	138	61,0	1,6	14,4	16,0	0,096
2041–2050	472	208	144	53,6	1,7	15,0	16,7	0,100

В течение трех сценарных периодов увлажнение будет неравномерным. По климатическому сценарию RCP4.5 в первом и третьем периодах ожидается уменьшение суммы осадков за период вегетации трав на 18 %. Увлажнение второго сценарного периода предполагается близким к климатической норме.

По сценарию RCP8.5 количество осадков будет ожидаться одинаковым во все три сценарных периода и составит 97–98 мм, что будет выше климатической нормы на 17–18 %. Это будет способствовать уменьшению дефицита влаги ($E_0 - E$) от 95 до 56–60 мм и улучшение влагообеспеченности от 0,50 до 0,64–0,65 отн. ед. (табл. 3).

Дефицит влаги по сценарию RCP4.5 в первый период вырастет от 95 до 105 мм, ухудшится влагообеспеченность трав от 0,50 до 0,42 отн. ед. Величина ГТК уменьшится от 0,87 до 0,64 отн. ед. Во втором периоде дефицит влаги уменьшится до 71 мм, улучшится влагообеспеченность (на 0,06 отн. ед.) и повысится ГТК до 0,83 отн. ед.

Третий сценарный период сравнительно со вторым периодом будет менее благоприятным для формирования урожая трав. Его характеризует более высокая температура воздуха (на 1,4 °С) и меньшее количество осадков. За этот период ГТК будет составлять 0,77 отн. ед. Дефицит влаги возрастет до 80 мм, соответственно уменьшится влагообеспеченность трав до 0,51 отн. ед.

Сравнивая агрометеорологические условия, которые сложатся в случае реализации климатических сценариев RCP4.5 и RCP8.5, следует отметить, что по температурному режиму и режиму увлажнения условия вегетации естественной растительности в Южной Степи по сценарию RCP8.5 ожидаются более благоприятные, чем при реализации сценария RCP4.5.

По сценарию RCP4.5 формирование ассимиляционного аппарата трав (рис. 3) будет идти аналогично динамике площади листьев при средних многолетних агрометеорологических условиях. При достаточно засушливых условиях первого периода сформируется меньшая площадь ассимиляционного аппарата ($1,40 \text{ м}^2 \text{ м}^{-2}$). Второй сценарный период будет характеризоваться наиболее высоким уровнем относительной площади листьев ($1,88 \text{ м}^2 \text{ м}^{-2}$), а в условиях третьего периода площадь листьев составит $1,52 \text{ м}^2 \text{ м}^{-2}$. По сценарию RCP8.5 уровень площади листьев в период максимального развития будет более высоким по сравнению с многолетним значением. Второй сценарный период будет характеризоваться наиболее высоким уровнем относительной площади листьев ($1,88 \text{ м}^2 \text{ м}^{-2}$) за счет лучших условий увлажнения и несколько сниженного температурного режима, а в условиях третьего периода площадь листьев составит $1,52 \text{ м}^2 \text{ м}^{-2}$. По сценарию RCP8.5 площадь листьев в период максимального развития будет более высокая по сравнению с многолетним значением. Ожидается, что в третьем сценарном периоде он будет характеризоваться относительно меньшей площадью листьев ($1,54 \text{ м}^2 \text{ м}^{-2}$).

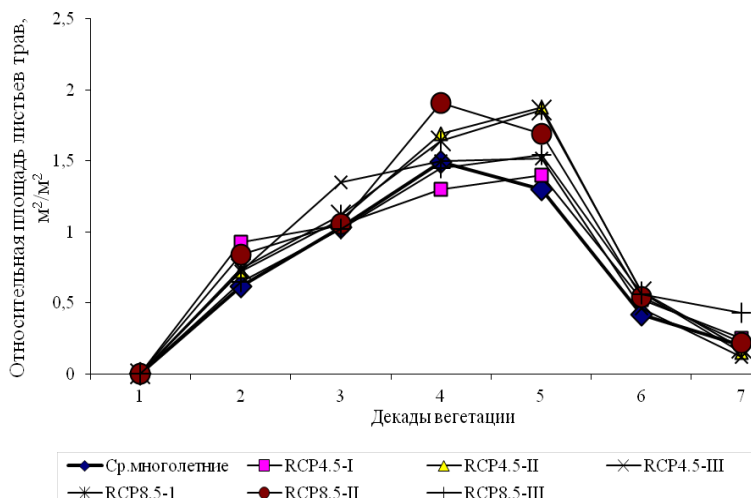


Рисунок 3 – Динамика площади листьев трав в период возобновления вегетации - цветение в сравнении средней многолетней и сценарных расчетных данных. I, II, III – соответственно первый, второй и третий расчетные периоды по сценариям RCP 4.5 и RCP 8.5. Южная Степь.

В период интенсивного нарастания ассимиляционной поверхности (вторая – четвертая декады вегетации) интенсивность фотосинтеза листьев трав (рис. 4) по сценарию RCP4.5 в первый и третий сценарные периоды будет достигать $5,0\text{--}6,6 \text{ мг CO}_2 \text{ дм}^{-2} \text{ час}^{-1}$, что близко к уровню фотосинтеза при средних многолетних условиях.

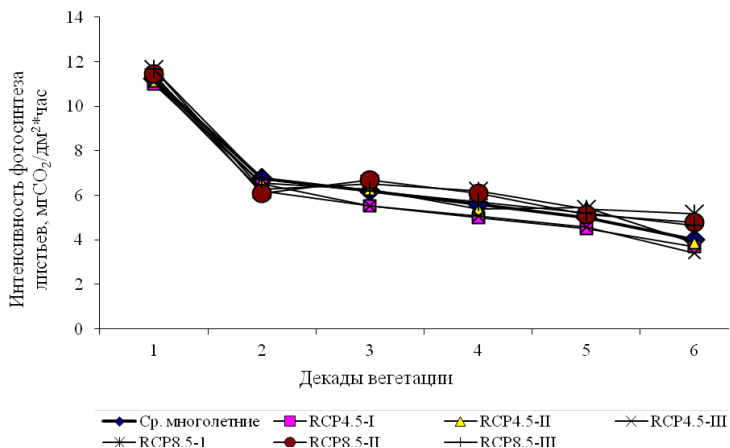


Рисунок 4 – Динамика интенсивности фотосинтеза листьев трав в период начала вегетации – цветение в сравнении среднего многолетнего и сценарных расчетных данных. I, II, III – соответственно первый, второй и третий расчетные периоды по сценариям RCP 4.5 и RCP 8.5. Южная Степь.

Фотосинтетический потенциал травостоя в эти периоды ожидается на уровне 114–126 % от среднемноголетних значений. В условиях сравнительно высокой влагообеспеченности второго периода интенсивность фотосинтеза будет выше от многолетней величины, за счет чего сформируется более высокий уровень фотосинтетического потенциала травостоя сравнительно с первым и третьим периодами.

По сценарию RCP8.5 интенсивность фотосинтеза листьев трав (рис. 4) в первый и второй сценарные периоды будет достигать 5,1–6,2 мг CO₂ дм⁻² час⁻¹, т.е. находится практически на уровне фотосинтеза в средних многолетних условиях. Фотосинтетический потенциал травостоя соответственно сформируется в эти периоды (124–134 % от значений среднего многолетнего). В условиях третьего периода сформируется несколько меньший уровень фотосинтетического потенциала травостоя сравнительно с первым и вторым периодами (109 % от значений среднего многолетнего).

В случае реализации сценария RCP4.5 уровень МВУ всей сухой массы трав в первом периоде ожидается на 21 % выше среднего многолетнего значения, большим он предполагается и во втором периоде (на 26 % выше среднего). Для третьего периода уровень МВУ снизится до 180 ц га⁻¹, он будет составлять 112 % от значения среднего многолетнего, которое равняется 160 ц/га.

Уровень ДВУ всей сухой массы трав, обусловленный естественным плодородием почвы, будет ожидать в первом и третьем сценарных периодах на 20–28 % выше среднего многолетнего. Для второго периода в более благоприятных агрометеорологических условиях уровень ДВУ достигнет 139 ц га⁻¹, что составляет 134 % от среднего многолетнего (табл. 4).

Урожай надземной массы трав при их влажности 16 % составляет 1,3 т га⁻¹

(табл.4) при средних многолетних условиях. В первом и третьем сценарных периодах (сценарий RCP4.5) он будет составлять 108–115 % от среднего многолетнего. В более благоприятных по влагообеспеченности условиях второго периода он будет на уровне 1,6 т га⁻¹. Соотношение надземной части биомассы к подземной будет равно около 0,11.

По сценарию RCP8.5 в первом периоде величина МВУ всей сухой массы трав ожидается на уровне 136 % от среднего многолетнего, несколько меньшим урожай будет во втором и третьем периодах (125–130 % от среднего). Уровень ДВУ всей сухой массы трав, обусловленный естественным плодородием почвы, предполагается в первом периоде 144 % от среднего многолетнего. Для второго и третьего периодов уровень ДВУ будет равен 138–144 ц га⁻¹, что составит 133–138 % от среднего многолетнего (табл. 4).

При средних многолетних условиях урожай надземной массы трав при влажности 16 % равен 1,3 т га⁻¹ (табл. 4). Для будущих условий первого сценарного периода он ожидается на уровне 138 % от многолетнего, для второго и третьего сценарных периодов он будет составлять 123–131 % от многолетнего значения и находиться на уровне 1,3 т га⁻¹. Соотношение надземной части биомассы к подземной будет равно около 0,11.

Сравнение ожидаемого урожая надземной массы трав в Южной Степи по обоим климатическими сценариями показывает, что за исключением второго сценарного периода более благоприятные условия формирования урожая по климатическому сценарию RCP8.5 позволят ожидать и высший уровень урожайности трав, чем при реализации сценария RCP4.5.

По обоим сценариям баланс органического углерода в почве на участках степной растительности ожидается положительным и составит для первого и третьего сценарных периодов 0,087–0,105 т С га⁻¹ за год, для второго периода 0,096–0,097 т С га⁻¹ за год, что соответственно будет выше на 13–36 и 25–26 % от среднего многолетнего значения.

Обсуждение результатов и заключение. Результаты исследования продуктивности трав в степях Украины хорошо совпадают с разработками [4] относительно результатов средних многолетних величин продуктивности луговой и степной растительности.

Экспериментальные измерения баланса углерода в почве, проведенные в различных почвенно-климатических условиях, позволяют сопоставить полученные нами результаты моделирования с результатами других авторов. В условиях Европы предполагается [19] значимое увеличение содержания органического углерода в почве к 2050 году. Полученные нами данные согласуются приведенными в работе [20] данными, характеризующими изменение содержания органического углерода в почве в Европе до 2100 года. Ожидается в связи с изменением климата увеличение баланса органического углерода в почве от 3 до 13 %.

В условиях изменения климата при реализации сценариев в разные периоды по десятилетиям будут происходить неоднозначные изменения условий формирования продуктивности луговой и степной растительности. Изменение влажно-температурных условий повлечет незначительное увеличение площади поверхности листьев, которое

в свою очередь будет способствовать увеличению биомассы растений. Почти во все три периода по расчетам ожидается рост агроэкологических категорий урожайности трав.

В целом за некоторым исключением (третий сценарный период) агрометеорологические условия формирования урожая, которые ожидаются за климатическими сценариями, будут складываться лучшими в Северной Степи по сценарию RCP4.5, а в Южной Степи по сценарию RCP8.5. В сравнении по обоим сценариям агрометеорологические условия формирования продуктивности трав ожидаются лучшими в Северной Степи, а уровень урожайности луговой растительности будет втрое выше по сравнению с урожайностью в Южной Степи.

Баланс содержания углерода в почве также несколько увеличится и будет составлять в Северной Степи 0,123-0,153 т С га⁻¹ за год, а в Южной Степи – 0,087-0,105 т С га⁻¹ за год. Произойдет также и изменение соотношения надземной и подземной части растений.

Приведенные выше результаты оценки влияния возможных изменений климата на формирование продуктивности луговой и степной растительности, баланс органического углерода в почве под природной растительностью получены впервые.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конопля М. І. Конопля О. М., Душинова Л. В. Сучасний стан та проблеми охорони степової рослинності Сходу України. *Зб. наук. праць. Фальцфейнівські читання*. Херсон, 2001. С. 75–77.
2. Кондратюк Е. Н., Чуприна Т. Т. Ковыльные степи Донбасса. Современное состояние и перспективы восстановления. Киев: Наукова думка, 1992. 171 с.
3. Шищенко П. Г. Антропогенные преобразования современных ландшафтов. *Природная среда и хозяйственная деятельность человека*. Киев: Изд. Киев. ун-та, 1985. С. 114–131.
4. Базилевич Н. И. Биологическая продуктивность экосистем Северной Евразии. М.: Наука, 1993. 293 с.
5. Титлянова А. А., Афанастев Н. А., Наумова Н. Б. и др. Сукцессии и биологический круговорот Новосибирск: ВО, Наука, Сиб. изд. фирма, 1993. 157 с.
6. Билык Г. І., Ткаченко В. С. и др. Современное состояние растительного покрова заповедника «Михайловская целина» на Сумщине. *Украинский ботанический журнал*. 1972. № 29 (6). С. 696–702.
7. Романова Э. П. Современные ландшафты Европы. М: Изд. МГУ, 1997. 302 с.
8. Кліматичні зміни та їх вплив на сфери економіки України / За ред. С. М. Степаненка, А. М. Польового. Одеса: ТЕС, 2015. 520 с.
9. Оцінка впливу кліматичних змін на галузі економіки України / За ред. С. М. Степаненка, А. М. Польового. Одеса: Екологія, 2011. 694 с.
10. Кліматичні ризики функціонування галузей економіки України в умовах змін клімату / За ред. С. М. Степаненка, А. М. Польового. Одеса: ТЕС, 2018. 546 с.
11. Парахин Н. В., Кобозев И. В., Горбачев И. В. и др. Кормопроизводство. М.: Колос, 2006. 432 с.
12. Танфильев В. Г. О долголетия злаковых, бобовых и некоторых вторых трав. *Труды Ставропольского НИИСХ*. 1975. Вып. 17. С. 99–105.

13. Чибилев А. А. Лик степи. Экологогеографические очерки о степной зоне СССР. Л.: Гидрометеиздат, 1990. 192 с.
14. Полевой А. Н. Базовая модель оценки агроклиматических ресурсов формирования продуктивности сельскохозяйственных культур. *Метеорология, климатология и гидрология*. 2004. Вып. 48. С. 195–205.
15. Тооминг Х. Г. Экологические принципы максимальной продуктивности посевов. Л.: Гидрометеиздат, 1984. 264 с.
16. Образцов А. С. Системный метод: применение в земледелии. М.: Агропромиздат, 1990. 303 с.
17. Hopkins A., Del Prado A. Implications of climate change for grassland in Europe: impacts, adaptations and mitigation options: a review. *Grass and Forage Science. The Journal of the British Grassland Society and the Official Journal of the European Grassland Federation*. 2007. Vol. 62, Issue 2. Pp. 118–126.
18. Burri S., Sturm P., Prechs U.E., A. Knoch A., Buchmann N. The impact of extreme summer drought on the short-term carbon coupling of photosynthesis to soil CO₂ efflux in a temperate grassland. *Biogeosciences*. 2014. Vol. 11 (7). Pp. 961–975.
19. Chang J., Ciais P., Viovy N., Soussana J.-F., Klumpp K., Sultan B. Future productivity and phenology changes in European grasslands for different warming levels: implications for grassland management and carbon balance. *Carbon Balance and Management*. 2017. Vol. 12 (11). Pp. 27–89.
20. Jacob D., Petersen J., Eggert B., Alias A., Christensen O.B., Bouwer L.M. et al. *EURO-CORDEX: new high-resolution climate change projections for European impact research*. *Reg Environ Change*. 2014. Vol. 14 (2). Pp. 563–578.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ АКАДЕМІЧНОЇ ГРУПИ ЯК ЧИННИК УСПІШНОСТІ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

The study presented a theoretical analysis of the features of socio-psychological adaptation and the formation of the socio-psychological climate of an academic group of students of higher education. It has been determined that a significant role in the adaptation process of first-year student of institution of higher education belongs to the peculiarities of the socio-psychological climate of the academic group. An academic group is a specific entity that characterizes the system of interpersonal relationships and influences the effectiveness of the activity and the group and personality of each student, a future professional. The results of a series of experimental researches testify the successful completion of the adaptation of the first-year students of SSPU named after A.S. Makarenko and the assessment by the majority of students of the social-psychological climate as favorable for professional training. It shows the acceptance of norms and values of the university by young people. According to research, the creation and maintenance of a favorable social and psychological climate consists in mastering students' professional knowledge, skills and skills of effective communication and interaction. A necessary component of the organization of educational activity is the joint activity of the teacher and students, which influences the formation of a positive attitude of students to acquisition of new knowledge, helps to change the value orientations, to specify the professional motivation of learning. The development and implementation of a number of measures to create a favorable social and psychological climate of the entire university's educational community is now a priority of national higher education institutions.

Ефективність підготовки майбутніх фахівців – студентів закладів вищої освіти (ЗВО) є головним завданням сьогодення. Значна роль в цьому процесі, відповідно науковим авторським розвідкам, належить соціально-психологічному клімату академічної групи: саме навчальна студентська група є тим специфічним утворенням, яке, в тій чи іншій мірі, характеризує систему міжособистісних відносин та впливає на ефективність діяльності як групи в цілому, так і особистості кожного студента – майбутнього фахівця професійної діяльності [4–7]. Організація навчального процесу закладу вищої освіти, діяльність наукових студентських гуртків та лабораторій, робота кураторів академічних груп, студентського активу, служби психологічного супроводу створює саме той психологічний клімат, що є безпосереднім чинником успішності адаптаційних процесів та успішності навчання студентів.

Проблемам соціально-психологічної адаптації студентів ЗВО присвячено значну кількість наукових досліджень, зокрема, Т. В. Алексєєвої, Ю. О. Бохоноквої, М. П. Будовського, О. Є. Галус, В. І. Гордієнко, В. М. Духнєвич, А. Ц. Ердинєєва, І. Іваненко, Н. Л. Коломінського, Г. П. Левківської, Г. П. Медведєва, Л. А. Найдьонової, Л. Л. Петльової, С. І. Сільверстова, В. Є. Сорочинської, О. О. Стягунової, Ф. Г. Хайрулліна, В. П. Шпак, Ю. О. Юсипук та багатьох інших. Проблеми соціально-

психологічного клімату групи та його значення в життєдіяльності особистості досліджувались К. О. Абульхановою, Г. М. Андрєєва, А. В. Брушлінским, Б. Д. Паригінім та ін. Згідно аналітичним висновкам, представленим у праці дослідника соціально-психологічного клімату студентської академічної групи ЗВО С. О. Карплук, в роботах Н. П. Анікієва, Б. Ф. Баєва, Ю. І. Бойко, Л. В. Долинської, І. А. Зязюна, І. І. Козак, І. Ф. Кривонос, М. В. Левченко, Л. І. Мищик, Д. Ф. Ніколенко, Н. В. Чепелевої, Т. С. Яценко та інших, відзначається, що позитивна мотивація, зацікавленість студентів академічної групи в успішності навчання, постійна співпраця з представниками викладацького складу, – вагомі умови сприятливого соціально-психологічного клімату групи.

Проблеми формування сприятливого соціально-психологічного клімату академічної групи закладу вищої освіти та його значення для успішності навчання студентів і, відповідно, – у підготовці компетентного фахівця професійної діяльності, залишаються на сьогодні актуальними для вивчення.

Мета дослідження – вивчення особливостей психологічного клімату студентських академічних груп Сумського Державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (СумДПУ імені А. С. Макаренка) як чинника успішності соціально-психологічної адаптації студентів.

В дослідженні використані методи комплексного аналізу; емпірична складова дослідження проведена на основі психологічних методик – «Адаптованість студентів у ВНЗ» (Т. Дубовицька, А. Крилова) та «Психологічний клімат групи» (Ф. Фідлер, в адаптації Ю. Ханіна), авторська анкета-опитувальник самооцінювання студентами сформованої навчальних вмінь (інтелектуальних, інформаційних, комунікативних, організаційних).

Згідно Т. Алексєєвої, соціально-психологічна адаптація студентів до навчання у ЗВО передбачає: професійно-фахову адаптацію (адаптація до навчальної діяльності); соціально-психологічну адаптацію (приспособлення до норм групи); соціально-фахову адаптацію (прийняття вимог професійної діяльності) [3]. Соціально-психологічна адаптація характеризується тим, що студент приймає норми та цінності закладу освіти, офіційної академічної групи, а показником ефективності є задоволення групової взаємодії, співпадіння цінностей, інтересів, мети та цілей діяльності кожного студента з груповими. Одним з критеріїв успішної соціально-психологічної адаптації є усвідомлення студентом себе, як повноправного члена групи, задоволеність груповою взаємодією, офіційним і неофіційним статусом, можливостями самореалізації. Цей процес можливий лише за умови організації сприятливого психологічного середовища внаслідок реалізації різних суспільних заходів ЗВО, роботи студентських гуртків, тощо. Процес соціально-психологічної адаптації студентів залежить від психологічного клімату закладу освіти в цілому, від специфіки взаємодії з викладачами, адміністрацією, тощо.

Згідно авторським розвідкам, адаптація першокурсників – це процес входження до нового соціального середовища (академічної групи, факультету, інституту, університету), який пов'язаний з прийняттям соціальних норм та цінностей, відповідальності всіх учасників процесу, виконання певних, встановлених соціальною інституцією, функцій. Ефективність проходження цього процесу залежить від створених умов, особливостей і організації співпраці всіх учасників навчального процесу закладу вищої освіти: адміні-

страції, кураторів, викладачів, представників служби психологічного супроводу, студентів [7].

Психологічний клімат є специфічним комплексним емоційно-психологічним станом групи, що відображає ступінь задоволеності членами різними факторами її життєдіяльності. Соціальний компонент психологічного клімату визначається специфікою соціальних контактів та зв'язків членів групи (як офіційних, так і неофіційних). Дослідники виділяють види психологічного клімату з позитивною, негативною і нейтральною спрямованістю. Психологічний клімат з позитивною спрямованістю є сприятливим для життєдіяльності групи в цілому та для ефективності діяльності кожного її члена, відповідно, несприятливий – з негативною спрямованістю, і, з чітко невизначеною спрямованістю, – нейтральний. Вказані види психологічного клімату містять певні характерні (суб'єктивні і об'єктивні ознаки), а саме: наявність позитивної перспективи в існуванні та діяльності як для групи в цілому, так і для кожного її члена; взаємна довіра членів групи; вимогливість; наявність конструктивної критики щодо діяльності членів групи; свобода висловлювання власної точки зору; відсутність офіційного «тиску» керівника або керівників групи; поінформованість щодо цілей та завдань організації групової діяльності, її результатів; задоволеність роботою і приналежністю до групи; прийняття кожним членом відповідальності за діяльність групи в цілому; уболівання за групові досягнення, прагнення здійснити свій внесок в розвиток групи; вимогливість керівника щодо власної діяльності та діяльності кожного члена групи у відповідності до реалізації групових завдань та мети; створення сприятливих умов для професійної діяльності, реалізації творчого потенціалу і особистісного розвитку членів групи.

До загальних ознак сприятливого психологічного клімату відносяться значні результати групової діяльності щодо реалізації її завдань та досягнення цілей; дотримання кожним членом норм трудової дисципліни; відсутність або низький рівень емоційної «напруженості», конфліктності. Несприятливий психологічний клімат групи характеризується, як правило, передусім, байдужістю її членів як по відношенню один до одного, так і до виконання групою завдань в цілому; формальним відношенням до виконання виключно власних завдань, відсутністю живого інтересу до особистості іншого.

Головною ознакою несприятливого психологічного клімату групи є своєрідна емоційна і міжособистісна «ізолюваність» її членів, що приводить до напруженості в особистісних відносинах, конфліктності, впливає на зниження продуктивності діяльності групи в цілому. Характеристикою нейтрального психологічного клімату є певна збалансованість представлених як об'єктивних, так і суб'єктивних ознак, але вони, як правило, нестійкі і в будь-який момент можуть змінитися.

Згідно вітчизняним дослідниками проблем розвитку та функціонування груп, зокрема, на думку Б.Д. Паригіна, поняття «соціально-психологічний клімат колективу» відображає загальний характер взаємовідносин між його членами, домінуючий «тон» суспільного настрою, пов'язаний із задоволенням умовами життєдіяльності, стилем та рівнем управління, тощо. Соціально-психологічний клімат групи пов'язаний, передусім, з певним емоційним забарвленням міжособистісних відносин людей, які виникають на основі симпатій, інтересів, схильностей. Соціально-психологічний клімат групи являє собою певне суб'єктивне відображення груповою свідомістю всієї сукупності елементів

соціального оточення, яке набуває відносної самостійності, стає об'єктивною характеристикою групи і впливає як на спільну діяльність, так і на окрему особистість. Таким чином, соціально-психологічний клімат – динамічне утворення і, відповідно, на різних етапах розвитку групи спостерігається динаміка емоційності та характеру відносин. Так, зокрема, на першому етапі формування групи панівна роль належить емоційному фактору, оскільки відбувається процес встановлення зв'язків і взаємин. На наступних етапах групового нормоутворення, статусного розподілу і т.д., вагоме значення набувають інші фактори: кожна особистість є не тільки як об'єктом емоційного спілкування, але і носієм індивідуально-психологічних та особистісних характеристик, соціальних установок і норм, що впливає на формування групових ціннісних орієнтирів. Кожна людина як член соціальної групи впливає на життя групи, в тому числі, і на специфіку соціально-психологічного клімату. Серед психологічних особливостей особистості, що впливають на формування сприятливого, позитивного соціально-психологічного клімату групи дослідники відносять активність, комунікабельність, тактовність, відповідальність, принциповість, дисциплінованість. Важливу роль має готовність і можливість людини виконувати завдання групової діяльності, її компетентність, оскільки саме така людина може бути прикладом і впливати на покращення міжособистісних відносин та соціально-психологічного клімату групи в цілому. Таким чином, соціально-психологічний клімат – це утворення, яке характеризує якісну складову міжособистісних відносин, проявляється за певних психологічних умов і впливає (сприяє або перешкоджає) ефективності діяльності групи та розвитку особистості, як її члена [8, 219].

Соціально-психологічний клімат студентської групи являє собою систему певних психологічних зв'язків членів групи, яка формується на основі інтересів, схильностей, індивідуально-психологічних особливостей, тощо, і, тим чи іншим чином, впливає на професійне становлення майбутнього фахівця. Згідно результатів досліджень визначених проблем, психологічний клімат групи сприяє формуванню мотивації до навчання та активізації пізнавального інтересу студентів.

Згідно дослідження С. О. Карплюк, виділено основні групи факторів, що визначають соціально-психологічний клімат студентської академічної групи та успішність навчання студентів, а саме: функціональні фактори (умови навчання та життя; функціональна визначеність діяльності, обов'язків, прав та відповідальності студента; відношення викладачів до проблем організації навчальної діяльності студентів); економічні фактори (система оплати навчання; грошові заохочення; премії, тощо); управлінські фактори (методи управління; специфіка взаємодії представників професорсько-викладацького складу і студентів; етика взаємодії, тощо); психологічні фактори (особливості міжособистісної взаємодії студентської спільноти; психологічна сумісність; рівень конфліктності, згуртованості; норми та традиції; орієнтація на спільні цілі та мету діяльності, тощо); фактори характеристики групи (чисельність; забезпечення адаптації; перспективи підвищення успішності; обґрунтованість підбору груп та інше) [1].

Суть сприятливого психологічного клімату студентської групи, згідно Ю. І. Бойко, С. О. Карплюк, І. І. Козак, в тому, що прогрес у навчанні, обумовлений позитивною атмосферою, створює сприятливі умови для розвитку і формуванню важливих професійних якостей, компетентностей, – сприятливий психологічний клімат є стрижнем

цілісного формування всебічно розвинутої особистості майбутнього фахівця професійної діяльності [1–2].

Серед факторів формування сприятливого психологічного клімату академічної студентської групи – спільність інтересів, ціннісних орієнтацій, взаємопідтримка, дружність, вимогливість до себе та інших, задоволеність належністю до групи, відповідальність за діяльність групи та результативність кожного її члена. Основним показниками сприятливого психологічного клімату академічної студентської групи ЗВО, згідно дослідженням Ю. І. Бойко, С. О. Карплюк, І. І. Козак, є характер взаємовідносин у колі студентського товариства, між представниками професорсько-викладацького складу, адміністрації і студентами. Сприятливий психологічний клімат відображає загальний настрій відповідно до ступеня задоволеності студентами організацією навчального процесу, а також взаємовідносинами під час навчальної діяльності. Сприятливий психологічний клімат студентської групи характеризується творчим характером навчання, груповою згуртованістю студентів в ході вирішення проблемних питань; високим рівнем загальної підготовки студентів; активністю та конструктивністю міжособистісних відносин між представниками професорсько-викладацького складу та студентами, кураторами академічних груп та студентами; рівномірним розподілом обсягу навчання; своєчасністю вирішення конфліктних ситуацій, розв'язання конфліктів та їх попередження; об'єктивною оцінкою діяльності студентів; впровадження системи заохочень; активною співпрацею представників професорсько-викладацького складу, адміністрації, кураторів зі студентським самоврядуванням; колективним обговоренням важливих рішень соціальної спільноти в цілому, що приймаються; допомогою представників всієї спільноти закладу вищої освіти.

Студентська група є тією соціальною спільнотою, що впливає на особистісний розвиток та професійне становлення молоді людини [1]. Студентська академічна група – складова факультету, університету, є носієм традицій академічної спільноти та загального соціально-психологічного клімату, що впливає на ефективність її життєдіяльності, тому відповідно, соціально-психологічний клімат факультету, інституту, університету буде своєрідно позначатися на особливостях клімату академічної студентської групи.

З метою вивчення особливостей психологічного клімату академічної групи та успішності адаптації першокурсників ЗВО, було організоване дослідження, що проводилось у другому семестрі 2019 р., в якому приймали участь 35 студентів першого курсу денної форми навчання СумДПУ імені А. С. Макаренка спеціальності 014 середня освіта: англійська, французька, німецька мова, інформатика, математика, фізика та спеціальності 016 спеціальна освіта.

Дослідження було побудовано на основі методики «Адаптованість студентів у ВНЗ» (Т. Дубовицька, А. Крилова) та діагностичної шкали-опитувальника «Психологічний клімат групи» Ф. Фідлера (в адаптації Ю. Ханіна), яка містить набір біполярних шкал, сформованих за ознаками емоційного переживання людиною специфіки взаємодії та відносин в групі. Також, в дослідженні використовувалась авторська анкета-опитувальник самооцінювання студентами сформованості навчальних вмінь (інтелектуальних, інформаційних, комунікативних, організаційних).

В результаті аналізу отриманих експериментальних даних за методикою «Адаптованість студентів у ВНЗ», було визначено, що 74,2% студентів першого курсу денної форми навчання високі і 23,2% низькі показники адаптованості до навчальної діяльності. Отримані результати, з нашої точки зору, обумовлені наявністю сформованих навичок та вмінь (інтелектуальних, інформаційних, комунікативних, організаційних). Не останню роль в цьому процесі відіграє активна взаємодія студентів з кураторами, адміністрацією, викладачами. Студенти з низькими показниками відчують труднощі навчання, переважно, внаслідок низького рівня сформованих вмінь та навичок і системи базових знань. У 80% студентів-першокурсників високі і у 20% низькі показники адаптованості до навчальної групи, що свідчить про сприятливий для більшості психологічний клімат групи, відсутність або можливість подолання бар'єрів спілкування, прийняття цінностей і норм академічної групи. Низькі показники – це, як правило, показник ускладнень у спілкуванні, взаємодії, що пов'язано з відсутністю спільних цілей, протилежністю цінностей, неприйняття суспільних норм, тощо.

На основі аналізу результатів дослідження за методикою «Психологічний клімат групи», визначено, що 85,7% студентів оцінюють психологічний клімат групи для себе як сприятливий і 14,2% визначили психологічний клімат групи несприятливим. До групи студентів, що визначили психологічний клімат групи для себе несприятливим, ввійшли студенти з низькими показниками адаптації до навчальної групи.

В результаті проведеного аналізу результатів анкети-опитувальника щодо самооцінювання студентами сформованості навчальних вмінь (інтелектуальних, інформаційних, комунікативних, організаційних), визначено наступне. Більшість (88,6%) опитаних студентів визначає сформованість власних комунікативних вмінь на середньому і 11,4% – на високому рівні. До комунікативних навчальних вмінь відносяться виступ перед аудиторією, участь у дискусії, аргументованість, доказовість тверджень. Складнощі першокурсники визначили для себе наступним чином – більшість опитаних (80%) вказали на труднощі виступу перед аудиторією в порівнянні з відсутністю ускладнень приймати участь в дискусії та аргументовано відстоювати власну точку зору. В загальній оцінці сформованих навчальних організаційних вмінь, студенти визначились наступним чином: сформованість організаційних вмінь на середньому рівні визначили 77,1% і 22,8% – на низькому. До цих вмінь віднесено організацію самостійної науково-дослідної роботи; планування власної науково-дослідної роботи; вольова саморегуляція під час виконання завдань; самоконтроль і самоаналіз науково-дослідної діяльності; співпраця під час науково-дослідної роботи.

Відповідно до аналізу відповідей студентів щодо оцінки вказаних складових організаційних вмінь, визначено, що переважна більшість переживає складнощі з організацією та плануванням науково-дослідної роботи, що пов'язано з відсутністю набуття відповідних навичок під час навчання у закладі середньої освіти. Вказане вимагає активізації консультативної взаємодії представників професорсько-викладацького складу з першокурсниками з метою роз'яснення алгоритму дослідницької діяльності та її складових, а також активного впровадження самостійної навчально-дослідницької і науково-дослідної діяльності в навчальний процес ЗВО.

Інформаційні вміння, а саме вміння користуватися каталогами, електронними базами бібліотек, довідниковою літературою, створювати власну картотеку, архів, тощо,

сформованими на середньому рівні визначили для себе 74,2 %, 22,9 % – на низькому, 2,9 % – на високому. Вважаємо, що отримані результати взаємопов'язані з першими, а саме, – відсутністю вмінь організації і здійснення самостійної навчально-дослідницької і науково-дослідної діяльності.

Інтелектуальні вміння – аналізувати теоретичний матеріал, порівнювати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, користуватися дослідницькими вміннями (формулювати завдання, займатися науковою пошуковою активністю, організувати і проводити дослідження) більшість студентів (71,4 %) оцінюють на середньому рівні, 5,7 % – на високому; на низькому – 22,9 %. Студенти відзначають низький рівень навичок організувати і проводити самостійні дослідження, а найбільш складним для себе вважають побудову та проведення експерименту. Також, опитані першокурсники переживають складнощі під час організації і виступів на наукових конференціях з результатами дослідження. 100% всіх опитаних визначили проведення наукових студентських конференцій необхідною умовою формування професійної культури майбутнього фахівця. Саме під час підготовки та участі в подібних заходах, згідно результатам анкетування, студенти набувають всіх зазначених вище вмінь, а також, – вмінь та навичок виступу перед аудиторією з презентацією результатів науково-дослідної діяльності.

Результати представленого дослідження свідчать про успішність проходження адаптації студентами першого курсу СумДПУ імені А. С. Макаренка та про сприятливий соціально-психологічний клімат академічних студентських груп, що проявляється в активній міжособистісній взаємодії, прийнятті норм і цінностей факультету, університету. Загалом, психологічний клімат групи оцінюється більшістю студентів (85,7 %) сприятливим для професійного навчання. Згідно дослідження, створення та підтримка сприятливого соціально-психологічного клімату полягає в оволодінні студентами професійними знаннями, вміннями та навичками ефективного спілкування та взаємодії, самопізнання, навичками самовдосконалення, активізації професійної спрямованості майбутнього фахівця, що підтверджується результатами представленого авторського дослідження. Визначене пов'язане з інтересами і мотивами навчання, що виражається у прагненні до самоосвіти, що активізує співпрацю викладача і студентів і ефективно впливає на розвиток сприятливого соціально-психологічного клімату. Спільна діяльність викладача і студентів постає необхідною складовою організації навчальної діяльності, оскільки впливає на формування у студента позитивного ставлення до засвоєння нових знань, що сприяє зміні ціннісних орієнтацій, конкретизації професійної мотивації навчання та взаємодії суб'єктів навчання. Вагоме місце в цьому процесі належить особистості викладача, його педагогічним здібностям. Сучасні завдання освіти вимагають формування у студентів таких особистісних утворень, які б забезпечували високий рівень досягнень у майбутній діяльності, зокрема, професійної спрямованості. Спілкування викладача у педагогічному процесі повинно збудити активність самого студента і допомогти йому набутти позитивного досвіду організації власної діяльності. Подібний вплив вимагає якісних знань психології та педагогіки, гуманоцентричної системи цінностей самого педагога. Вважаємо, що розробка і впровадження низки заходів щодо формування сприятливого соціально-психологічного клімату всієї

навчальної спільноти є на сьогодні пріоритетним завданням вітчизняних закладів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карплюк С. О. Формування сприятливого соціально-психологічного клімату в студентській академічній групі педагогічного ВНЗ. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць*. Київ, 2006. Вип. 9. С. 421–429.

2. Козак І. І. Створення сприятливого соціально-психологічного клімату в студентській академічній групі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.psych.kiev.ua>

3. Овсяннікова В. В. Особливості процесу адаптації студентів – першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі. *Вісник Запорізького національного університету*. 2014. № 2 (23). С. 179–189.

4. Пухно С. В. Значення психологічного клімату групи та особливостей мотивації навчання в процесі соціально-психологічної адаптації першокурсників закладу вищої освіти. *Психологічний часопис: збірник наукових праць* / [За ред. С. Д. Максименка]. № 1. Вип. 6. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2020. С. 119–130.

5. Пухно С. В. Особливості проходження адаптації першокурсників ВНЗ як чинник формування системи професійних знань. *Фізико-математична освіта*. 2016. № 1 (7). С. 115–125.

6. Пухно С., Мухамметніязов А. Социально-психологический климат академической группы как фактор адаптации студентов-иностранцев высших учебных заведений Украины. Молодь в сучасній психології. *Етнічна самосвідомість та міжетнічна взаємодія: матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та фахівців у галузі психології (22 листопада 2018 р., м. Суми)*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. С. 45–49.

7. Пухно С. В., Щербак Т. І. Значення психологічного клімату групи та особливостей мотивації навчання в процесі соціально-психологічної адаптації першокурсників закладу вищої освіти. *Психологічний часопис: збірник наукових праць* / [За ред. С. Д. Максименка]. № 1. Вип. 6. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2020. С. 119–130.

8. Словарь практического психолога / [Сост. С. Ю. Головин]. Минск: Харвест, 1998. 800 с.

**PSYCHOPHYSIOLOGICAL SUPPORT FOR PERSONALITY PROFESSIONAL SELF-
REALIZATION IN THE CONDITIONS OF FORMATION OF SPECIALISTS FOR
SUSTAINABLE DEVELOPMENT**

The results presented in the article are based on a considerable amount of experimental research conducted at the V. Chornovil Institute for Sustainable Development of National University Lviv Polytechnic and the laboratory of psychophysiology and occupational health of the State Institution Sanitary and Epidemiological Station at the Lviv Railway of the Ministry of Health of Ukraine. The concept of «professional self-realization» of a specialist is analyzed. Based on the results of theoretical and experimental studies, determined is the general structure of the development, testing and implementation of technology for psychophysiological support for professional self-realization of the personality in the formation of specialists for sustainable development. An analysis was also made of the technology for psychophysiological support of professional self-realization in the formation of a specialist for sustainable development. Psychophysiological support was provided for professional self-realization of a specialist of the «man-nature» type, which involves two successive stages: general and individual. The study allowed identifying the main psychophysiological features of professional self-realization of a specialist of the «man-nature» type.

Key words: *professional self-realization, psychophysiology, profession of the «man-nature» type, specialist.*

Introduction. Socio-economic transformations that take place in society are constantly changing the requirements for the personality of a modern specialist. The ability to be the subject of his professional development and independently find solutions to socially and professionally significant problems in a changing reality is becoming increasingly important for him. In addition to professional knowledge and skills, specialists today must also have special abilities, skills, and personality qualities that provide flexibility and dynamism of professional behavior, creativity in professional activities, independence in the search for and processing new information and gaining professional experience. Of particular importance is the acquisition of the ability to make adequate decisions in «non-standard» situations, in conditions of time pressure, as well as the development of optimal interaction skills with participants in the production process in joint professional activities. That is why, specialists in professions such as «man-nature» type need special attention of scientists. This is due, in addition to the enormous social significance of such professions, which is inherent in them, also to the fact that they are naturally closely integrated into professions of all other types. For example, a filmmaker, an actor (creative professions), a foreman, a workshop manager («man-engineering»), an environmental worker («man-nature»), a chief accountant, a director of a publishing house («man-sign»), etc., in addition to their main type of professions, they also refer to professions of the «man-man» type.

Relevance of the study.

The study of the psychophysiological content of a specialist's professional activity and the qualities that make up his profession cannot but touch upon the problems of professional self-awareness of the subject of labor. Most psychologists define professional self-esteem precisely as a manifestation of professional self-awareness of a specialist.

A psychological and empirical study of the problem by a number of authors [1–5] made it possible to consider professional self-realization as the ability to self-change and as a «self-movement» of a specialist in the profession space; as a psychological readiness for constant work on oneself, an active search for development opportunities; as a person's ability, according to L. A. Kalmykova [6], «to reassess your own essence», create yourself and, finally, achieve the desired effect; as the ability of a person to transform themselves – thanks to self-education, self-development, interiorization of values and norms, etc. – into a full-fledged member of the community of professionals to make top achievements in the profession.

Previously, the movement of a person in a professional space and his achievement of the peak of professional self-realization were determined, according to the studies by E. F. Seer [7, 8] and E. E. Symanyuk [9], by three sense-making factors: age-related psychological changes, continuing professional education, and the development and transformation of leading activities. These three factors concentrate in themselves both the socio-economic conditions and the personal mental (social-professional) activity of the individual, which, according to K. Whitaker [10], is the «tool» of the profession. However, professional self-realization is impossible without the personality self-realization of a specialist: satisfying his need for self-determination and self-actualization, desire for professional adaptation, desire for professional growth and full realization in the profession, which is what determines the relevance of this research.

The purpose of the study is the investigation of the problem of psychophysiological support for professional personal self-realization in the context of formation of specialists in the profession of the «man-nature» type.

The experimental base of the study.

The results presented in the article are based on a considerable amount of experimental research which was carried out at the V. Chornovil Institute for Sustainable Development (V. Chornovil ISD) at National University *Lviv Polytechnic* and the laboratory of psychophysiology and occupational health of the State Institution Sanitary and Epidemiological Station at the Lviv Railway of the Ministry of Health of Ukraine. A total of 55 people took part in these studies (40 environmental engineers, former graduates of the V. Chornovil ISD, and 15 students of the same institution of higher education).

Research Methods:

- theoretical: analysis and generalization of available scientific data related to the research problem; classification; system analysis; psychological modeling;
- psychophysiological studies were carried out according to three groups of methods: methods for assessing professionally important psychophysiological qualities – which determine the readiness of the human organism for emergency actions under conditions of monotonously acting factors; the reliability of the human organism in a state of fatigue; attention switching rate; emotional stability; visual and auditory memory; make it possible to

determine sensorimotor reactions; methods for assessing the functional state – with the help of which one can study the characteristics and psychoemotional state of the organism; and the study of personality characteristics and psychoemotional state – evaluates the functional state of the human organism: hemodynamic parameters; condition of the cardiovascular system; fatigue of the visual analyzer; the state of long- and short memory; reaction to a moving object; the state of the nervous system;

The results of psychophysiological support for professional self-realization of a person in the conditions of formation of specialists for sustainable development.

Based on the results of theoretical and experimental studies [11], determined is the general structure of the development, testing and implementation of technology of psychophysiological support for professional self-realization of a person during the formation of specialists for sustainable development, which consists of 6 stages:

- defining the basic principles, content and directions of psychophysiological support for professional self-realization of an individual;

- empirically identifying the basic psychophysiological patterns and factors of professional self-realization (general and specific for the profession of the «man-nature» type).

- development on this basis of the general technology of psychophysiological support for professional self-realization of a specialist in the profession of the «man-nature» type in the formation of specialists for sustainable development (definition of the main tasks, stages and methods used for their solution).

- development of modifications of psychophysiological support technologies for professional self-realization, taking into account the specificity among specialists of the «man- nature» profession;

- approbation and refinement of the psychophysiological support technology for professional self-realization of specialists in the profession of the «man-nature» type;

- practical implementation of the psychophysiological support technology for professional self-realization of a specialist in the profession of the «man-nature» type when forming specialists for sustainable development.

Principles, content and directions of psychophysiological support for professional self-realization of a person in the formation of specialists for sustainable development.

The psychophysiological support for professional self-realization of a person in the formation of specialists for sustainable development should be based on the principles of scientific approach, persistence, optimization, consistency, adequacy, striving for the maximum possible professional achievements.

1. The principle of scientific approach implies that the psychophysiological support for professional personal self-realization in the formation of specialists for sustainable development should be based on a general scientific methodology, taking into account the modern achievements of human sciences (in particular psychology and psychophysiology), the use of science-based methods and techniques, general and specific psychophysiological patterns of professional self-realization of specialists in the profession of the «man-nature» type, taking into account the goals of sustainable development.

2. The principle of persistence: the high effectiveness of the psychophysiological support for professional self-realization of a person can be achieved if it is continuously implemented, starting from the first stages of professional becoming.

3. The optimization principle involves the identification of optimal general and individual strategies for professional self-realization of a person.

4. The principle of consistency implies the need to take into account various levels of the systemic organization of human individuality (physiological, bioenergetic, mental, psychophysiological, behavioral, personal, socio-psychological) in conjunction with significant aspects of a person's professional activities and social interactions.

5. The principle of adequacy involves, in the process of psychophysiological support for professional self-realization of a person, applying measures that are adequate to the tasks set, the individual characteristics of the specialist, the specifics of his professional activities, etc.

6. The principle of striving for achieving a high level of professional self-realization means setting the goal of facilitating the achievement by a certain specialist of the maximum possible professional self-realization for him.

In the psychophysiological support for professional self-realization of a person, three main areas can be distinguished: according to the components of self-realization, according to a certain profession, and according to the focus of measures. According to the components of professional self-realization, psychophysiological support can be aimed at: ensuring externally-professional self-realization (making significant achievements in various aspects of professional activities); ensuring internally-professional self-realization (professional self-improvement aimed at increasing professional competence and the development of professionally important qualities). The psychophysiological support for professional self-realization of a person can also be divided depending on in which particular profession it is carried out. And according to the orientation of the measures, in the psychophysiological support for professional self-realization of a person, one can distinguish focuses on: promotion of self-realization, development of certain qualities, etc.; prevention, overcoming negative personal-professional phenomena (professional crises, destruction, burnout syndrome).

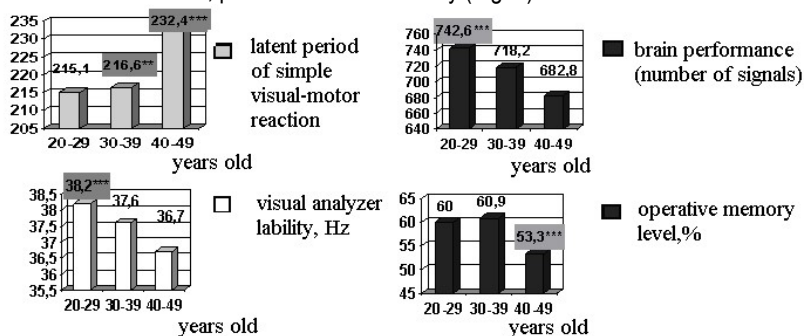
Psychophysiological support for professional self-realization of a person is a system of sequential measures aimed at facilitating the achievement by a certain specialist of the highest possible level of professional self-realization for him based on the current socio-economic conditions, factors, general and specific psychophysiological patterns of professional self-realization.

In the course of such support, it is possible to use a fairly wide arsenal of diagnostic, developmental and corrective methods of modern psychological and psychophysiological practice. This corresponds to scientific ideas about a person as an integral biopsychosocial system, which implies the need to take into account various levels of the systemic organization of a human individuality (physiological, psychological, behavioral, personal, socio-psychological, etc.) in conjunction with significant aspects of professional activities and social human interaction. For example, the lack of proper motivation regarding the effectiveness of activities and their successful professional development crosses out the specialist's other positive aspects – his high level of development of the necessary

psychophysiological properties, professional knowledge and experience, hygienically and ergonomically favorable working conditions, excellent health and others.

General technology of psychophysiological support for professional self-realization in the formation of a specialist for sustainable development.

In accordance with the general factors defined in the empirical study, the measures aimed at solving the main tasks of the psychophysiological support for professional self-realization of a specialist, first of all, should be designed to ensure that specialists have a high level of: satisfaction with the content of their own professional activities; satisfaction with their profession and work; distinct manifestation of values inherent in a self-actualizing person; communication skills; professional self-efficacy (Fig. 1).



**p < 0.05 (between groups 30-39 and 40-49 years old)

***p < 0.05 (between groups 20-29 and 40-49 years old)

Fig. 1 – Psychophysiological indexes of environmental engineers of different age groups

Also important are measures aimed at developing internal professional motivation among specialists, the formation of an individual style of professional activity, increasing professional mobility, and preventing the occurrence of negative personal and professional phenomena such as burnout and deformation.

Measures aimed at supporting good health status and developing organizational abilities can significantly contribute to raising the level of internally-professional self-realization of a specialist.

According to the empirical results obtained, in the activities of psychophysiological support for professional self-realization of students, more attention should be paid to the formation of values inherent in a self-actualizing personality, the development of the creative orientation of the personality and communication skills, the increase of interest in one's own professional activities, and the stimulation of raising one's own professional level. People who have already graduated from a higher education institution and mastered the profession – development of organizational skills and professional self-efficacy; increase of satisfaction with the content of professional activity, mastering of means of increase of professional capacity, prevention of reduction of personal achievements.

For students (20–22 years old) and experienced professionals (from 35 years old) – we should pay special attention to developing the ability to have a holistic perception of the

world and people. In particular, it is especially important to develop in students the desire for creativity and the ability to fully experience the present moment of their life and to see life as integral, it is necessary to increase their desire for knowledge about the world around them. For professionals – an increase in self-esteem (the ability to value their own merits and strengths, and positive qualities).

In the professional aspect, for specialists in professions of the «man-nature» type, increasing satisfaction with the content of their professional activities, ensuring the achievement of goals and objectives, increasing self-esteem and self-respect is especially relevant.

The above-mentioned main and additional tasks of psychophysiological support for professional self-realization of a specialist for sustainable development fully correspond to the environmental challenges of our time. Accordingly, in the changing world, it becomes relevant to search for effective personal and professional concepts that would enable a person to discover internal resources not only for the purpose of increasing his or her resistance to rapid socio-economic transformations, but also for obtaining the desired vector of personal development. It is to such personal and professional concepts that the phenomenon of professional self-realization belongs, and the tasks outlined above are aimed at achieving it.

The main stages of the psychophysiological support for professional self-realization of a specialist of the «man-nature» type.

The implementation of psychophysiological support for professional self-realization of a specialist of the «man-nature» type involves two successive stages: general and individual.

The general stage. It provides for measures that generally contribute to increasing the level of professional self-realization of a specialist of the «man-nature» type. In accordance with the above grounded orientation, they should provide an increase in the «man-nature» specialist's level of satisfaction with the content of their own professional activities, their profession and work, expression of values inherent in self-actualizing personality; communicative skills; professional self-efficacy and so on.

Institutionally, this stage can be carried out in a certain organization (institution) or group of organizations (institutions), united by a single subordination (ministry, department, corporation, etc.). This stage can also be carried out for all specialists of the «man-nature» type of the organization (institution), and also only for specialists of certain professions of the «man-nature» type.

The choice and sequence of measures, means and methods of psychophysiological support for professional self-realization of the «man-nature» type are carried out taking into account the specific activities of the organization (institution), as well as the professional, gender and age characteristics of the specialists who work in it.

The general stage consists of four sub-stages:

1) organizational – the definition of the organization's operational profile, the basic requirements to the specialists of the «man-nature» type professions, the conditions in which they work, etc;

2) diagnostic – conducting diagnostics of specialists of the «man-nature» type using a questionnaire of professional self-realization and six psychodiagnostic methods (E. Shostrom's self-actualization test – SAT, *Motivation of professional activities*

(methodology by K. Zamfir as modified by A. Rean), Self-efficacy scale by Schwarzer and M. Jerusalem, Methodology *Study of satisfaction with one's profession and work*, Methodology for identifying *Communicative and organizational skills – COS-2*, Modification of the questionnaire for a professional «burnout» and deformation – MBD);

3) formative-developing – based on the analysis of the results obtained at the previous two sub-stages, appropriate measures are determined and implemented aimed at increasing the level of professional self-realization among specialists of the «man-nature» type;

4) control phase – a re-study aimed at determining the effectiveness of the set of measures that were applied in the previous sub-stage.

The individual stage. It involves individual practical work with an individual specialist (s) of the «man-nature» type, depending on their diagnostic results, and provides for individualized selection of certain measures and methods aimed at assisting in the professional self-realization of a certain specialist.

The individual stage also consists of three sub-stages:

1) an analysis of individual diagnostic results of specialists of the «man-nature» type in order to determine the list of those specialists with whom individual practical work is advisable; development of individual programmes aimed at promoting the professional self-realization of a certain specialist;

2) formative-developing – the implementation by the specialist of an individual programme with constant support of this process by a practical psychologist;

3) control phase – determining the effectiveness of individual work, deciding on its completion (with the provision of recommendations for further independent work of a specialist) or a continuation.

The psychophysiological support for professional self-realization of specialists of the «man-nature» type is carried out directly by practical psychologists who have the necessary qualifications for this, in close cooperation with the managers of the organization and its departments.

Conclusions. In general, the psychological support for professional self-realization of a specialist of the «man-nature» type can occur in two of its forms: externally-professional self-realization (making significant achievements in various aspects of professional activities) and internally-professional self-realization (professional self-improvement aimed at increasing professional competence and developing professionally important qualities).

As a result of the empirical research during the period 2018 – 2019, identified and interpreted were the key factors of professional self-realization (both of its forms) of environmental engineers, who have already mastered the profession, as well as of graduate students at the V. Chornovil ISD.

The methodology for the implementation of psychological support for the development of professional self-realization of a specialist of the «man-nature» type is based on the following principles: the unity of consciousness and activity, the study of mental phenomena in their development; with a focus on the basic activities, their laws and peculiarities of change; professionalization as becoming a competent professional, which is necessarily accompanied by his personal and professional development; focus on making the highest possible professional achievement; individualization in the selection of means and methods

of developing professional self-realization, taking into account the unevenness of mental development and individual experience, motives, values, interests, inclinations, qualities and other characteristics of the personality; comprehensiveness and consistency in the application of methods and means for developing professional self-realization; providing both forming and developing psychological influences, etc.

The study made it possible to determine the main psychophysiological features of professional self-realization of a specialist of the «man-nature» type:

1. Latent period of simple sensorimotor reaction – no more than 360 m/s.
2. The mobility of nervous processes in terms of error in % (differentiated visual-motor reaction of the choice of three alternatives) – no more than 24%.
3. Balance of excitation and inhibition (main nervous processes) in terms of assessing the response to a moving object – accuracy of at least 24%.
4. Attention span index – more than 40 s.
5. The rate of switching attention – no more than 220 s.
6. The index of emotional stability is no more than 90 s.
7. The index of the time to complete the task – no more than 350 s.
8. The index of visual memory is no less than 4.
9. The index for the Benton test is no less than 5.10.
10. Indexes of reactive anxiety RX-1 and personal anxiety RX-2 – not more than 45 points.

The elucidation of the features and patterns of professional self-realization of the profession of the «man-nature» type was necessary to establish the mutual correspondence between significant aspects of professional reality and important personality characteristics of the subject of natural activities – his motivational, cognitive, communicative, emotional-volitional and other features and capabilities. After all, ensuring such an agreement between a specialist and a profession that takes place, according to A. N. Ivanova [12], in professional activities not immediately and not always, is a prerequisite for professional self-realization, which is a continuous process of targeted professional development and the achievement of professional perfection as a result.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анцыферова Л. И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни. *Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия* / Сост. В. А. Бодров. М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007. С. 499–507.
2. Гуляс І. А. Детермінанти самоздійснення особистості. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2011. Вип. 17. С. 83–92.
3. Дубчак Г. М. Психологічні основи професійної стресостійкості майбутніх фахівців: монографія. Київ: Талком, 2017. 321 с.
4. Кохун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. К.: ДП «Інформ.-аналіт. агенство», 2012. 200 с. – Режим доступу до електронної версії <http://lib.iitta.gov.ua/1651/>.
5. Корнієнко І. О. Психологія опанувальної поведінки особистості: монографія. Мукачево: РВУ МДУ, 2017. 465 с.

6. Розвиток особистості в різних умовах соціалізації: колективна монографія / За наук. ред. проф. Л. О. Калмикової, проф. Г. О. Хомич. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2016. 472 с.
7. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебн. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Академический Проект, Фонд «Мир», 2005. 336 с.
8. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: Учебн. пособие. 2-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 240 с.
9. Сыманюк Э. Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. Практико-ориентированная монография. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. 252 с.
10. Витакер К. Полуночные размышления семейного терапевта / [Пер. с англ. М. И. Завалова]. М.: Независимая фирма «Класс», 1998. 55 с.
11. Кокун О. М. Психофізіологічні закономірності професійного самоздійснення особистості: монографія [Електронний ресурс] / О. М. Кокун, В. В. Клименко, О. М. Корніяка, О. Р. Малхазов [та ін.]; за ред. О. М. Кокун. К.: Педагогічна думка, 2015. 297 с. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10038/>
12. Иванова Е. М. Психология профессиональной деятельности. Москва: Персэ, 2011. 336 с.

ХАРАКТЕРИСТИКА ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ УСПІШНОЇ ПОВЕДІНКИ У СТУДЕНТІВ, ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ ЗА КОРДОНОМ

The results of the previous empirical study convinced the authors of the need for purposeful formation of successful behavior of students studying abroad. The relevance of the consideration of the issues stated in the topic is motivated by the lack of a systematic and generalized study, which could be used in preparation for studying abroad. In the discussion article, the authors propose systematic tools that can help to shape successful behavior. In particular, it is positive thinking and a positive worldview; NLP techniques (neuro-linguistic programming); methods and techniques of self-regulation (relaxation, concentration, auto-regulation of breathing); self-development programs.

Key words: *study abroad, formation of successful behavior; positive thinking, techniques of neuro-linguistic programming; self-regulation; self-development programs.*

В умовах, коли вища освіта постала перед необхідністю готувати професійні кадри, які стануть ефективними й затребуваними на глобальному ринку праці, основним способом «постачання» знань через кордон є міжнародна академічна мобільність (переміщення студентів та викладачів), що зумовлює розширення специфічних вимог до майбутніх випускників університетів [9]. Проведене опитування [16] переконало, що школярі / студенти, які навчаються за кордоном, для розв'язання проблем переважно застосовують ефективні копінг-стратегії, у разі потреби намагаються обирати найкращий варіант із можливих. Результати опитування підтвердили необхідність цілеспрямованого формування успішної поведінки студентів/школярів, які навчаються за кордоном.

У роботах Н. Афанасьевої [4], Є. Булигіна [6], В. Врублевської [8], М. Гриньової [17], П. Клансі, Р. Стернберга [24], Л. Хей [25] представлено окремі техніки, прийоми, практики, застосування яких допоможе змінити поведінку на успішну. Рефлексивність та самоосвітня компетентність як механізми саморозвитку розкриті в студіях Н. Сас [18; 19]. На сьогодні науковий інтерес становлять проблеми систематизації засобів і виявлення можливостей цілеспрямованого «структурування» успішної поведінки школярів/студентів, які навчаються за кордоном.

Останнім часом стали популярними різноманітні техніки, прийоми, практики, застосування яких допоможе сформувати успішну поведінку. У сучасному науково-педагогічному просторі актуальною також є можливість розвитку та практичного застосування так званого *позитивного мислення*. Світоглядною основою означеного методу є розповсюджене переконання, що реальність кожної окремої людини формують її власні думки. «Зберігай посмішку!» – це девіз, який прийшов до нас з американського суспільства. Що б не трапилося, слід зберігати на обличчі посмішку. Це гасло прийняте в бізнес-контактах, коли емоції можуть зашкодити справам. Воно є цілком логіч-

ним: не варто переносити свої проблеми на робочий процес. Важливо розуміти, що в справах і соціальних контактах ми не можемо дозволити собі влаштувати скандал на рівному місці [11]. Отже, метод «позитивного мислення» [14] полягає в тому, що той, хто його застосовує, досягає тривалого конструктивного й оптимістичного настрою і тим самим підвищує свою задоволеність і якість життя. З іншого боку, методу позитивного мислення притаманна концепція особистої відповідальності за власне благополуччя як здатності впливати на хід подій, що може спонукати людину до вироблення активної життєвої позиції.

Оскільки звичку позитивно мислити, як і будь-який умовний рефлекс, можна розвинути, сформувати, то особливу увагу привертають методи, методики й прийоми досягнення відповідного результату. Л. Хей [25] пропонує виробляти звичку позитивно мислити за допомогою системи правильних регулярно повторюваних установок (афірмацій), наприклад, таких: «Я вільний від залежностей і негативів. Я легко позбавляюся шкідливих впливів і звичок. Я легко керую грошовими потоками»; «Я пробачаю тебе за те, що ти не такий, яким би я хотів тебе бачити. Я пробачаю і відпускаю тебе»; «Я люблю і приймаю тебе таким, який ти є насправді»; «Я завжди знаходжу позитив і заслуговую найкращого в житті!»; «Я готовий до нового досвіду й експериментів. Я даю про свою внутрішню дитину. Я довіряю собі та іншим людям!».

О. Солонець пропонує 34 прийоми, які допомагають підтримати позитивний настрій [23], з-поміж них такі:

- замість слів «Я не можу» краще сказати «Докладу всіх зусиль»;
- коли переповнюють негативні думки, змусьте себе зосередитися на позитивних (хоч і дрібничках, хоч і на кілька хвилин);
- починайте кожне завдання та кожну дію з упевненістю, що у вас є можливість досягти успіху;
- визнайте власний внесок: похваліть себе, якщо ви допомогли реалізувати проєкт або розв'язали задачу, відчувайте свою цінність;
- записуйте свої негативні думки, ймовірно, ви знайдете в них якісь закономірності;
- записуйте свої успіхи й ви зрозумієте, що в житті набагато більше хорошого, ніж здавалося;
- усміхайтеся – і неприємності не сприйматимуться надто катастрофічно.

Вправи, виконання яких протягом місяця сформує звичку позитивного світосприйняття:

1. «Бути вдячним»: дякуйте абсолютно за все, що є у вашому житті, навіть за труднощі й розчарування. Дякуйте життю за те, що в ньому є. Щоденно записуйте п'ять позитивних моментів свого життя, за які ви відчуваєте вдячність. Така вправа навчить тримати фокус на позитивних моментах буття.

2. «Мій ідеальний день»: опишіть у подробицях свій ідеальний день. Визначте, що для Вас є найважливішим (наприклад, провести час з рідними, зайнятися хобі, побути наодинці з природою тощо), від чого Ви відчуваєте радість і задоволення.

Наступний етап – зреалізувати задумане, прожити такий день, відмітивши, що вишло, а що – ні. Вправу слід виконувати доти, доки не відчуєте задоволення від змін у вашому житті.

3. «Мирна угода з минулим» – застосовується, щоб звільнитися від негативних емоцій, які пов'язані з минулим, і зосередитися на створенні свого майбутнього. Для цього необхідно пробачити своїх кривдників (і в минулому, і в майбутньому), сконцентрувати увагу на теперішньому, знаходити радість у тому, що ви робите зараз, у цей часовий відтинок [20].

До методів і технік нейролінгвістичного програмування (НЛП) також належать такі: здійснення самопрограмування; змінення тих чи тих якостей; блокування себе від накопичення негативних емоцій; ефективне використання внутрішніх ресурсів; мотивація на досягнення довгострокових цілей; фокусування погляду з майбутнього.

Так, у працях Я. Мак-Дермотта, Дж. О'Коннора [12], Х. Алдер [1], Дж. О'Коннора, Дж. Сеймора [13] розкрито основи нейролінгвістичного програмування та можливості використання НЛП у повсякденному житті. Приклади використання технік НЛП у різних сферах наводять Є. Булігін [6], Н. Сас [19], С. Сильванович [21], О. Сітніков [22].

Активне застосування технік НЛП у щоденні, на наш погляд, робить доступним розуміння його принципів положень. Наприклад, в основі НЛП лежить ідея Еріксона про те, що сприйняття об'єктивної реальності людиною можна свідомо змінювати, оскільки воно є суб'єктивним («...якщо не можеш змінити ситуацію, зміни своє ставлення до неї...»). Цікавим є переконання прихильників НЛП про пошук альтернативної поведінки для зміни небажаної. Справді, у будь-якій подібній ситуації люди ведуть себе по-різному. То ж вибір поведінкової реакції впливає на зміну ситуації. НЛП розглядає комунікацію з погляду ефективності-неефективності, що змінює емоційний фокус сприйняття будь-якої ситуації на логічний. Тобто невдалі результати, що слідують за певними діями, є не приводом для розчарування чи зневіри, а цінною інформацією у вигляді зворотного зв'язку, який визначає ефективність того, що ви робите. Згадані та інші принципи НЛП переконують, що «люди мають у своєму розпорядженні всі ресурси, необхідні для успіху».

Є. Булігін [6] наводить такий приклад: припустимо, вам потрібно не просто мати гарну зовнішність, а й виглядати правильно за чимись конкретними критеріями, відповідно до його / її уявлення про те, як буде правильно. Щоб зрозуміти, яку «подобу» нам потрібно мати та яку поведінку демонструвати, щоб вигідніше себе позиціонувати перед конкретно людиною, Є. Булігін пропонує зробити таке: «Уявіть собі, як би це було, якби ви були ним / нею. Як би ви себе почували, що б вас хвилювало, турбувало, що було б для вас важливим, що цікавим, що приємним, що огидним або неприйнятним тощо. Асоціюйтеся з ним / нею і проживіть так кілька хвилин. Якщо ви знайдете в собі здатність пройтися його / її ходом, сказати щось у його / її манері або хоча б відтворити кілька типових жестів цієї людини, то ваше несвідоме отримає і рафінує такий обсяг інформації про цю людину, що зможе навіть передбачити його / її рішення. Тоді вам тільки необхідно буде уявити собі, що саме їй сподобається, створити цей «фільм». А тепер можете йти на зустріч і просто робити те, що потрібно, не думаючи про те, як себе поводити – у вас усе вийде автоматично». Описана процедура – це програмування, тобто – створення програми НЛП.

С. Сильванович, О. Сітніков [21; 22] наводять приклад використання такої техніки НЛП як «якоріння ресурсів». Суть цієї техніки полягає в тому, щоб свідомо і в потрібний момент викликати й використовувати свої психологічні ресурси (стан творчості,

майстерності, досконалості). Для того, щоб створити «якір», необхідно згадати випадки зі свого життя, коли такий ресурс виявлявся найбільш інтенсивно: ситуації, у яких ми фонтанували ідеями, легко генерували блискучі рішення, були переповнені творчими силами і натхненням. Потім занурюємося у спогади, відтворюємо той свій ресурсний стан і переживаємо його заново. Обираємо якір – своєрідну «кнопочку», яка буде запускати потрібний стан. Це може бути тактильне відчуття, звук, зоровий образ. Далі повертаємося ще раз у переживання ресурсного стану творчості та, дочекавшись піку його інтенсивності, ставимо якір, наприклад, торкаємося до точки на кисті лівої руки. Повторюємо кілька разів. Перевіряємо: якщо якір встановлено, дотик до обраної точки на кисті лівої руки автоматично відтворює ресурсний стан творчості.

Більш глибокою технікою є рефреймінг. Слово «рефреймінг» буквально означає «вставити в нову рамку», воно використовується в НЛП для позначення процесу зміни сприйняття ситуації. «Вихід за рамки» своїх і колективних стереотипів – основа будь-якої творчості. Наприклад, у разі великого навантаження рефреймінгом (зміною негативного ставлення на позитивний) буде культивування у собі таких переконань: «Чим більше зайнятий, тим більше встигаєш»; «Навчаєшся краще цінувати відпочинок»; «Навчаєшся краще планувати свій час»; «Якщо таке навантаження – явище тимчасове, то можна думати про те, що скоро з допомогою великої праці стане легше»; «Більше завантаження – більший заробіток»; «Більше навантаження – більше тренування, ефективніше підвищується професійний рівень».

Один з постулатів НЛП свідчить: те, що здатна зробити хоч одна людина на світі, здатні повторити й інші. НЛПіери вивчають творчість видатних діячів і знімають з них моделі. Дуже корисною може бути Стратегія творчості Волта Діснея, опис якої можна знайти в спеціальній психологічній літературі [19]. Означена стратегія полягає в тому, що процес генерації нових ідей відокремлюється від їхньої критики, чим знімаються внутрішні бар'єри. Волт Дісней подумки розставляв по кутах своєї кімнати трьох персонажів – Мрійника, Критика та Реаліста. Потім перевтілювався по черзі в кожного з них. Ставши на місце Мрійника, він висував нові ідеї, віддавався фантазіям. Перемістившись у кут Критика, шукав недоліки й слабкі місця, розбиваючи вщент райдужні замки Мрійника. Переходячи в кут Реаліста, Дісней зважував усі «за» і «проти» й шукав оптимальний варіант. Ефективність такої стратегії доведена всією кар'єрою В. Діснея, який пройшов шлях від бідного мультиплікатора до творця багатомільярдної імперії і став одним із найуспішніших бізнесменів світу.

М. Гриньова [17], Н. Афанасьєва [4] розробляють і практикують техніку саморегуляції в будь-якій ситуації. Це, зокрема, методи й прийоми розвитку впевненої поведінки в незнайомій обстановці і під час взаємодії з незнайомими екзаменаторами; прийоми розподілу, перемикання, зосередження уваги у відповідальних ситуаціях; техніки розвитку позитивного мислення, установка на успіх, страхи неуспіху та техніки перетворення їх у впевненість і успішність; техніки прийняття оптимального рішення й ефективного планування своєї діяльності в рамках обмеженого часу; складання й використання ментальних карт для довготривалого запам'ятовування, визначення мети й планування; тайм-менеджмент в ситуації оцінювання; методи збереження високої працездатності в умовах тривалого зосередження та стресового стану; техніки швидкого зняття стресової напруги [4].

В основі застосування релаксації як засобу боротьби зі стресом лежить припущення Е. Якобсона про те, що реакцією тіла на стрес є м'язова напруга [27] і переконання Д. Вольфе про неможливість бути розслабленим і напруженим водночас [7]. Логічним є передбачення, що м'язова релаксація знімає напругу й несумісна із занепокоєнням. Отже, прийоми релаксації спрямовані на зняття м'язової напруги, а відтак, – досягнення душевної рівноваги.

Існує дев'ять основних м'язових груп, які необхідно активізувати у вправі на релаксацію: кисті та передпліччя; плечі; лоб; лоб з надбрів'ями, ніс та щоки; рот, підборіддя, передня шийна область; задня поверхня шиї; верхня половина тулуба; м'язи, що піднімають ноги, коли пальці спрямовані донизу; м'язи, що піднімають ноги, коли пальці спрямовані на себе.

Виконувати вправи релаксаційної гімнастики бажано в окремому приміщенні, без сторонніх очей. Перед початком необхідно зайняти вихідне положення: лежачи на спині, ноги розведені в сторони, ступні розгорнуті носками назовні, руки вільно лежать уздовж тіла (долонями вгору). Голова злегка закинута назад. Усе тіло розслаблене, очі закриті, дихання через ніс.

Стівен Ауербах наводить такі рекомендації щодо виконання релаксаційних вправ:

1. Лежіть спокійно приблизно 2 хвилини, очі закриті. Спробуйте уваяти приміщення, у якому перебуваєте. Спочатку спробуйте подумки обійти всю кімнату (уздовж стін), а потім виконайте шлях по всьому периметру тіла – від голови до п'ят і в зворотному напрямку.

2. Уважно стежте за своїм диханням, пасивно усвідомлюючи, що дихаєте через ніс. Подумки відзначте, що повітря, яке вдихається трішки холодніше, ніж те, що видихається. Зосередьтеся на своєму диханні протягом 1–2 хвилин. Намагайтеся не думати ні про що інше

Зробіть неглибокий вдих і на мить затримайте дихання. Одночасно різко напружте всі м'язи на кілька секунд, намагаючись відчувати напругу у всьому тілі. Під час видиху розслабтеся. Повторіть 3 рази. Потім полежіть спокійно кілька хвилин, розслабившись і зосередившись на відчутті ваги свого тіла. Насолоджуйтеся цим приємним відчуттям. Тепер виконайте вправи для окремих груп м'язів (напружуючи та розслабляючи їх).

Потім полежіть спокійно протягом декількох хвилин, повністю розслабившись. Усі звуки навколишнього середовища реєструйте у свідомості, але не сприймайте. Те ж саме стосується й думок, однак, не намагайтеся їх побороти, їх потрібно тільки реєструвати. Насамкінець подумки «пробіжіться» усіма м'язами тіла: чи не залишилася де-небудь найменша напруга. Якщо так, то постарайтеся зняти її, оскільки розслаблення має бути повним.

Завершуючи релаксаційні вправи, зробіть глибокий вдих, затримайте дихання й на мить напружте м'язи всього тіла: під час видиху розслабте м'язи. Потім довго лежіть на спині – спокійно, розслабившись, дихання рівне, без затримок. Після виконання цих вправ виникає відчуття внутрішнього спокою, відновлення сил й енергії.

Тепер відкрийте очі, зажмурте їх кілька разів, знову відкрийте та солонко потягніть після приємного пробудження. Дуже повільно, плавно, без ривків сядьте. Потім так само повільно, без різких рухів, встаньте, намагаючись якомога довше зберегти приємне відчуття внутрішнього розслаблення.

Згодом ці вправи будуть виконуватися швидше, ніж на початку. Пізніше можна буде розслабляти тіло тоді, коли виникне необхідність [3].

Оволодіння прийомом концентрації уваги допомагає успішніше використовувати наявні тимчасові ресурси для виконання конкретних справ. А. Полин, Д. Аткінсон вважають, що вправи на концентрацію можна виконувати будь-де протягом дня, проте починати їх засвоювати найкраще наприкінці дня, вдома, відразу ж після повернення з навчання (з роботи) [2; 15].

Автори визначають такий приблизний порядок виконання вправ на концентрацію.

1. Перевірте, щоб у приміщенні, де ви передбачаєте займатися, не було глядачів.

2. Сядьте на табурет або звичайний стілець (без м'якого сидіння) боком до спинки, щоб не спиратися на неї. Сядьте якомога зручніше, щоб ви могли перебувати нерухомо протягом певного часу.

3. Руки вільно покладіть на коліна, очі закрийте (вони повинні бути закриті до закінчення вправи, щоб увага не відволікалася на сторонні предмети – ніякої візуальної інформації).

4. Дихайте через ніс спокійно, без напруги. Намагайтеся зосередитися лише на тому, що повітря, яке вдихається холодніше за те, що видихається.

5. Вправи на концентрацію є двох варіантів:

а) концентрація на рахуванні (лічбі).

Подумки повільно рахуйте від 1 до 10 й зосередьтеся на цьому повільному рахунку. Якщо в якийсь момент думки почнуть розсіюватися і ви будете не в змозі зосередитися на рахунку, почніть рахувати спочатку. Повторюйте рахунок протягом декількох хвилин.

б) концентрація на слові.

Оберіть якесь коротке (бажано з двох складів) слово, яке викликає у вас позитивні емоції або ж з яким пов'язані приємні спогади (наприклад, ім'я коханої людини; ласкаве прізвисько, яким вас називали в дитинстві батьки; назва улюбленої страви). Якщо слово двоскладове, то подумки вимовляєте перший склад під час вдиху, другий – під час видиху.

Зосередьтеся на «своєму» слові, яке відтепер стане вашим персональним гаслом під час концентрації. Саме така концентрація призводить до бажаного побічного результату – релаксації всієї мозкової діяльності.

6. Виконуйте релаксаційно-концентраційні вправи протягом кількох хвилин. Виконуйте їх до тих пір, поки це приносить вам задоволення.

7. Закінчивши вправу, проведіть долонями по повіках, не поспішаючи, відкрийте очі та потягніться. Ще якусь мить спокійно посидьте на стільці. Відзначте, що вам вдалося перемагти неуважність.

Знімати негативні стани (надмірного збудження, знервованості) можна й за допомогою різних дихальних технік: техніки повного дихання, техніки асиметричного дихання, техніки дихання з опором (штучної регуляції дихання), техніки динамічного дихання [10].

Одна з найбільш ефективних технік для зниження тривожності – це техніка повного дихання. Перед тим як розпочати дихальну гімнастику, знайдіть зручне місце. Сядьте, випряміть спину й покладіть зручно руки. У кімнаті повинна бути приємна температура

та не дуже яскраве освітлення. Сконцентруйтеся на ваших думках і диханні. Покладіть одну руку на груди, а іншу – на живіт. Дихайте так, щоб піднімалася тільки рука, яка лежить на грудях. Затримайте повітря, а потім видихніть його через рот. Повторіть кілька разів. Далі навпаки: дихайте так, щоб піднімалася тільки рука, що лежить на животі. Груді не повинні рухатися. Повторіть кілька разів.

Тепер спробуйте по черзі дихати так, щоб спочатку піднімалася рука, що лежить на животі, а потім – рука, що лежить на грудях. Після того як ви освоїте попередню техніку, дихайте глибоко, використовуючи одночасно обидва види дихання. При цьому робіть невеликі паузи між вдихом і видихом. Вдих і видих повинні тривати за часом однаково.

Ще одна корисна техніка для зняття тривожності та розслаблення – це техніка асиметричного дихання (короткий вдих і більш тривалий видих). Наприклад, спробуйте дихати так, щоб видих тривав у 5–6 разів довше, ніж вдих. Це дуже ефективна вправа, оскільки серцевий ритм збільшується на вдиху й знижується на видиху. Отже, затримуючи видих, ми підсилюємо ці ефекти.

Техніка дихання з оперою полягає у створенні перешкоди на видиху. Це можна зробити різними способами: наприклад, видихати повітря через зімкнені губи, зуби, через трубочку або навіть за допомогою співу. Ми можемо на видиху видавати звук мантри «Ом» або просто вібрувати голосовими зв'язками. Цей звук резонує з грудною кліткою й головою, створюючи дуже приємні відчуття.

Техніка динамічного дихання для розслаблення вимагає трохи уяви. На вдиху уявіть приємну хвилю, що накриває вас з голови до ніг. Відчуйте кожну частину вашого тіла, і, якщо десь є напруга, постарайтеся її зняти. На видиху уявіть, що хвиля відступає. Можна сказати, що релаксація пройшла успішно, якщо ви відчуваєте легке поколювання або тепло на кінчиках пальців.

Хосе Сильва розробив систему з упорядкованих уроків медитації, які сприяють позитивним змінам особистості: «... від повного звільнення від напруги до підсилення творчого потенціалу й інтуїції, навіть здатності прискорювати фізичне й емоційне зцілення ...» [26]. Десять послідовно виконуваних уроків містять вправи на розвиток таких навичок: глибокої концентрації та розслаблення; візуалізації, створення образу бажаного себе; відчуття позитивної, лікувальної енергії від прощення; релаксації; проєкції (застосування елементів позитивного програмування); розвиток бажаних якостей; фокусування намірів у своїх медитаціях і в такий спосіб налаштування на очікування позитивного результату; використання своїх можливостей і ресурсів, щоб поліпшити цей світ; удосконалення вміння керувати своїм настроєм і налаштованістю на позитивний результат.

Усіх людей, які змогли домогтися успіху, об'єднує характерна поведінка: схожі дії й однакове ставлення до часу, простору, календаря. Розуміння цих характерних рис дуже важливе на шляху до успіху; вони не зумовлені генетикою – всього цього можна навчитися і зробити таке світосприйняття частиною свого життя. Так, Р. Стернберг [24] стверджує, що для успішної людини характерне оптимальне поєднання трьох видів мислення: креативного, практичного та аналітичного. Успішні люди знають, як витягти максимум зі своїх позитивних якостей, і вміють грамотно діяти в будь-якій ситуації. Вони наполегливі й цілеспрямовані, мають сильну мотивацію, розуміють, як йти впе-

ред, долаючи усі перепони. Важливу роль відіграє самоорганізованість: уміння ставити перед собою конкретні завдання; поважати час (свій та навколишніх); складати план на день; визначати пріоритети; зосереджуватися на завданнях; детально вивчати справу, перед тим як узятися за діло; постійно самовдосконалюватися; здатність припинити роботу вчасно (зробити перерву на відпочинок, припинити роботу над неуспішним проєктом); здатність організовувати простір, усвідомлювати мінливість часу й навколишнього світу.

З огляду на можливість самовдосконалення гнучкості мислення, підвищення рівня сприйнятливості до нового, посилення прагнення набувати нових знань і навичок саморегулювання значний інтерес викликає *програма самоконтролю*, розроблена на засадах соціально-когнітивної теорії А. Бандури [5], яку деталізували Уотсон і Тарп. Вони припустили, що процес поведінкового самоконтролю складається з п'яти основних кроків. До останніх названі дослідники зараховують визначення форми поведінки, на яку треба впливати, збір основних даних, розробку програми для розвитку бажаної поведінки, виконання й оцінку програми та завершення програми.

Новим підходом до управління розвитком особистих якостей є використання універсальної системи показників діяльності (TPS) [19]. Особиста система збалансованих показників охоплює такі складники: інформацію про власне бачення місії людини, особисті ключові ролі, особисті чинники успіху, особисті показники діяльності й завдання, заходи з удосконалення. Система показників розвиває власне самовідчуття та успіх і стимулює постійне самовдосконалення.

Застосування моделі PDCA – це наступний крок у процесі самовдосконалення. Цикл PDCA, або Цикл Демінга, – це модель безперервного поліпшення якості. Вона складається з логічної послідовності чотирьох повторюваних стадій для безперервного саморозвитку й навчання: PLAN, DO, CHECK and ACT (Плануй, Роби, Перевірйай і Долай). Цикл Демінга, на наш погляд, використаний для побудови системи самовдосконалення з конкретною інтерпретацією його структурних елементів для певного суб'єкта:

Плануй: розробляй власну збалансовану систему показників; формулюй її так, щоб основна увага приділялася роботі та вільному часу; створюй систему з простих цілей і відповідних дій щодо її вдосконалення. Той сегмент означеної структури, що стосується роботи, обговорюй з безпосереднім керівником.

Роби: здійснюй усі плани; залучай керівника, колег, підлеглих, клієнтів, та / або тих, кому довіряєш в оцінці своїх результатів; розвивай власні компетентності для досягнення поставлених цілей.

Перевірйай: аналізуй результати відповідно до встановлених показників та їхніх цільових значень; з'ясовуй ступінь виконання власних планів і, якщо необхідно, корегуй особисту збалансовану систему показників; разом з довіреною особою аналізуй систему показників формування плану безперервного вдосконалення.

Долай: будь готовим долати перепони й обирати більш складні цілі; обирай цілі, відповідні новим компетентностям і знанням, коли попередні дії з удосконалення вже не надихають; отримуй задоволення від процесу вдосконалення; записуй усе, чого вдалося навчитися; спостерігай за поліпшенням своїх дій і навичок мислення [там само].

Отже, використання позитивного мислення, системи правильних регулярно повторюваних установок (афірмацій) допоможе закласти основи позитивної самомотивації; застосування кроків саморозвитку свідомості успішної людини – розвинути когнітивні уявлення про успішну поведінку; практикування техніки нейролінгвістичного програмування (НЛП), засвоєння навичок характерної поведінки успішних людей, методів і прийомів саморегулювання дадуть змогу виробити навички успішної поведінки. На нашу думку, їх можна систематизувати й використовувати задля цілеспрямованого формування успішної поведінки школярів / студентів, які навчаються за кордоном.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алдер Хэрри НЛП: современные психотехнологии / [Пер. А. Говорунов]. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 154 с.
2. Аткинсон Д.У. Упражнения на развитие концентрации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.elitarium.ru/vnimanie-trenirovka-pamyat-razum-volya-telo-uprazhnenie-myshca-dvizhenie-napryazhenie> [12.03.2020]
3. Ауэрбах Стивен Прогрессирующая релаксация для снятия стресса и повышения работоспособности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.elitarium.ru/relaksacija-stress-ustalost-rasslablenie-myshc> [10.02.2020]
4. Афанасьева Н. Є. «Вправи «Гімнастики Мозку» для поліпшення повсякденного життя (Brain Gym 101)» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://www.youtube.com/watch?v\[01.01.2020\]](https://www.youtube.com/watch?v[01.01.2020])
5. Бандура А. Теория социального научения: монография. Москва: Директ-Медиа, 2008. 532 с.
6. Булигин Е. Программирование успешного поведения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nlping.ru/> [15.03.2020]
7. Вольфе Д. Метод систематической десенсибилизации для борьбы со страхами [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://4brain.ru/blog/systematic-desensitization/>[20.03.2020]
8. Врублевська В. Сознание успешного человека. 10 шагов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://upsihologa.com.ua/Soznanie_uspeshnogo_chelove_vikulia.html [16.02.2020].
9. Гурч Л. Мобільність студентів та професорсько-викладацького складу як фактор підвищення конкурентоспроможності вищої освіти України в європейському просторі [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://personal.in.ua/article.php?id=53> [12.01.2020]
10. Иноземцева А. Ауторегуляция дыхания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://blog.cognifit.com/ru/%D0%B4%D1B58F> [16.03.2020]
11. Корякина Т. Кип смайлинг! [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tsn.ua/ru/lady/psychologia/ona/chem-vredno-1137660.html> [10.01.2020]
12. Мак-Дермотт Я., О'Коннор Д. НЛП и здоровье. Использование НЛП для улучшения здоровья и благополучия / [Пер. с английского А. Б. Бродский]. Челябинск: «Библиотека А. Миллера», 1998. 240 с.
13. О'Коннор Д. Введение в нейролингвистическое программирование: новейшая психология личного мастерства / [Пер.с англ. А. Б. Бродский]. Челябинск: Версия, 1997. 256 с.

14. Позитивне мислення [Електронний ресурс]. *Вікіпедія. Текст. Дан.* Режим доступу: <https://ru.wikipedia.org/wiki/D0%B5> [15.02.2020]
15. Полин А.В. Медицинская психология. Полный курс. М.: Научная книга, 2013. 320 с.
16. Самарська Л.О., Сас Н.М. Характеристика успішних та неуспішних поведінкових копінг-стратегій. «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXIV КАРИШИНСЬКІ ЧИТАННЯ): матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Полтава, 29–30 травня 2017 р.) / За заг. ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава, 2018. С. 294–295.
17. Саморегуляція навчальної діяльності школярів / М.В. Гриньова. Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садочком. 2016. № 13–14 (52). С. 41–45
18. Сас Н.М. Інноваційність, рефлексивність, самоосвітня компетентність як цінності професійної підготовки. Електронний збірник наукових праць ЗОІППО. № 2 (31). 2018. Частина перша. Режим доступу: <https://drive.google.com/file/d/ /view>
19. Сас Н. Основи інноваційного управління навчальними закладами: навч.-метод. посіб. Полтава: СПДФО Гаража М. Ф., 2013. 178 с.
20. Семь упражнений для развития позитивного мышления [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://4brain.ru/blog/%D1%82%> [22.02.2020]
21. Сильванович С.Ф. Креатив для пользы дела: управление творческим потенциалом компании. Минск: Гревцов Паблишер, 2007. 208 с.
22. Ситников А.П. Акмеологический тренинг: теория. методика, психотехника. М.: Технологическая школа обучения. 1996. 428 с.
23. Солонец О. 34 прийоми, що допомагають мислити позитивно [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.pickthebrain.com. [23.02.2020]
24. Стернберг Р. «Интеллект успеха». Минск: Попурри, 2015. 315 с.
25. Хей Луиза Исцели свою жизнь. Книга для тех, кто имеет большие планы [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://loveread.ec/ead_book.php. [03.01.2020]
26. Штерн В. Метод Хосе Сильвы [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://psy.wikireading.ru/113641>[05.03.2020]
27. Якобсон Э. «Прогрессирующая релаксация» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://docplayer.ru/46515093-Metodika-progressiruyushchey-relaksacii.html> [15.03.2020]

КУЛЬТУРНИЙ ЛАНДШАФТ ЯК ДИЗАЙН СЕРЕДОВИЩА: НОРВЕЗЬКИЙ ДОСВІД

The cultural landscape concentrates energy or memory inside its system. Environmental design, as a category of civilization, manifests itself outside. But in their interaction, unity of content and form is formed. This is indispensable in the complex approach of human responsibility to the cultural heritage that we have inherited. The theoretical and practical achievement of Norway in fixing the cultural landscape by means of design enables Ukraine to take advantage of them. Given the close interconnections of Norway and Kyiv Rus in the Middle Ages, this will provide a wide range of related topics and ideas for dealing with historical sites. Cooperation with Norwegian cultural institutions will help in defining a strategy for the development of Ukrainian design in the task of preserving and further shaping the cultural landscape of Ukraine. The four monuments we have selected in this article cover different aspects of the interaction in the cultural landscape with the design of the environment in Norway. Their analysis gave us the opportunity to evaluate: the formation of the image of a monument stretched in time, on the example of Stavanger Cathedral; the Oslo Town Hall became an example of the unity of the object, which, in the context of modernism, succeeded in revealing historical age and national specificity; an example of the cultural landscape of the National Central Hospital revealed the interaction of the aesthetic function of art, which is part of the design decision, with its ethical mission; the example of the Alta Museum shows how the ancient cultural landscape is gaining new life through delicate design decisions. All of these objects show a cultural landscape where design, solution, and presentation tasks are solved by the means of design.

Key words: cultural landscape, design, environment, heritage, preserving, presentation.

Є бажання почати так. «Все обертається навколо двох речей: прагнення повторення, страх перед повторенням. Звідки повторення черпають свою енергію для нескінчених повернень?» – (Лapidаріум III). У термінології сучасної людини, повторення можна позначити як рефлексії, які оперують до нашої персональної та колективної пам'яті. І ця пам'ять, акумулюючись у національному форматі, є дієвою складовою культурного ландшафту.

Термін культурна пам'ять у контексті рефлексій колективної пам'яті веде свою гe-незу від класичної культуральної історії за П. Бйорком. Уточнюючи це поняття він зазначає: «Слово «культуральна» відрізняє її від інтелектуальної історії, оскільки передбачає акцент на ментальностях, припущеннях чи почуттях, а не на ідеях чи системах мислення» (Бёрк, 2016, 83). Тобто, культуральна історія зорієнтована на традиціях, через ментальний код нації та на індивідуальному, чуттєвому їх зчитуванні. Рефлексії, передбачають діалог у часі, апелюють до культурної пам'яті за Я. Ассманом. В цьому сенсі простежуються дві моделі розгляду: наскільки минуле впливає на нашу поведінку в сучасності та, навпаки, наскільки сучасне впливає на наше розуміння минулого. І це теж є важливим орієнтиром у розумінні культурного ландшафту.

Пам'ять та відповідальність за її збереження у вимірах матеріалістичного світу є складовими дефініції культурного ландшафту. Німецький географ О. Шлютер ввів у науковий обіг поняття культурного ландшафту у 1920-х р. Його концепція заснована на єдності природних та культурних об'єктів для сприйняття людиною. Майже паралельно, В. Вернадський працював над темою про біо- та ноосфери. Вчений акцентував увагу на відповідальності усвідомленої діяльності людини в природі. В. Вернадський бачив майбутнє у взаємодії людського розуму та можливостей природи. Поступово, у науковій думці, вага антропологічного фактору в формуванні культурного ландшафту, збільшувалась. Норвезький дослідник Т. Х. Еріксен зазначає: «У багатьох західних суспільствах у 1990-х роках антропологія та взяті з неї ідеї увійшли у словник журналістів та політиків. Це не випадково. Можна сміливо говорити про те, що антропологія важлива для розуміння сучасного світу» (Еріксен, 2014, с. 17). І світ цей, у норвезькому контексті, є функціонуюче громадянське суспільство у взаємодії з державою.

На демократизацію суспільства, як прояв ноосфери, вказував В. Вернадський. Але його наукові здобутки, як і ідеї С. Таранушенка на підступах до ідеї культурного ландшафту, по причинах втручання радянської влади у керівництво наукою, були визнані недоцільними. Нажаль, доводиться констатувати: у сучасному українському науковому та просвітянському середовищах, дефініція культурного ландшафту та комплексне її розуміння, ще не отримали належного вжитку.

Тому досвід Норвегії, де поняття культурного ландшафту широко задіяне, може бути актуальним. У Норвегії ХХ ст. не було практики втручання влади у докорінне змінення природи та людини, як не було спроб політики керувати наукою та мистецтвом. Їх історія пройшла без самознищень. Тому можна спостерігати повноцінну та дієву модель стосунків суспільства з власною культурою. Діалогічність є визначальною рисою норвезької культури. Термін культурний ландшафт вживають тут у розмовах з дітьми у дитячому садку та продовжують його наповнювати змістом на уроках з природознавчих дисциплін, історії та мистецтва; вживають у сферах краєзнавчій, охорони пам'яток, туризмі; у мистецтвознавчих та культурологічних працях; також широко застосовують у дизайні середовища.

Дизайн, як категорія промислового світу, у початковому сенсі є проектуванням. І в англomовному контексті має значення як стилю, так і проекту. Розуміння дизайну передбачає проектування естетичних якостей як окремого предмету, так і навколишнього середовища. Дизайн, як категорія абстрактного мислення, часто оперує такими поняттями як комплекс, ансамбль, система. У Норвегії архітектурна традиція невід'ємна від культури дизайну та має значні та цікаві напруження.

М. Мамардашвілі звертає увагу, що географія місця, топографія середовища, має величезне значення для самоідентифікації нації. У Норвегії досить виразний географічний ландшафт. Це країна високих гір, довгих та глибоких фіордів. І такий природний ландшафт, звичайно, вплинув на особливості розвитку культури, історії, соціології, економіки країни. Не без допомоги ландшафту були сформовані індивідуалістичні риси національного характеру, демократичні принципи співіснування людини у суспільстві та організація влади на децентралізованих засадах.

У розумінні дефініції культурного ландшафту, ландшафт є формою, чи ще можна означити – об'єктивною даністю; тоді як культура є сенсом, як зміст та наповнення, і

має ознаки суб'єктивності. Це чітко простежується у норвезькому контексті і за даною методикою можна аналізувати культурний ландшафт окремої країни, району, міста чи конкретного осередку. Методика інтерпретування історії, існування, функціонування та збереження об'єктів культури у конкретному середовищі, дає можливість сконцентрувати увагу на взаємодію культурного ландшафту та дизайну середовища.

Поняття культурного ландшафту можна наповнювати змістом, чи змістами. Й. Мандельштам підкреслював, що «зміст зі слова стовбурчить у різні сторони». У широкому розумінні, культурний ландшафт є палімпсестом Землі. Тобто, культурний ландшафт є вторинним ландшафтом створеним за рахунок антропологічного фактору, який засобами дизайну середовища опрацьовує природній та історичний ландшафти. О. Шпенглер зазначав: «Людина як елемент і носій світу є не тільки частиною природи, але й частиною історії» (Шпенглер, 2009, с. 91).

Ставлення сучасних норвежців до природи, можна вважати взірцем екологічної відповідальності. А їх відношення до власної історичної пам'яті, через дбайливість до матеріального контенту, реалізується засобами дизайну, як система грамотного оновлення середовища. Гармонія, як форма входження у природне та історичне середовище засобами дизайну, це те, що є головною ознакою культурного ландшафту країни.

Через систему культурно-мистецьких нашарувань та через сумарну колективну відповідальність у ланцюгу історії, культурний ландшафт перманентно формує простір людського існування. Тобто це ситуація, коли дизайнерськими засобами організації середовища закріплюється культурний ландшафт. Це стає синтезованою формулою вислову, яка спрямована на естетичне опрацювання середовища. І це впливає безпосередньо на етичну складову норвезької нації, де не потрібно витратити зусилля на збереження пам'яток від населення.

На пріоритеті естетики над етикою та залежності етики від напрацьованої естетики, зосередив свою увагу Й. Бродський у Нобелівській промові (1987). У просторі Стокгольму, як і всієї Скандинавії, це було зрозумілим висловом, який підкорив не стільки змістом, як довершеною формою слова. Розуміння важливості естетичної організації середовища засобами дизайну є органікою скандинавського світу. Є сумніви, що це філософське бачення ролі дизайну, як моделі відносин зі світом, актуалізовано в сучасній Україні. Поки що у нас не розглядається це як стратегія взаємодії людини, її культури і історії з природою та довкіллям.

Культурний ландшафт об'єднує з дизайном середовища три основні чинники: комплектація, збереження та презентація. У цій моделі сучасність входить у сполучення з минулим та формує підґрунтя для естетичного поля майбутнього. Ці сполучення можуть мати різні форми співіснування та співпраці дизайну з навколишнім середовищем. Це відбувається за умов постійного втручання у тектонічне плетиво тої чи іншої архітектурної ситуації, яка, як органіка міста, є живою субстанцією. В діалозі норвезької архітектури різних історичних періодів, спостерігаються, як тенденція, досить глибокі стосунки взаємодії минулого образу з сучасним. Естетика середовища, цілісність сприйняття архітектурних систем має тут ретельно напрацьовані схеми, які не обмежують варіативні пошуки у кожному окремому випадку.

На ряді конкретних прикладів спробуємо простежити фактури культурного ландшафту Норвегії, як він наповнюється та проробляється засобами дизайну середовища

ща. Це дасть можливість простежити розвинуту систему стосунків культурного ландшафту з дизайном середовища та проаналізувати, як дизайн середовища впливає на культурний ландшафт.

У Норвегію, як і на Київську Русь, християнство приходить майже паралельно, наприкінці X ст. Протягом II-пол. XX та поч. XXI ст. християнська культура Норвегії зазнала значних трансформацій, як органічний процес зміни свідомості. Вона перейшла, переважно, з релігійного у історичний вимір. Проте як цілісний потік та сума культурних нашарувань і традицій, християнство має вагоме значення і зараз. У більшості міст та населених пунктах Норвегії, саме церкви є єдиними монументальними спорудами, що збереглись. Церкви і собори вважаються тут найважливішими об'єктами фіксації колективної культурної пам'яті. Також вони свідчать про розвиток архітектури, будівельної техніки та мистецтва. Важливою є майже тисячолітня безперервна традиція церковного будівництва, яка реагуючи на певний історичний час, рефлектувала різноманіття стилів. Традиція зведення і опорядження церков простежується і у тому, що тільки найкращим архітекторам та митцям доручали і доручають тут роботу. Тож церкви є точними камертонами норвезької культури.

Яскравим прикладом комплектації, збереження та презентації норвезької церкви, є Кафедральний собор у Ставангері, зведений у 1125 р., що засвідчено листом Римського папи Гонорія II до короля Сігурда Юрсалфара. Мотивацією для зведення собору стала цікава історія подорожей, кохання та одруження норвезького короля з дочкою київського великого князя. Про подорожі Сігурда до Святої землі свідчить довжина нефу собору – 29 метрів, точна така як у храмі Різдва у Віфлеємі. Про перебування Сігурда у Києві, одним з свідоцтв є те, що собор має присвяту Трійці. Можна припустити інспірацію Троїцькою-Надбрамною церквою Києво-Печерської Лаври, зведеної у 1106 – 1108 рр. Друга присвята собору св. Світуна вказує на шлях Сігурда до Вінчестерського абатства в Англії. Звідти він привіз єпископа та монахів зодчих, будівельників, різьбярів.

Собор Ставангеру можна розглядати під ракурсом архітектури, археології, теології, історії чи історії мистецтв. Проте ми зосередимось на цілісному його образі сформованому часом, як дизайн еволюції стилів; та сформованого багатьма поколіннями людей, які опікувались ним, комплектували та зберігали. В культурі Норвегії цей собор посідає особливе місце. Він є найдавнішою середньовічною пам'яткою у найкращому стані збереження. Також собор знаходиться у перманентному вжитку, тобто протягом 900 річної історії його двері майже завжди були відкриті.

Наш інтерес у аналізі собору полягає у тому, що: він став центральним містобудівним елементом; він спричинив розвиток міста навколо; він пройшов крізь віки та накопичив комплекс пам'яток різної хронології та, відповідно, стилів; він спричинив ситуацію формування образної єдності в комплектації різночасових елементів. Зараз собор є нашим увявленням про минуле міста, його історію та культуру. Він є свідком та накопичувальним елементом часових трансформацій.

Кафедральний собор Ставангера було зведено як романську базиліку англо-нормандського стилю. Зараз це є центральною частиною собору. Під час пожежі 1272 р. собор зазнав значних ушкоджень. Необхідна перебудова даху, підштовхнула реалізувати потреби у збільшенні розмірів собору. Це свідчить, що собор стимулював

зростання міста. Так з'являються добудови нартексу та вівтарної частини з домінуючими ознаками готичного стилю. З'єднання готичних добудов з основним романським корпусом собору, зроблено максимально коректно з точки зору пропорційних співвідношень частин до цілого, спільності модулів та натуральних кольорів будівельних матеріалів. Собор не має штукатурки ні назовні, а ні з середини. Тому фактури кладки є значним об'єднуючим елементом. Внутрішнє перекриття даху виконано з масивних дерев'яних балок, які є збільшеною копією конструктивних схем будівництва дракарів вікінгів. Тобто навички роботи з деревиною при будівництві човнів були переосмислені та впроваджені у культову архітектуру. Дах звели до 1300 р. У подальшому архітектурна форма собору залишалась стабільною.

Важливим елементом образності собору є накопичені оздоблення інтер'єру та культового інвентарю. І тут кожна деталь проговорює власну історію, які складаються у цілісний текст. На тлі грубих сірих стін нартексу стоять давні поховальні плити. Їх поява тут пов'язана з добою реформації. За вимогами нової концепції церкви надгробки було вилучено з крипти. Труни перепоховали на міському цвинтарі. А кам'яні плити залишили як історичні артефакти.

Також у нартексі, напроти один одного у часовому діалозі знаходяться: ліворуч від входу – епітафія виконана шотландським різьбярем А. Смісом у середині XVII ст.; праворуч – гобелен відомого дизайнера Ф. Хансен присвячений хрещенню Норвегії королем Улафом Святим. Робота датована 1930 р. Вражає, наскільки делікатно вписані ці твори у простір грубих стін. Але це не випадково. Бо Ф. Хансен робила особливу присвяту своєму рідному місту цією роботою, так і А. Сміс, запрошений на роботи у соборі, провів у ньому майже двадцять років.

А. Сміс зробив найбільший внесок у упорядження собору. Його спадок тут, це п'ять монументальних епітафій які фіксують пост реформаційну історію. Найбільшою роботою майстра, центральною для собору, є кафедра священика. Величезна дерев'яна конструкція кафедри вкрита поліхромною скульптурою. Тема скульптурної розповіді, це цілісна історія Біблії. На дверях кафедри вирізьблено – 1658 рік. І. Брюланд, починаючи аналіз робіт А. Сміса, запрошує фразою: «Дозволимо собі в уяві пережити цей час. Нова кафедра сяяла золотом та яскравими фарбами. Це надавало церкві нові домінуючі можливості, які навіть нам важко усвідомити зараз» (Bruland, 1999, 101). Така інтонація введення у матеріал дає можливість емоційного прочитання творів та зосередження на історичній пам'яті покоління, що має потенцію персоніфікуватися у конкретне «я».

Твори А. Сміса у цьому соборі вважаються найкращими зразками норвезького бароко, але сила творів збільшена їх ансамблевим звучанням у сполученні з романськими стінами. Уся дерев'яна поліхромія собору дійшла до нашого часу у бездоганному стані. Рівень збереженості об'єктів вражає. Епітафії та кафедра священика двічі реставрувались. На 2020 р., враховуючи унікальність творів, заплановане їх демонтування, з подальшою консервацією. Це пов'язано з підготовкою до 900 річного ювілею собору у 2025 р. Якість збереженості цих творів є фактором гуманної антропології. І це є важливим показником відповідальності кожного покоління за потік культури. І. М. Егенберг, завідувач відділом реставрації музею археології Ставангера, підкреслила: «Ми забезпечуємо цим об'єктам майбутнє. Робитиме все так, щоб візуально,

при поверненні творів на місце, вони не виглядали б поновленими, доробленими» (Schriwer, 2019, 18).

Про дбайливе ставлення до історичної спадщини, у соборі нагадує купель для хрещення, датована 1300 р. Потік культури пронизує її, бо як у 1300 р., так і 2020 р. в ній хрестять вже не відомо яке покоління мешканців Ставангера. Не дивлячись на поважний вік артефакту, його тримають у функціональному вжитку. Торкаються купелі рукою паства та численні туристи. Дотик, тактильне відчуття каміння, дає можливість чуттєво долучитися до історії. У культурній політиці це розглядається, не як вірогідна можливість пошкодити експонат, а навпаки, як гарантія того, що доторкнувшись до культури, ми й будемо її головними охоронцями.

У ХХ ст. собор, як живий організм, продовжував наповнюватись деталями. У 1920-х р. було розроблено дизайн освітлення провідним митцем Е. Вігеландом. У склепінні центральної арки було розміщено у 1940 р. поліхромне Розп'яття, виконане С. Фредріксеном. У 1957 р. В. Спаре створив на східній стіні вітражі у класичній техніці. Новий орган зазвучав у стінах собору з 1991 р.

Як ми бачимо, образ собору складався протягом багатьох сторіч і в тому була певна небезпека, вийти у поле еkleктики. Але спрацювала, вірогідно, ідеально розрахована початкова форма собору, яка й послужила відправною крапкою формування пропорційної та гармонічної системи входження різних стильових компонентів. Важко уявити як це вдалось, але всі деталі інтер'єру доповнюють один одного, вступають у діалог сторіч, збагачують враження. Безперечно цілісність собору доводить важливість розуміння культурного ландшафту. Оперуючи довгою пам'яттю, собор провокує нас на те, щоб цю пам'ять пропускати крізь себе.

Тому, як і в давні часи, до нього йдуть люди, відбувається його презентація. Тут проводять богослужіння, весільні та поховальні церемонії, концерти, фестивалі, лекції, семінари, зустрічі палігримів, навчання школярів. Влітку у соборі багато туристів, які захоплюються його цілісністю та красою. І ці естетичні критерії сприйняття, доводять, що гармонійна образність і цілісність дизайнерських рішень, як категорія, стоїть на щабель вище за національну самобутність.

Показовим зразком містобудівного центру цивільного призначення є ратуша в Осло. Її зведено і оздоблено у 1931 – 1960 рр. Ратуша є втіленням доби модернізму, а її архітектурні форми демонструють стиль функціоналізму. Будівництво ратуша перенесло центр міста до його історичного початку. Неповдалі знаходиться середньовічна фортеця. Архітектурно-художнє вирішення цього об'єкту є важливим для розуміння культурного ландшафту Осло та усієї Норвегії.

Культура ратуш (Rådhus – будинок ради з норв.), що, безперечно, є свідченням демократичного запиту суспільства, простежується тут з XIV ст. Важливо, що слово Rådhus пишеться норвезькою мовою з великої літери і це теж давня традиція. Так звана стара ратуша, зведена за часів датського правління королем Християном IV у 1641 р., дійшла до нашого часу. У II – пол. ХХ ст. стару ратушу було переоснащено та рефункціоновано.

У 1905 р. Норвегія вийшла з під шведської корони, отримала незалежність. Зведення у столиці нових символів влади носило стратегічне значення. Конкурс на будівництво ратуші пройшов у 1918 р., визначивши переможцем проект архітекторів

А. Арнеберга і М. Поулсона. Але держава була обмежена грошима, тож закладка першого каменю відклалась до 1931 р. Церемонія відбулась у присутності короля Хокона VII та принца Улафа.

У 1936 р. були завершені усі будівельні роботи в ратуші. Композиційно вона складається з трьох елементів. Центральна частина ратуші має форму зрізаного кубу. З північної сторони знаходяться дві вежі, висота яких 63 та 66 метри. В цілому, така композиція рефлектує до середньовічного собору, але лаконізм форм візуально міцно тримає будівлю на землі, а не рветься у небо. Те, що вежі мають трохи відмінну висоту, підсилює ефект цитування середньовічної культури. Де ми знаємо, за правило діяло, що башти собору не мають бути тотожними. І це працює на усвідомлення безперервності міської традиції. Конструкції споруди виконані з бетону. Стіни облямовані червоною цеглою збільшеного формату, ніж то було типово у Норвегії XIX ст. Розміри цегли теж відсилають нас до середньовічної будівельної техніки. Проте щільний ритм великих віком демонструє технологічні можливості новітнього скла. Дизайн вікон задуманий як чіткий та виразний декоративний елемент. Він має важливе значення для сприйняття екстер'єру та інтер'єру будівлі. Естетика функціоналізму реалізована чіткістю та простотою форм, горизонтальними лініями вікон та вертикалями веж, які й створюють основні ритми.

Зовнішнє та внутрішнє оздоблення ратуші творами монументально-декоративного мистецтва почалось у повоєнний період. Ансамблеве розуміння комплексу цих елементів було узгоджено єдиним проектом. Скульптор А. Грімдален виконав для західної стіни фасаду високий рельєф Гаральда Суворого на коні, засновника Осло (Гаральд був одружений на дочці Ярослава Мудрого, Єлизаветі). На південному фасаді скульптор Н. Шьолс розмістив рельєф св. Гальварда, патрона міста.

З південної сторони ратуші відкривається мальовнича панорама на Ослофіорд. Оздоблення площі, що з'єднує ратушу з фіордом, виконано Е. Лієм та П. Гюрумом. Декоративні бронзові скульптури оптично розширюють простір. Розташування ратуші поблизу фіорду, відіграло важливу роль у переформатуванні міських акцентів. І це абстрактно з'єднало наші уявлення про місто доби вікінгів, коли головними воротами був фіорд, з сучасною містобудівною ідеєю. У 2015 р. було завершено грандіозний проект променаду вздовж фіорду. І це свідчить, як детально та ретельно проробляються усі деталі цього культурного ландшафту.

Дві вежі фланкують центральний вхід ратуші розгорнутої до площі Ф. Нансена. У декоруванні входу привертають увагу дерев'яні поліхромні рельєфи на тему саг давньої Едди, виконані Д. Вереншольдом. Біла стіна центрального фасаду розміщено шість бронзових скульптур П. Сторма, які уособлюють будівельників, майстрів, ремісників, руками яких зведена споруда. Мистецький знак вдячності, добре зрозумілий, якщо проникнути у культурні цінності цієї країни. Поєднання теми саг доби вікінгів з темою сучасних робітників, звучить символічно у норвезькому контексті. Тут завжди відчувався міцний ланцюг поколінь і людина праці ні коли не пригнічувалась. Формально, об'єднує ці дві групи творів, мова мистецького вислову, яка базується на стилістиці модернізму. Показово, що в одному з кутів залу Е. Мунка, майстрам, які працювали над його оздобленням, було дозволено вигравірувати власні імена.

Ядром інтер'єру є парадний зал ратуші. У ньому розміщено монументальні панно Г. Сьоренсена та А. Рольфсена на тему становлення норвезької нації, розвитку Осло між двома Світовими війнами та перебування в окупації. Тема наростаючого робітничого руху має тут велике значення. Але, що є важливим, у складній формальній побудові багатофігурних композицій є місце монарху, св. Гальварду, робітникам, селянам, жіночим маршам. Не заперечення будь якої сторінки власної історії, підсилює культуру народу, який не владав у прірву самознищення. Дизайнерське рішення головного просторового об'єму ратуші фіксує для нас синтезовану картину естетики модернізму. І саме завдяки цілісності пропорційно-просторового рішення, залишається цікавим та актуальним об'єктом. Саме з цього залу ведеться щорічна міжнародна трансляція церемонії вручення Нобелівської премії миру.

На другому поверсі ратуші привертає увагу зал Гаральда. Його прикрашають два гобелени на теми: Гаральд засновник Осло, загибель Гаральда у битві 1066 р. в Англії. Ескізи гобеленів розроблено А. Револьдом та виткані У. Греве. Рішення історичної теми ґрунтується на стилізації ткацтва під добу середньовіччя, але вдало інтерпретоване у час модернізму.

У залі Е. Мунка розміщено монументальне панно «Життя» (1910). Це твір, як фантазія про втілення раю на Землі, який у норвезькій версії можливий, коли світить сонце і люди оголеними, радіють життю на природі. Але наготові тіл багатофігурної композиції, Е. Мунк відсилає нас до Давньої Греції. Панно не робилось для цього приміщення. Воно дає асоціативну відсилку до колиски європейської демократії, яку зараз сповідує Норвегія. Тема і стилістична мова митця звучать переконливо і зараз, у добу, що пережила постмодернізм. Перед смертю у 1944 р., митець склав заповіт: передати весь свій спадок Осло комуні. І коли почались роботи по внутрішньому оздобленню ратуші, виникла ідея, як виявилось, далекоглядна. Враховуючи популярність, яка чекала митця у майбутньому, прикрасити його твором ратушу. Але не слід забувати, щоб у повенному світі ім'я Мунка набуло такого розголосу, норвезька нація доклала великих зусиль.

Архітектор А. Арнеберг був дизайнером інтер'єрів. Під його керівництвом розроблено як композиції кожного окремого залу, так і дизайн гардин, меблів, орнаментів підлог. Ансамбль ратуші виглядає як якісний кінцевий продукт. Естетична модель архітектурного рішення та комплексність усього оздоблення є своєрідними стимуляторами етичної поведінки влади. Це той приклад, коли стіни вимагають гідності.

Ратуша в Осло, чистотою свого рішення, демонструє твердість норвезької реальності. Дизайн її середовища сприймається, як система грамотного оновлення традицій. І вони розуміються міцним фундаментом сучасності. Тема нового побуту, як реорганізація свідомості, спирається на усвідомлення нацією власної історії і розуміння свого місця у цьому потоці. Коли комплектація пам'ятки була блискуче здійснена попередниками, а завданням цього покоління є збереження та презентація.

Ратуша функціонує щодня, живе коловоротом справ міста, а у вихідні дні відкрита для всіх бажаючих. Вхід до неї безкоштовний, як безкоштовним є вхід у собор Ставангера та всі церкви і громадські споруди країни.

Взаємодію культурного ландшафту з дизайном середовища можна розглядати і у більш камерних зразках. Абстрактні скульптури М. Лонге (1999), виконані зі старої

деревини, розміщено в Центральній лікарні Осло (Rikshospitalet). Ще на стадії проектування, групою архітекторів було вирішено створити гуманістичний простір лікарні. Корпуси лікарні повинні бути комфортно-позитивними для людини. Інтегровані твори мистецтва у простір лікарні впливають на пацієнтів, відвідувачів, лікарів. Наповнення мистецтвом рекреаційних зон дає можливість переключитися на позитивні почуття та думки. У виборі творів мистецтва архітектори відштовхувались від ідеї, що наповненні естетикою окремих зон, має виконувати етичну місію. Тепло деревини скульптур у поєднанні з асиметричними формами, подібними до природних, створюють атмосферу затишку та спокою, так необхідного у цих стінах. Дещо наївне трактування скульптур відсилає до казкових ведінь. Естетика розуміється у даному середовищі через етичну перспективу і мистецькі цінності працюють на реалізацію гуманістичного послання тим, хто опинився у ситуації втрати здоров'я. Оздоблення лікарень та будинків для людей похилого віку творами мистецтва, як концепція, що реалізується на етапах проектування, де задіюються професійні амбіції архітекторів та митців, має досить серйозну базу напрацювань у Норвегії.

Сучасність заглиблює культурні коріння людства. Археологічні відкриття кардинально змінюють наше уявлення про минуле. Петрогліфи, давні зображення, виконані у техніці заглибленого рельєфу з ймовірним прописом вохрою, як не дивно, але об'єднують нашу планету. Завдяки ним унаочнюється спільна доісторія людства. Їх знахідки зроблено у Африці, Австралії, Америці, Європі і зокрема у Скандинавії. Петрогліфи стають беззаперечними доказами спільної системи мислення, образотворення та технічного втілення.

Найбільший комплекс петрогліфів Норвегії було відкрито на її півночі, поблизу Алти у 1950-х р. Зараз зареєстровано близько 6000 фігур, але процес відкриття нових, не припиняється. Цікаво, що найдавніші пам'ятки, датовані від 5000 р. до н.е. знаходяться на відстані 26 метрів від моря, а більш пізні, датовані останніми сторіччями до н.е, досить близько підходять до берегової смуги. Море відступає і це ми повинні пам'ятати.

Цілі стада північних оленів, домашня худоба, люди, човни, сані, все це є своєрідною енциклопедією життя, вірувань, поглядів давнього суспільства та досить зворушливим посланням нам, сьогоднішнім. І мова цього послання, яке не мислилось категорією мистецтва, є синтезованою поетикою абстрактного. Це грандіозне послання. Навіть якщо ми не можемо відповісти на багато наукових питань з цього приводу, але художньо-емоційна мова вислову зрозуміла. Це те, що робить нас глибше, більше та серйознішими. Бо це загублене та по новому відкрите послання закликає нас до відповідальності. Саме такими критеріями курувались в ЮНЕСКО, заносючи петрогліфи Алти до всесвітньої культурної спадщини у 1985 р.

У 1991 р. було відкрито Музей петрогліфів Алти. Тут комплекс петрогліфів налічує до 3000 фігур. Легка, світла та напівпрозора будівля з великою панорамною площадкою застигла на верхівці пагорба. Її дизайнерське рішення є делікатним до навколишнього середовища. Музей має два поверхи експозиційних площ, всі сучасні засоби забезпечення комфортних вимог відвідувачів. Він є провідною науково-просвітницькою площадкою регіону. Але головна частина музею знаходиться просто неба. Схили, що наближаються до моря, зберігають безцінні петрогліфи. Розроблена низка маршрутів.

Практично, це реалізовано через системи сходинок, настилів, невеличких мостів. При цьому, всі конструкції зроблено з дерева, так щоб вони максимально органічно вписувались у ландшафтну ситуацію. За цей унікальний проект, музей, єдиний у Норвегії, було відзначено Європейським музейним форумом, як найкращий музей року (1993).

Цей музейний комплекс є культурним ландшафтом Алти, Норвегії, світу. Враховуючи специфіку середньої освіти, діти з області Фіннмарк відвідують музей як обов'язкову частину навчання. Але решта школярів Норвегії не залишаються позбавленими давньої культури Алти. Ці петрогліфи є частиною загального навчального плану з предмету «мистецтво, ремесло, дизайн», який є основною дисципліною та викладається з 1 по 10 клас. Петрогліфи, як лаконічна форма та давній символ країни, є матеріалом, у якому шукають інспірації професійні митці та дизайнери. Стиль цих зображень є опрацьованою сучасністю естетикою, яка знайшла прояв у численних пошуках дизайнерів.

У 2014 р. музей Алти розробив комп'ютерний архів, доступ до якого відкритий кожному – altarogkart.no. Таким чином ці петрогліфи увійшли у світовий культурний та науковий простір. Бо антропологія і доісторія аналізуються по методиці аналогій. 2018 р. було переоснащено експозицію під назвою «Сліди на камінні», яка дає візуальні, чуттєві, аналітичні можливості для заглиблення у тему та розуміння потоку з доісторичного, через історичне у сучасність.

На обраних нами чотирьох пам'ятках розглянуто різні аспекти взаємодії культурного ландшафту з дизайном середовища у Норвегії. Їх аналіз дав нам можливість оцінити: формування образу пам'ятника розтягнутого у часі, на прикладі собору Ставангера; ратуша в Осло стала прикладом стильової єдності об'єкту, який у рамках модернізму спромігся розкрити історичну добу та національну специфіку; приклад культурного ландшафту центральної лікарні в Осло розкрив взаємодію естетичної функції мистецтва, що є частиною дизайнерського рішення, з його етичною дією; на прикладі музею Алти показано, як давній культурний ландшафт отримує нове життя за рахунок делікатних дизайнерських рішень. Всі ці об'єкти показують культурний ландшафт, де засобами дизайну вирішуються завдання комплектації, збереження, презентації.

Культурний ландшафт концентрує енергії чи пам'ять у середині своєї системи. Дизайн середовища, як категорія цивілізації, проявляє себе назовні. Але у їх взаємодії формується єдність змісту та форми. Це є конче необхідно у комплексному підході людської відповідальності перед тими напрацюваннями культури, які сталися нам у спадок. Як відомо, рівень зрілості суспільства можна тестувати культурою. Якщо культуру розглядати як оране поле до нас і нами, то сучасність рефлектує культурою. І Норвегія в цьому дає простір для аналізу, роздумів, дій.

Теоретичні та практичні напрацювання Норвегії у фіксації культурного ландшафту засобами дизайну дають можливість скористатися ними в Україні, яка позначила європейський вектор свого розвитку. Це допоможе у пошуку орієнтирів та розширить поле можливостей для формування естетичної, тематичної, технологічної складової українського дизайну середовища. Також, досвід Норвегії де реально існують усі необхідні робочі моделі для взаємодії культурного ландшафту та дизайну середовища, підкаже принципи формування цих моделей на українському ґрунті. Це може стати інструментарієм для України та стимулом для пошуку інвестицій. Враховуючи тісні

взаємозв'язки Норвегії та Київської Русі за добу середньовіччя, це дасть велике коло споріднених тем та ідей у роботі з історичними об'єктами. Співпраця з культурними установами Норвегії допоможе у визначенні стратегії розвитку українського дизайну в реалізації завдання збереження та подальшого формування культурного ландшафту України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ассман Я. Культурная память. Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности. Москва. Языки славянской культуры, 2004. 234 с.
2. Бёрк П. Что такое культуральная история? Москва: Высшая школа экономики, 2016. 230 с.
3. Бродский Й. Стихотворения. Таллинн: Александра, 1991. 252 с.
4. Мамардашвили М. Мой опыт нетипичен. Санкт-Петербург: Азбука, 2000. 398 с.
5. Чйон Г. Русь вікінгів. Ставангер: Saga Bok, 2009. 228 с.
6. Шпенглер О. Закат Западного мира. Т. I. Москва: Академический проект, 2009. 648 с.
7. Эриксен Т. Что такое антропология? Москва: Высшая школа экономики, 2016. 238 с.
8. Bruland I. Stavangerkatedralen. Vår enestående nasjonalhelligdom. Stavanger, 1999. 192 s.
9. Dahl E., Larsen E., Johansen R. Akantus. Oslo: Samlaget, 2000. 328 s.
10. Fiell Ch., Fiell P. Scandinavian Design. Koln-London-Los-Angeles-Madrid-Paris-Tokyo: Taschen, 2002. 352 p.
11. Grønvold U., Sørensen G. Rådhuset i Oslo – Nationens storstue. Oslo: Aschehoug. 2000, 134 s.
12. Helskog K. Samtaler med maktene. En historie om verdensarven i Alta. Trømsø Museums Skrifter XXXIII, 2012. S. 28–29.
13. Lørvik Waterhouse Ann-Hege. Med kunst i barnehagen. Bergen: Fagbokforlaget, 2017. 248 s.
14. Schriwer I. I host skal Domkirken tømmes for kunst. *Stavanger Aftenblad*. 15 Juni 2019. S. 15–19.

ВИМОГИ ЗАКОНІВ ЩОДО РОЗВИТКУ СФЕРИ НАУКИ ТА ОСВІТИ

The problem of holistic cognition, knowledge, comprehension, observance and application of the spiritual and natural laws, including pedagogical laws as well as legal law in the aspect of development of science and education spheres has been outlined.

Процеси та події, які відбуваються в науці та освіті, нікого не залишають байдужим – дітей, дорослих, політиків, державних службовців, науковців, учителів, представників громадських та профспілкових організацій, приватного сектору, тому що мова йде про перспективи забезпечення стабільного, узгодженого розвитку особистості, установ, різних інституцій, підприємств, суспільства і держави в цілому.

Сфери науки і освіти в Україні є стратегічними та визначальними у забезпеченні прогресивного суспільного розвитку; адже вони однозначно і тісно пов'язані з державотворчими процесами, суспільно-політичними трансформаціями, технологічними проривами, національною та економічною безпекою. Управління цими процесами на демократичних засадах неможливе без свого вітчизняного наукового супроводження і якісного освітнього забезпечення на засадах об'єднання зусиль держави, громадянського суспільства та особистості.

На загальнодержавному рівні проголошено, що: «Успіх держави в сучасному глобалізованому світі швидкоплинних інформаційних технологій нерозривно пов'язаний з рівнем освіти та досягненнями науки. Обраний Україною шлях на європейську інтеграцію, динаміка соціально-економічних і політичних змін в усіх сферах життєдіяльності нашої держави обумовлюють нові вимоги до якості і конкурентоздатності вітчизняної освіти».

Наука і освіта формують духовний та інтелектуальний потенціал нації, забезпечують професійну компетентність трудових ресурсів, підготовку науковців і фахівців, здатних продукувати наукоємні високі технології, новітні знання, утверджувати Україну як провідну державу світу. Серцевиною науки є пізнання, знання, освіта та освіченість.

Модернізація національної системи освіти сьогодні має визначатися сучасною парадигмою розвитку, бути випереджальною – з високою якістю змісту навчання, інноваційною, відповідати міжнародним стандартам, бути адаптованою до викликів цивілізованого світу. Освітній процес вимагає постійного оновлення знань, впровадження ефективних педагогічних технологій, форм і методів, завдяки яким формується нова генерація молодого покоління, патріотів України.

Реформування наукової та освітньої галузей має стати загальнонаціональним пріоритетом, здійснюватися в активній комунікації з науковою, освітньою спільнотою, виробничим сектором за підтримки органів державної влади, органів місцевого самоврядування, наукових установ і підприємств.

«...Визначені державою вимоги до розвитку нашої країни стануть основоположними в діяльності педагогічних і наукових колективів. Наше найперше бажання – це якнайшвидше забезпечення достойного майбутнього України, впровадження і прим-

ноження кращих традицій народу, збереження суверенітету і цілісності нашої Батьківщини...».

Провідними державами світу наука та освіта розглядаються як:

- основа, вид, критерій духовно-ціннісного багатства, надбання матеріально-технічної бази, інтелектуальної власності;

- рівень, складність, глибина, якість узагальнення та мислення, глибина засвоєння, осмислення, людської практики з передачі і засвоєння духовно-культурного та професійного досвіду;

- соціальні інститути, покликані для вироблення, осмислення та передачі в процесі дослідження, спостереження, пізнання, навчання, самоосвіти досягнень поколінь, основ цивілізації, демократичних засад співжиття;

- визначальні форми соціалізації і виховання людини, що склалися і діють в філософсько-методологічному, ціннісно-орієнтованому та методично організованому середовищі пізнання та навчання.

Освіта, як суспільне явище, розглядається в різних аспектах: це і форма діяльності з навчання людини або групи; це і якість («освіченість») – наявність у людини певного рівня культури, знань, практичних умінь і навичок, підготовленості, компетентностей, професіоналізму, майстерності відповідних визнаному стандарту та зразку; і водночас – це сфера суспільного життя розгалужена на дошкільну, загальну середню, позашкільну, професійну (професійно-технічну), фахову передвищу, вищу, післядипломну галузі, а також система навчальних закладів різних типів із своїми функціями, структурою, підпорядкуванням, формою власності, обслуговуючою інфраструктурою, формами взаємозалежності, взаємодії з іншими підсистемами.

На думку провідних науковців України, «освіта – духовне обличчя народу, людини, які складаються під впливом духовних, моральних цінностей, що є надбанням їх культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, самовдосконалення, впливу, шліфування, тобто процес шліфування обличчя народу та людини».

За визначенням, прийнятим XX сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО, під освітою розуміється процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання. В освіті завжди є як духовна діяльність або духовна здатність, що розглядається поза залежністю від відповідного даному часу матеріалу, так і матеріальна, які у сукупності і складають зміст освіти.

Українська громадськість, профспілки наголошують на стратегічному значенні науки і освіти в реалізації обраного нашого державного курсу на стійкий розвиток, зростання, модернізацію економіки, сфери освіти, метою яких має бути всебічний, гармонійний розвиток, виховання і соціалізація особистості, здатної до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, готової до свідомого життєвого вибору і самооцінки, самореалізації, відповідності професійній діяльності та громадянської активності.

Впродовж останніх десятиліть помітно зросла увага суспільства, громадських активістів, експертів, практиків у сфері науки та освіти до розробки наукових засад розвитку як суспільства в цілому, так і особистості зокрема, визначення змісту освіти, ключових компетентностей, які набуваються учнями, студентами та аспірантами,

автономії наукових установ і закладів освіти, свободі наукової, науково-педагогічної та педагогічної діяльності.

Українські учні, починаючи з першокласників, вважають, що основне призначення науки та освіти полягає в тому, щоб Україна була досконалою державою! Наступні покоління повинні бути кращими, мудрішими, ніж попередні, саме в цьому головне завдання сфери науки, освіти та виховання.

Наука і освіта в широкому розумінні цих понять є сферами прилучення особистості до створення людством культури, оволодіння системою наукових знань, практичних умінь і навичок. Не може бути сучасною демократичною і держава, у якій відсутнє вітчизняне наукове супроводження системної освіти та освіченості поколінь, що приходять на зміну одне одному.

Наука і освіта розглядаються як процес, результат поширення знань, цінностей і культури в суспільстві, а також – рівень засвоєння систематизованих знань, практичних умінь і навичок, компетентностей, професіоналізму необхідних для держави, суспільства і окремої особи. Процес розвитку науки і освіти охоплюють розширення духовної, державної, суспільної, професійної, політичної та національної свідомості, стійкості і переконань.

Об'єктом науки, освіти й виховання в усі часи була і залишається молодь – майбутнє суспільства, його прийдешній день. Кожне наступне покоління, оволодівши науковими знаннями, найновішими досягненнями своїх попередників, приносить у всі сфери матеріального і культурного виробництва нові можливості для стабільного, поступального, прискореного суспільного розвитку.

Розвивати сферу науки і освіти доцільно на основі поєднання базових законів: духовних (натуральних), природних та юридичних. Знання, розуміння, усвідомлення та застосування законів натуральних і природних забезпечують розвиток учасників освітнього процесу, суспільства та економіки в цілому.

Визначальним ще з Біблійних часів було і є розуміння, усвідомлення, осмислення та використання Закону, принципу, вимоги, настанови, як єдиного цілого: «Першим було Слово, продовженням було Слово, справою було Слово Його».

Прагнучи опанувати премудрість, неможливо її осягнути без виконання настанови – «... послухаємо розумовими ушима, зрозуміймо силу і поученія святих книг... Гляди, в чім початок добрих діл – поучення святих книг». Українське суспільство виживало, утверджувалося, будуючи свою життєдіяльність, життєтворчість за таким правилом: «Духовність, освіченість людини в читанні, осмисленні Біблії, Святого Євангелія, Закону Божого». Успіху досягає той політик, науковець, освітянин, громадянин, який звіряє своє життя, власні знахідки, пізнання, напрацювання із Законами Божими. Пріоритет – заслужити та мати право і можливість на праведне життя у світі матеріальному і світі духовному, в гармонійному поєднанні двох природ – божественної та людської – Життя Земного і Життя Вічного, що наповнені істинною любов'ю і силою, які беззастережно приносять християнам плоди миру, любові, милосердя, радості, щастя і добра.

Закони ж природи розглядаються як філософська категорія, що відображає істотне, загальне, необхідне, стійке, повторювальне для даної галузі відношення до явищ об'єктної дійсності. Законам внутрішньо притаманні певні предмети та явища, вони

виступають як ключові принципи їхньої організації та функціонування. Розрізняють закони духовні, природи, суспільства, економіки, педагогіки та юридичні.

У сучасній науці законом (природи, суспільства, мислення) прийнято називати об'єктивний внутрішній, істотний, необхідний, відносно стійкий зв'язок явищ (відношень), який визначає їхній необхідний розвиток, а відображення цього зв'язку в теорії – науковим законом. Категорія закону відображає в своєму змісті той незалежний від нашої свідомості факт, що предмети і явища навколишнього світу функціонують і розвиваються згідно з притаманними їм істотними, необхідними, повторюваними, стійкими відношеннями (зв'язками). Найважливіші риси закону – необхідність, всезагальність, повторюваність та інваріантність. Однак, ці закони не містять безпосередніх вказівок і рекомендацій, як діяти в конкретних ситуаціях, а є теоретичною базою для розробки і обґрунтування способів дій і поведінки людини на рівні принципів, правил, вимог. Люди покликані пізнавати і використовувати ці закони у своїй практичній діяльності.

Доцільно враховувати, зокрема також те, що наука пізнає закони реальної дійсності, яку вона вивчає, і характеризується визначальною мірою цими законами. Українській науці і практиці відомий закон природи: «Усі діти соціально рівні, але від природи обдаровані по-різному». Отже, будь-яка наука має свій предмет вивчення, свої закони, закономірності, принципи і правила. У становленні та розвитку людини особливе місце займає педагогічна наука. На думку науковців, педагогіка «вивчає освіту як особливу, соціальну й особистісно детерміновану педагогічну діяльність із залученням людини до життя в суспільстві, яка характеризується педагогічним цілеспрямованням і педагогічним керівництвом».

Без законів і закономірностей наук не існує. Знання ж також педагогічних законів і закономірностей, як наголошує С. У. Гончаренко, допомагає педагогу знайти відповіді на ключові питання освітньої практики: в ім'я чого і для чого навчати дітей (цілі і цінності освіти)? Кого навчати? Коли починати системне навчання? Чому вчити (зміст освіти)? Як учити (методи, прийоми, технології)? Як створити умови для повноцінної і ефективної освіти? Тобто, мова йде про пізнання й застосування педагогічних законів.

Педагогічні закони, внаслідок впливу на процеси навчання, виховання і розвитку безлічі факторів, майже ніколи не дають чітко гарантованого, однозначного, певного результату. Вони скоріше носять стохастичний, імовірнісний характер, проявляються як тенденції.

Українські науковці вважають, що основним законом навчання і виховання як соціальних явищ, на які спирається і з яких виходить педагогічна наука, є закон обов'язкового привласнення молодим поколінням соціального досвіду старших поколінь як необхідної умови входження в громадське життя, здійснення наступності між поколіннями, життєзабезпечення суспільства, окремого індивіду та розвитку сутнісних сил кожної особистості.

З основним законом органічно пов'язаний закон обов'язкової відповідності змісту, форми, методів освіти, навчання і виховання вимогам розвитку виробничих сил суспільства, його духовної, соціальної і культурної сфер.

Об'єктивним законом навчання і соціального виховання, а отже, й педагогіки, є обумовленість змісту, форм і методів освіти, навчання і виховання характером виробничих відносин і відповідністю їм культури, правові, моральні, ідеологічні надбудови.

В історії педагогічної науки сформулювалися певні закони, закономірності, принципи і правила, які узагальнювали досвід навчання та виховання. Актуальними в розвитку педагогічної теорії і практики залишаються праці Сократа, Яна Амоса Коменського, Йоганна Генріха Песталоцці, Адольфа Дістервега, Саллер'є, Ернста Меймана. Значний вклад в розвиток законів педагогіки внесли вітчизняні науковці. Так, К. Д. Ушинський, хоч і відносив педагогіку до мистецтва, та вважав, що головне в ній полягає у вивченні і застосуванні законів суміжних з педагогікою наук. «... Даремно людині говорити: роби так, роби інакше; покажіть їй закони розуму, закони природи, закони історії – а діяти їй надайте можливість самій».

Особливо важливим для педагогіки К. Д. Ушинський вважав закони психології. Виходячи із законів послідовного розвитку людської природи, він вважав, що спочатку в дитини розвивається механічна пам'ять, потім розумова і, нарешті, ідеальна або пам'ять уваги. Навчання має будуватися відповідно до цих законів, тобто спочатку школа повинна розвивати механічну пам'ять, далі розумову (абстрактну). Але оскільки людина є цілісним організмом, то, збагачуючи механічну пам'ять слідами асоціацій, вихователь водночас тренує розум і готує матеріал для майбутнього розвитку дитини.

Доречно у педагогічній практиці враховувати, що К. Д. Ушинський встановлював зв'язок розвитку видів пам'яті з вихованням певних властивостей людини, її мислення і особистості. Він стверджував, що порушення цього закону веде до того, що нехтування збагаченням механічної пам'яті позбавляє можливості всякого плідного розвитку. Ігнорування розвитку розумової пам'яті на користь механічної – породжує мертвих схоластів, а на користь ідеальної (уява) – дає безплідних фантазерів.

К. Д. Ушинський, крім того, розкрив ряд закономірностей, що стосуються галузі вправ і міцності знань, наочності і розвитку логічного мислення, праці та її впливу на фізичний і духовний розвиток, послідовності конкретного і абстрактного, навички та уявлення.

Видатним новатором у педагогічній науці був А. С. Макаренко. Він розкрив певні закономірності навчання і виховання, опрацював низьку нових принципів. У педагогіці давно був установлений один із загальних педагогічних законів – закон єдності виховання. В педагогічній системі Макаренка він набув подальшого розвитку у законах і принципах виховання, особливо у вченні видатного педагога-новатора про колектив як виховний фактор. Кожне істотне питання Макаренко розв'язував у дусі єдності та взаємозв'язку. Єдність особистості і колективу, цілі і засобу, трудового і морального виховання, окремого педагогічного впливу. І тут Макаренко дає діалектичне, глибоко життєве розуміння і розв'язання всіх ключових питань освітньо-виховної сфери.

Об'єктивним законом педагогіки є виникнення неминучих навчально-виховних наслідків у результаті діяльності і взаємодії дітей зі світом, у життєвих ситуаціях, подіях, конфліктах, процесах.

Чимало педагогічних закономірностей і принципів виявив В. О. Сухомлинський. Він обґрунтував власну концепцію виховання як розвитку творчих сил особистості в умовах колективної співдружності на основі спільних етико-естетичних цінностей, інтере-

сів, потреб. У своїх пошуках він йде від школи навчання, спрямованої лише на розвиток інтелекту, до трудової школи як основи розвитку дітей та підготовки їх до життя, де основним засобом виховання виступає педагогічно обґрунтована й методично спрямована праця.

Сухомлинський обґрунтовує власну концепцію виховання як розвиток творчих сил кожної особистості в умовах колективної співдружності на основі етико-естетичних цінностей, ідеалів, інтересів і цілей, що спрямовані, зрештою на творчу працю.

В. О. Сухомлинський у цілісному вигляді формулює загальногуманістичні педагогічні ідеї: довіра і повага до дитячої особистості; погляд на навчальну діяльність як на насичений творчими відкриттями процес пізнання і самопізнання, обмеження сфери впливу колективу на особистість; виховання без покарань, підвищення ролі слова і особистості вчителя у виховному процесі. Ці ідеї викликали критику з боку офіційної педагогіки, проте Сухомлинський продовжує розвивати їх, приділяючи особливу увагу ідеям самоцінності кожної особистості, вільному розвитку дитини, включення соціального середовища в сферу педагогічних впливів, природному вихованню. Сухомлинський звертається до етнопедагогіки, обстоює народні імперативи та цінності, вводить їх в усі ланки педагогічного процесу.

В педагогічній літературі знайшли відображення три основних закони виховання. Перший закон – закон паралельної педагогічної дії, відкритий А. С. Макаренком. В узагальненому формулюванні цей закон говорить: у житті дітей немає жодного слова, явища або відношення, які, крім свого безпосереднього життєвого значення, не мали б значення виховного. Цей закон показує, що в кожному мить життя дитини відбувається наростання її життєвого досвіду, що й становить розвиток особистості. Другий закон виховання розкриває «механізм», спосіб здійснення виховання, вказує на єдність виховання й життя дітей. Цей закон був відкритий ще Й. Г. Песталоцці й сформульований ним як основний принцип – життя творить (формує, виховує). Всі фізичні й духовні сили дитини розвиваються в її діяльності, шляхом вправ. Третій закон виховання виявляє історичну зумовленість виховання, його залежність від конкретних історичних обставин, в яких нове покоління вступає в життя. Проблема полягає у своєчасному впливі на індивіда, в результаті якого талент спалахує і розквітає. Хороший громадянин відразу не народжується, а протягом тривалого часу виховується.

Непересічне значення у вітчизняній педагогічній літературі мають напрацювання М. І. Демкова стосовно формулювання законів і правил педагогіки й у зв'язку з цим визначення поняття закону і правила. З'ясовуючи їх співвідношення, М. І. Демков бачив їхню різницю в тому, що закон не має винятків, а правило їх має. Він доводив, правило – емпіричне узагальнення, яке охоплює більшість, але не всі випадки.

М. І. Демков сформулював 18 педагогічних законів. Так, наприклад, перший «закон» – закон повноти розвитку сил і морального вдосконалення. Другий закон, впливає з першого, – для досягнення повноти розвитку необхідні вправи. Навчай відповідно природі (сьомий закон). Часте повторення і вправи – могутній засіб культури розуму (восьмий закон). Навчання повинно бути цікавим (дев'ятий закон). Воля підлягає вихованню (десятий закон). Виховання має бути народним (чотирнадцятий закон). Ті відчуття міцніші, які поєднуються з ідеями, і з них важливіші і сильніші ті, які поєднуються із складними ідеями (вісімнадцятий закон).

Науковець С. У. Гончаренко на основі аналізу праць ряду вітчизняних і зарубіжних педагогів довів, що процес навчання підпорядковується цілком певним законам і закономірностям:

1. Закон соціальної обумовленості цілей, змісту, форм і методів навчання. Цей закон розкриває визначальний вплив суспільства через соціальне замовлення освітній сфері на зміст, цілі, масштаби, засоби і методи організації навчального процесу.

2. Закон розвивального і виховного впливу навчання на учнів. Закон визначає обов'язковий вплив усіх компонентів навчання на формування орієнтації, особистісних якостей, духовного світу, здібностей і рис характеру вихованців.

3. Закон обумовленості результатів навчання характером діяльності та спілкування учнів. Цей закон розкриває вплив процесів, які формують особистість, ступінь самостійності й продуктивності діяльності учнів на результати навчання.

4. Закон цілісності та єдності педагогічного процесу. Відображає зв'язки частини і цілого, взаємозв'язок емоціонального, репродуктивного і продуктивного, обумовлює необхідність гармонійної інтеграції предметів, змістовного, мотиваційного й операційного компонентів освітньої діяльності, оволодіння знаннями і розвитку.

5. Закон взаємозв'язку і єдності теорії та практики в навчанні. Цей закон означає, що будь-яке наукове знання прямо або опосередковано служить практиці, виводиться з неї, вимагає опори на суспільну практику і життєвий досвід учнів, конкретизації й застосування наукових положень на практиці.

6. Закон взаємозв'язку і взаємообумовленості індивідуальної, групової та колективної навчальної діяльності. Ці види організації діяльності можуть бути розділені в часі, взаємопроникати один в одного, не виключати, а передбачати один одного.

Зрозуміло, що існують й інші кваліфікації та переліки законів педагогіки.

Від законів відрізняються принципи і правила виховання. Якщо закони відображають істотні зв'язки виховання та інших явищ, то принципи й правила вказують правильні напрями навчально-виховної роботи, вони опрацьовуються з урахуванням дії законів виховання.

Особливої уваги потребує знання та використання закону ефекту, як одного із законів навчання, сформованого на початку 20-го століття Е. Торндайком: закріпленню підлягають ті спроби поведінки в певній ситуації, які приносять бажаний ефект у відповідності із сучасною психологічною термінологією – підлягають закріпленню та нагородження, тобто призводять до наслідків, які приносять замовникам задоволення.

Сучасні прогресивні гуманістичні тенденції розвитку освіти безпосередньо визначають закони, принципи, критерії, технології щодо розв'язання проблем захисту, збереження, порятунку, оборони, безпеки, забезпечення миру, прав і свобод, солідарності та єдності, як учасників освітнього процесу, так і всіх членів суспільства, взаємоповаги та взаємодопомоги, сприяння розвитку інноваційного укладу економіки, економічного зростання, соціальної стабілізації, підвищення рівня і якості життя та гарантування їх зв'язку із соціальною справедливістю. Основне призначення науки і освіти – забезпечення утвердження та примноження добра.

В умовах інтенсивних цивілізаційних глобальних і локальних реформ та змін наука і освіта виступають запорукою розвитку країни, передусім – продуктивних сил, як системи особистих (людина, людський потенціал, людський капітал, інтелектуальний

капітал) і речових (відтворювальний та природничий капітал) елементів. Адже саме в процесі поєднання людського і природного капіталу здійснюється виробництво, будуються і розвиваються наука, освіта, економіка, зростає рівень культури, добробут людей, міцнішає держава. Наука і освіта є фундаментом процвітання та розвитку народу, нації, держави. Якісний науково-технологічний та освітній потенціал є гарантією економічних перетворень і становлення національної інноваційної системи України як основи соціально орієнтованої демократії, організованого демократичного суспільства, інституційного забезпечення суспільства та економіки знань, збагачення і примноження людського капіталу.

Педагогічні закони, закономірності, провідні педагогічні ідеї знаходять свій вихід у педагогічну практику на основі формування сприятливого правового поля за допомогою законодавчого, нормативного регулювання, методичного оснащення та фінансового забезпечення.

Без юридичного визначення, достатнього фінансування, наявності єдиної системи державно-громадського наукового управління наукою, освітою, людським потенціалом, людським капіталом, інтелектуальною власністю неможливо здійснювати прогресивно значимі зміни у соціально-економічній та і всіх інших сферах розвитку держави.

Законодавство про освіту складається, насамперед, із Конституції України та понад трьохсот кодексів, законів, постанов, угод, які практично охоплюють весь спектр питань, пов'язаних із функціонуванням сфери освіти. За головну мету вони ставлять створення усіх необхідних і достатніх умов для здобуття дітьми, учнями, студентами якісної освіти.

Доцільно врахувати, що юридичний закон має загальний характер, регулює найбільш важливі суспільні відносини та ухвалюється в установленому порядку парламентом як обов'язковий акт для державних інституцій, установ, організацій, підприємств, закладів та всіх громадян і має найвищу юридичну силу. Він є основною категорією законодавчої системи, тому його формування, вивчення, застосування та впровадження посідає центральне місце в юридичній теорії, законодавчій техніці та нормативно-правовому регулюванні. Юридичні закони умовно поділяються на конституційні, соціальні, економічні, екологічні, наукові, освітні та ін. У свою чергу законодавчо регулюється, наприклад, сфера освіти за галузями – дошкільна освіта, повна загальна середня освіта, позашкільна освіта, професійна (професійно-технічна) освіта, фахова передвища освіта, вища освіта, післядипломна освіта, освіта для дорослих, освіта впродовж всього життя, охорона дитинства тощо. Відома практика створення та затвердження відповідних освітніх кодексів

Основний принцип дії кожного Закону – його законність. І вона формує правовий режим функціонування держави, при якому діяльність усіх її органів, установ, організацій, державних службовців, політиків і громадян здійснюється відповідно до вимог Закону та підзаконних нормативних актів (постанов, розпоряджень), юстованих наказів.

Законом у його повному обсязі мають встановлюватися лише основні засади, а решта відносин врегульовуються підзаконними нормативними актами.

Закон, права, обов'язки, свободи, принципи, законність – це духовні, суспільні, людські цінності, які визначають критерії будівництва демократичного громадянського суспільства та є запорукою зміцнення незалежності держави. Слово «закон» асоцію-

ється у кожного із суворими вимогами, беззаперечними правилами, правовими, процесуальними заходами, які формують законслухняність, дисципліну, порядок та відповідальність. Юридична наука розглядає закон (законодавчий акт) як специфічне – нормативне – управлінське рішення, яке приймає парламент для регулювання відповідних суспільних відносин, здійснюючи державне управління діями суб'єктів у цих відносинах.

Юридичні закони доцільно формувати на підставі базових та економічних, соціальних, педагогічних, інформаційних, фінансових законів життєдіяльності та розвитку, професійної практики, поєднання прав, свобод та обов'язків, політичного виміру, узгодження позицій та реалій сучасності. Доцільно врахувати, що в процесі застосування вони аналізуються з енергетичної, політичної, соціальної, педагогічної, предметної, мовної, лінгвістичної, інформаційної точок зору, висновків, коментарів та трактувань.

Закон є всього лиш одним із засобів реалізації мети суб'єкта управління. Мета ж управління досягається не самими лише керівними методами, а у їх взаємодії з іншими методами (економічними, ідеологічними, інформаційними тощо).

Основним Законом – Конституцією України передбачається:

Стаття 53. Кожен має право на освіту.

Повна загальна середня освіта є обов'язковою.

Держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, різних форм навчання; надання державних стипендій та пільг учням і студентам.

Громадяни мають право безоплатно здобути вищу освіту в державних і комунальних навчальних закладах на конкурсній основі.

Громадянам, які належать до національних меншин, відповідно до закону гарантується право на навчання рідною мовою чи на вивчення рідної мови у державних і комунальних навчальних закладах або через національні культурні товариства.

У відповідності із рішенням Конституційного Суду України від 4 березня 2004 року № 5–рп/2004: освіта визнається однією з пріоритетних сфер соціально-економічного, духовного та культурного розвитку суспільства. Право на освіту – це право людини на здобуття певного обсягу знань, культурних навичок, професійної орієнтації, які необхідні для нормальної життєдіяльності в умовах сучасного суспільства. Освіта – це цілеспрямований процес виховання і навчання з метою набуття встановлених державою освітніх рівнів.

За Конституцією України (стаття 43) держава створює умови для повного здійснення громадянами права на працю, гарантує рівні можливості у виборі професії та роду трудової діяльності, реалізовує програми професійно-технічного навчання, підготовки і перепідготовки кадрів відповідно до суспільних потреб.

Конституцією України (стаття 54) громадянам гарантується свобода літературної, художньої, наукової і технічної творчості, захист інтелектуальної власності, їхніх авторських прав, моральних і матеріальних інтересів, що виникають у зв'язку з різними видами інтелектуальної діяльності.

Держава сприяє розвитку науки, встановленню наукових зв'язків України зі світовим співтовариством.

До повноважень Верховної Ради України (стаття 85. Конституції України) належить:

3) прийняття законів;

6) затвердження загальнодержавних програм економічного, науково-технічного, соціального, національно-культурного розвитку, охорони довкілля.

Виключно законами України (стаття 92 Конституції України) визначаються:

1) права і свободи людини і громадянина, гарантії цих прав і свобод; основні обов'язки громадянина;

6) основи соціального захисту, форми і види пенсійного забезпечення; засади регулювання праці і зайнятості, шлюбу, сім'ї, охорони дитинства, материнства, батьківства; виховання, освіти, культури і охорони здоров'я; екологічної безпеки.

Вищим органом у системі органів виконавчої влади є Кабінет Міністрів України.

Кабінет Міністрів України (стаття 113 Конституції України) відповідальний перед Президентом України і Верховною Радою України, підконтрольний і підзвітний Верховній Раді України у межах, передбачених цією Конституцією.

Кабінет Міністрів України у своїй діяльності керується цією Конституцією та законами України, а також указами Президента України та постановами Верховної Ради України, прийнятими відповідно до Конституції та законів України.

Кабінет Міністрів України (стаття 116 Конституції України):

1) забезпечує державний суверенітет і економічну самостійність України, здійснення внутрішньої і зовнішньої політики держави, виконання Конституції і законів України, актів Президента України;

3) забезпечує проведення фінансової, цінової, інвестиційної та податкової політики; політики у сферах праці й зайнятості населення, соціального захисту, освіти, науки і культури, охорони природи, екологічної безпеки і природокористування;

4) розробляє і здійснює загальнодержавні програми економічного, науково-технічного, соціального і культурного розвитку України.

Вітчизняна сфера науки та освіти, незважаючи на політичний супротив, постійне недофінансування, впродовж усього періоду сучасного суверенітету України не була обділена увагою влади, суспільства, наукового співтовариства, зарубіжних експертів, міжнародних й європейських організацій та провідних держав світу.

Варто відзначити, що за 28 років Незалежності Верховна Рада України, наприклад, в частині сфери освіти прийняла: закони України «Про освіту» (від 23 травня 1991 року № 1060-XII), в редакції Закону України «Про освіту» (від 23 березня 1996 року № 100/96-ВР), в редакції Закону України «Про освіту» (від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII), «Про дошкільну освіту» (від 11 липня 2001 № 2628-III), «Про загальну середню освіту» (від 13 травня 1999 № 651-XIV), «Про позашкільну освіту» (від 22 червня 2000 № 1841-III), «Про професійно-технічну освіту» (від 10 лютого 1998 № 103/98-ВР), «Про вищу освіту» (від 17 січня 2002 № 2984-III), «Про реструктуризацію заборгованості з виплат, передбачених статтею 57 Закону України «Про освіту», педагогічним, науково-педагогічним та іншим категоріям працівників навчальних закладів» (від 9 вересня 2004 року № 1994-IV), «Про внесення змін до деяких законів

України щодо вдосконалення управління професійно-технічною освітою» (від 20 листопада 2012 року № 5498-VI), «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України (у сфері вищої освіти)» (від 14 грудня 2004 року № 2229-IV), «Про ратифікацію Кредитної угоди (Проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні») між Україною та Міжнародним банком реконструкції та розвитку від 05 вересня 2005 року» (від 21 грудня 2005 року № 3255-IV), «Про формування та розміщення державного замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів» (від 20 листопада 2012 року № 5499-VI), «Про професійний розвиток працівників» (від 12 січня 2012 року № 4312-VI), «Про вищу освіту» (від 1 липня 2014 року № 1556-VII), «Про ратифікацію Угоди між Урядом України та Урядом Фінляндської Республіки про реалізацію проекту «Фінська підтримка реформи української школи» (від 3 липня 2018 року № 2485-VIII), «Про фахову передвищу освіту» (від 6 червня 2019 року № 2745).

У Законі України «Про освіту» юридично закріплені такі основні положення, що є визначальними у цій соціальній сфері:

«Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єданого спільними цінностями і культурою, та держави.

Метою освіти є всебічний розвиток людини, як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору».

Закон «Про освіту» розширює та конкретизує право на освіту (стаття 3):

Кожен має право на якісну та доступну освіту. Право на освіту включає право здобувати освіту впродовж усього життя, право на доступність освіти, право на безоплатну освіту у випадках і порядку, визначених Конституцією та законами України.

В Україні створюються рівні умови доступу до освіти. Ніхто не може бути обмежений у праві на здобуття освіти. Право на освіту гарантується незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, інвалідності, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, кольору шкіри, місця проживання, мови спілкування, походження, соціального і майнового стану, наявності судимості, а також інших обставин та ознак.

Право особи на освіту може реалізовуватися шляхом її здобуття на різних рівнях освіти, у різних формах і різних видів, у тому числі шляхом здобуття дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої освіти та освіти дорослих.

Кожен має право на доступ до публічних освітніх, наукових та інформаційних ресурсів, у тому числі в мережі Інтернет, електронних підручників та інших мультимедійних навчальних ресурсів у порядку, визначеному законодавством.

Держава здійснює соціальний захист здобувачів освіти у випадках, визначених законодавством, а також забезпечує рівний доступ до освіти особам із соціально вразливих верств населення.

Держава створює умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти.

Іноземці та особи без громадянства здобувають освіту в Україні відповідно до законодавства та/або міжнародних договорів України.

Особа, яку визнано біженцем або особою, яка потребує додаткового захисту згідно із Законом України «Про біженців та осіб, які потребують додаткового або тимчасового захисту», має рівне з громадянами України право на освіту.

Право на освіту не може бути обмежене законом. Закон може встановлювати особливі умови доступу до певного рівня освіти, спеціальності (професії).

Визначені напрями забезпечення права на безоплатну освіту (стаття 4 Закону України «Про освіту») і констатовано, що:

держава забезпечує: безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти відповідно до стандартів освіти; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої і післядипломної освіти відповідно до законодавства;

право на безоплатну освіту забезпечується: для здобувачів дошкільної та повної загальної середньої освіти – за рахунок розвитку мережі закладів освіти всіх форм власності та їх фінансового забезпечення у порядку, встановленому законодавством, і в обсязі, достатньому для забезпечення права на освіту всіх громадян України, іноземних громадян та осіб без громадянства, які постійно або тимчасово проживають на території України; для здобувачів позашкільної, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та післядипломної освіти – у закладах освіти чи інших суб'єктів освітньої діяльності за рахунок фінансування з державного та/або місцевого бюджетів у порядку, встановленому законодавством; для здобувачів вищої освіти – у закладах освіти за рахунок фінансування з державного та/або місцевого бюджетів у порядку, встановленому законодавством;

держава гарантує усім громадянам України та іншим особам, які перебувають в Україні на законних підставах, право на безоплатне здобуття повної загальної середньої освіти відповідно до стандартів освіти;

держава гарантує безоплатне забезпечення підручниками (у тому числі електронними), посібниками всіх здобувачів повної загальної середньої освіти та педагогічних працівників у порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України.

Згідно із рішенням Конституційного Суду України від 16 липня 2019 року № 10-р/2019 (справа № 1-75/2018(4072/17) зафіксовано, що Закон України «Про освіту» регулює суспільні відносини, що виникають у процесі реалізації конституційного права людини на освіту, визначає права та обов'язки фізичних і юридичних осіб, які беруть участь у реалізації цього права, а також компетенцію органів державної влади та органів місцевого самоврядування у сфері освіти.

Сформовано рівень, параметри та критерії формування державної політики у сфері освіти (стаття 5 Закону України «Про освіту»):

Освіта є державним пріоритетом, що забезпечує інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства. Фінансування освіти є інвестицією в людський потенціал, сталий розвиток суспільства і держави.

Державну політику у сфері освіти визначає Верховна Рада України, а реалізують Кабінет Міністрів України, центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки, інші центральні органи виконавчої влади та органи місцевого самоврядування.

Державна політика у сфері освіти формується і реалізується на основі наукових досліджень, міжнародних зобов'язань, вітчизняного та іноземного досвіду з урахуванням прогнозів, статистичних даних та індикаторів розвитку з метою задоволення потреб людини та суспільства.

Документами державного прогнозування і стратегічного планування розвитку освіти є прогноз розвитку освіти України, стратегія розвитку освіти України, відповідні державні, регіональні та місцеві цільові програми, плани діяльності у сфері освіти органів влади. Органи влади забезпечують відкритий доступ до зазначених документів шляхом їх оприлюднення на своїх офіційних веб-сайтах.

Держава створює умови для здобуття громадянської освіти, спрямованої на формування компетентностей, пов'язаних з реалізацією особою своїх прав і обов'язків як члена суспільства, усвідомленням цінностей громадянського (вільного демократичного) суспільства, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина.

Юридично зафіксовано, що засадами державної політики у сфері освіти та принципами освітньої діяльності є (стаття 6 Закону України «Про освіту»): людиноцентризм; верховенство права; забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності; забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, у тому числі за ознакою інвалідності; розвиток інклюзивного освітнього середовища, у тому числі у закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами; забезпечення універсального дизайну та розумного пристосування; науковий характер освіти; різноманітність освіти; цілісність і наступність системи освіти; прозорість і публічність прийняття та виконання управлінських рішень; відповідальність і підзвітність органів управління освітою та закладів освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності перед суспільством; інституційне відокремлення функцій контролю (нагляду) та функцій забезпечення діяльності закладів освіти; інтеграція з ринком праці; нерозривний зв'язок зі світовою та національною історією, культурою, національними традиціями; свобода у виборі видів, форм і темпів здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності; академічна доброчесність; академічна свобода; фінансова, академічна, кадрова та організаційна автономія закладів освіти у межах, визначених законом; гуманізм; демократизм; єдність навчання, виховання та розвитку; виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей Українського народу, його історико-культурного надбання і традицій; формування усвідомленої потреби в дотриманні Конституції та законів України, нетерпимості до їх порушення; формування поваги до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі та гідності, фізичного або психічного насильства, а також до дискримінації за будь-якими ознаками; формування громадянської культури та

культури демократії; формування культури здорового способу життя, екологічної культури і дбайливого ставлення до довкілля; невтручання політичних партій в освітній процес; невтручання релігійних організацій в освітній процес (крім випадків, визначених цим Законом); різнобічність та збалансованість інформації щодо політичних, світоглядних та релігійних питань; державно-громадське управління; державно-громадське партнерство; державно-приватне партнерство; сприяння навчанню впродовж життя; інтеграція у міжнародний освітній та науковий простір; нетерпимість до проявів корупції та хабарництва; доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою. Проголошено, що освіта в Україні має будуватися за принципом рівних можливостей для всіх.

Пріоритетні напрями розвитку держави визначаються, а політичні, державно-громадські управлінські рішення приймаються на основі науково обґрунтованого, виваженого, вивіреного в широкому розумінні змісту, в тому числі змісту освіти. З огляду на це, влада зобов'язана враховувати позицію громадян України в тому, що держава зобов'язана створити сприятливі умови на всіх рівнях, щоб «... краще вчитися і якісніше працювати, бути відповідальним у своєму повсякденному житті».

Держава всіма можливими законними засобами покликана сприяти національно-культурному розвитку українського народу, не допускати в інформаційних та інших телерадіопрограмах, друкованих засобах масової інформації (пресі) систематичного, цілеспрямованого і часто безпідставного загострення уваги на війні, насильстві і жорстокості, розпалюванні расової, національної та релігійної ворожнечі або позитивного їх подання (трактування), заподіяння шкоди честі і гідності особи, а також має забезпечувати ідеологічний та політичний плюралізм у сфері аудіовізуальних засобів масової інформації.

Аналіз норм міжнародного права, законодавства Європейського Союзу і національного законодавства низки провідних країн світу, проведений науковцями Національної академії правових наук України, свідчить про наявність спільних тенденцій у питаннях регулювання проблем захисту прав і безпеки людини та найбільш вразливої частини людства – дітей в освітній, інформаційній сферах з метою консолідації громадянського суспільства. Особлива увага концентрується на недопущенні порушень у освітніх програмах, змісті підручників, посібників, літератури, рекомендованої для читання дітям, учням, а також у засобах масової інформації.

Відповідно до статті 1 Конвенції Організації Об'єднаних Націй про права дитини та ряду європейських конвенцій, зокрема Європейської конвенції про громадянство (стаття 2), Конвенції про контакт з дітьми (ETS № 192) (стаття 2), Конвенції Ради Європи про заходи щодо протидії торгівлі людьми (стаття 4), дитиною вважається кожна людська істота до досягнення нею 18-річного віку, якщо за законом, застосованим до такої особи, вона не досягає повноліття раніше. Положеннями преамбули «Конвенції про права дитини» та принципу 8 «Декларації прав дитини» дитину чітко визначено особливим суб'єктом суспільних відносин, що потребує спеціальної охорони, піклування та належного правового захисту.

Україна, як Асоційований член Європейського Співтовариства, під час формування та реалізації освітньої політики має також враховувати рішення Європейського Суду з прав людини, який визначив, що захист моралі в демократичному суспільстві є легітимним.

мною метою, відповідно до пункту 2 статті 10 Європейської конвенції про захист прав людини і основоположних свобод від 4 листопада 1950 р., а «непристойні публікації» визнав як такі, що прагнуть «розбестити і розтлити». «Захист прав і свобод інших», на його думку, означає захист моральних інтересів і благополуччя конкретних осіб чи категорій, які потребують спеціального захисту (з таких причин, як вікова зрілість, психічна нездатність) та відносяться до одного з аспектів моральності.

Законом України «Про охорону дитинства» ця функція закріплена, як стратегічний загальнонаціональний пріоритет, що має важливе значення для захисту національної безпеки України, ефективності внутрішньої політики держави. З метою забезпечення реалізації прав дитини на життя, охорону здоров'я, освіту, соціальний захист, всебічний розвиток та виховання в сімейному оточенні встановлюються основні засади державної політики у даній сфері, що ґрунтуються на гарантуванні докорінних і найважливіших інтересів дитини.

Значний обсяг роботи, пов'язаної із втіленням у життя вимог законодавства у сфері науки та освіти, перспективних концепцій, планів удосконалення, реорганізації та розвитку освітянської сфери, мають виконати центральні органи державної влади, місцеві органи державної виконавчої влади та органи місцевого самоврядування.

Доцільно пам'ятати, що реформа – це перетворення на основі базових об'єктивних законів з метою формування політики вдосконалення, модернізації, розвитку, нововведень, інновацій, які не знищують основ існуючої структури в т.ч. сфери науки та освіти. Впродовж усіх часів основним у реформі освіти був зміст освіти, його обсяг, способи і методи реалізації. Проблема розвитку науки полягає не в її реформуванні, а в тому, які наукові, технологічні завдання можуть, готові виконати наукові школи та які сучасні наукові школи потребують відтворення, відродження, а також створення. Питання не в тому бути чи не бути сучасній, новій українській науці та освіті, а в тому, якими вони мають бути, яким змістом, якими цінностями мають бути наповнені. Варто не забувати, що наука та освіта є стратегічними сферами і що постулат – «дбаєш про сьогоднішнє - засівай хліб, про завтрашній день – сади дерева, про майбутнє – виховуй дітей» є особливо актуальним. Будь-які реформи мають будуватися на основі цілісного пізнання, знання, осмислення, дотримання та застосування законів духовних (натуральних), природних, у тому числі педагогічних, а також юридичних в аспекті розвитку сфери науки і освіти.

Комплекс питань щодо об'єднання зусиль органів влади, наукових, науково-педагогічних, педагогічних працівників та громадянського суспільства з метою виконання духовних (натуральних), природних законів, юридично-правових приписів, норм та вимог і визначення перспектив розвитку та реалізації науково-освітньої політики на духовних засадах, ціннісній основі та природовідповідних принципах є максимально пріоритетним.

Актуальною була, залишається і буде гострою надалі проблема реалізації «азбуки життя» – працювати на благо Українського народу, в ім'я демократичної, суверенної, правової, незалежної, унітарної, соборної України, задля українських дітей та учнів, Учителів та Професорів, Науковців, захищати їх інтереси, творити Добро. Запорукою успіху є демократична дисципліна і самодисципліна, побудовані на основі традицій,

норм і правил громадянського суспільства, професіоналізму, позитивних результатів та дійсної поваги до її величності – Людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Конституція України, прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року / Офіційне видання. Київ, 2006.
2. Закон України «Про освіту» (від 23 травня 1991 року № 1060-XII).
3. Закон України в редакції Закону України «Про освіту» (від 23 березня 1996 року № 100/96-ВР).
4. Закон України в редакції Закону України «Про освіту» (від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII).
5. Закон України «Про дошкільну освіту» (від 11 липня 2001 № 2628-III).
6. Закон України «Про загальну середню освіту» (від 13 травня 1999 № 651-XIV).
7. Закон України «Про позашкільну освіту» (від 22 червня 2000 № 1841-III).
8. Закон України «Про професійно-технічну освіту» (від 10 лютого 1998 № 103/98-ВР).
9. Закон України «Про вищу освіту» (від 17 січня 2002 № 2984-III).
10. Закон України «Про охорону дитинства» (від 26 квітня 2001 № 2402-III).
11. Закон України «Про реструктуризацію заборгованості з виплат, передбачених статтею 57 Закону України «Про освіту», педагогічним, науково-педагогічним та іншим категоріям працівників навчальних закладів» (від 9 вересня 2004 року № 1994-IV).
12. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення управління професійно-технічною освітою» (від 20 листопада 2012 року № 5498-VI).
13. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України (у сфері вищої освіти)» (від 14 грудня 2004 року № 2229-IV).
14. Закон України «Про ратифікацію Кредитної угоди (Проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні») між Україною та Міжнародним банком реконструкції та розвитку від 5 вересня 2005 року» (від 21 грудня 2005 року № 3255-IV).
15. Закон України «Про формування та розміщення державного замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів» (від 20 листопада 2012 року № 5499-VI).
16. Закон України «Про професійний розвиток працівників» (від 12 січня 2012 року № 4312-VI).
17. Закон України «Про вищу освіту» (від 1 липня 2014 року № 1556-VII).
18. Закон України «Про фахову передвищу освіту» (від 6 червня 2019 року № 2745).
19. Закон України «Про ратифікацію Угоди між Урядом України та Урядом Фінляндської Республіки про реалізацію проекту «Фінська підтримка реформи української школи» (від 3 липня 2018 року № 2485-VIII).
20. Закон України «Про ратифікацію Конвенції про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні» (від 03.12.1999 № 1273-XIV).
21. Закон України «Про ратифікацію Фінансової угоди (Проект «Вища освіта України») між Україною та Північною екологічною фінансовою корпорацією» (від 20.06.2018 № 2467-VIII)

22. Закон України «Про ратифікацію Фінансової угоди (Проект «Вища освіта України») між Україною та Європейським інвестиційним банком» (від 08.11.2017 № 2186-VIII)
23. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (від 26 листопада 2015 року № 848 – VIII).
24. Закон України «Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки» (від 22 липня 2001 р. № 2623 – III).
25. Закон України «Про інноваційну діяльність» (від 4 липня 2002 р. № 40-IV).
26. Закон України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності України» (від 8 вересня 2011 р.).
27. Закон України «Про спеціальний режим інноваційної діяльності технологічних парків» (від 16 липня 1999 року № 991 – XIV)
28. Закон України «Про науковий парк «Київська політехніка» (від 22 грудня 2006 року № 523 – V)
29. Закон України «Про наукові парки» (від 25 червня 2009 року № 1563 – VI)
30. Закон України «Про спеціальну економічну зону «Яворів» (від 15 січня 1999 року № 402 – XIV)
31. Закон України «Про інвестиційну діяльність» (від 18 вересня 1991 року № 1560 – XII).
32. Закон України «Про наукову і науково-технічну експертизу» (від 10 лютого 1995 року № 51/95- ВР)
33. Закон України «Про особливості правового режиму діяльності Національної академії наук України, галузевих академій наук та статусу їх майнового комплексу» (від 4 липня 2002 року № 3065 – IV)
34. Закон України «Про державне регулювання діяльності у сфері трансферу технологій» (від 14 вересня 2011 року № 3715 – IV)
35. Закон України «Про ратифікацію Угоди між Україною та Європейським Співтовариством про наукове і технологічне співробітництво» (від 25 грудня 2002 року N 368-IV)
36. Закон України «Про ратифікацію Угоди між Україною і Європейським Союзом про участь України у Рамковій програмі Європейського Союзу з наукових досліджень та інновацій «Горизонт 2020» (від 15 липня 2015 року № 604-VIII)
37. Указ Президента України «Про затвердження Угоди про створення Українсько-го науково-технологічного центру» (від 4 травня 1994 року № 202/94)
38. Закон України «Про надання згоди на обов'язковість для України Угоди науково-технічного центру» (від 15 березня 2001 року № 2296 – III)
39. Закон України «Про ратифікацію Протоколу про внесення поправок до Угоди про створення Українсько-го науково-технологічного центру» (від 15 червня 2016 року)
40. Декларація прав дитини: Декларація ООН від 20.11.1959.
41. Європейська конвенція про громадянство (укр/рос): Конвенція Ради Європи, Доповідь від 06.11.1997 № ETS N 166.
42. Конвенція про права дитини: Конвенція ООН від 20.11.1989.
43. Конвенція про контакт з дітьми (ETS N 192) (укр/рос): Конвенція Ради Європи від 15.05.2003 № ETSN192.

44. Конвенція Ради Європи про заходи щодо протидії торгівлі людьми: Конвенція Ради Європи від 16.05.2005.

45. Конвенція Ради Європи про кіберзлочинність / Ратифіковано із застереженнями і заявами Законом України від 7 вересня 2005 року № 2824-IV.

46. Международная конвенция о пресечении обращения порнографических изданий и торговли ими: Конвенция Лиги Наций от 12.09.1923.

47. Протокол про змінення Договору про боротьбу з розповсюдженням порнографічних видань, підписаного в Парижі 4 травня 1910 року від 14 травня 1949 р.

48. Рішення Конституційного Суду України у справі за конституційним поданням 50 народних депутатів України про офіційне тлумачення положень частини третьої статті 53 Конституції України «держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах» (справа про доступність і безоплатність освіти) від 4 березня 2004 року № 5 –рп/2004 (справа № 1-4/2004)

49. Рішення Конституційного Суду України у справі за конституційним поданням 48 народних депутатів України щодо відповідності Конституції України (конституційності) Закону України «Про освіту» від 16 липня 2019 року № 10-р/2019 (справа № 1-75/2018(4072/17))

50. Угода стосовно припинення обігу порнографічних видань від 4 травня 1910 р. / База даних Законодавство України / ВР України.

51. Факультативний протокол до Конвенції про права дитини щодо торгівлі дітьми, дитячої проституції та дитячої порнографії / ратифіковано Законом України від 3 квітня 2003 р. №716-IV.

52. Указ Президента України «Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні» № 941/2001 від 09.10.2001.

53. Указ Президента України «Про національну доктрину розвитку освіти» № 347/2002 від 17.04.2002.

54. Указ Президента України «Про заходи щодо поліпшення функціонування та розвитку загальної середньої освіти» № 580/98 від 02.06.98.

55. Указ Президента України «Про програму роботи з обдарованою молоддю на 2001-2005 роки» № 78/2001 від 08.02.2001.

56. Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від 25.06. 2013 № 344/2013.

57. Постанова Кабінету Міністрів України «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») від 3 листопада 1993 р. N 896.

58. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Базового навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів» від 5 серпня 1998 р. № 1239.

59. Постанова Кабінету Міністрів України «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» від 16 листопада 2000 р. № 1717.

60. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 року № 988-р. «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року»

61. Авторська школа в Україні. (науково-методичний посібник) / Автори-упорядники: І. Н. Євтушенко, Ю. І. Завалевський, С. В. Кириленко, О. І. Кіян, О. Я. Мариновська / За наук. ред. Ю. І. Завалевського. К., Чернівці: Букрек, 2017. 416 с.
62. Андрущенко В. Організоване суспільство: Проблеми суспільної самоорганізації та інтелектуалізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: Досвід соціально-філософського аналізу: у 2 кн. / В. Андрущенко; наук. ред. В. Савельєва. 3-тє вид., виправл., доповн. Київ: Знання України, 2018. Кн. 1: Від мрії до дії. 2018. 659 с.; Кн. 2: Філософія новітнього державотворення. 2-18. 647 с.
63. Антологія педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н. П. Калениченко. М.: Педагогика, 1988. 640 с.
64. Біла книга. Інтелектуальна власність в інноваційній економіці України. / Г. О. Андрущук, О. В. Дем'яненко, І. Б. Жилієв, Л. В. Сахаров, В. І. Полохало, С. В. Таран [упорядкування]. К.: Парламентське видавництво, 2008. 448 с.
65. Біла книга – 2. Інтелектуальна власність в інноваційній економіці України. / О. В. Дем'яненко, А. В. Доровських, С. А. Кулаков, А. Лі [упорядкування]. К.: Парламентське видавництво, 2008. 246 с.
66. Витоки української державності: у 3 ч.: [українська літературна спадщина / Митрополит Іларіон, Володимир Мономах, Пилип Орлик]. 2-ге вид. Київ: ДП «Вид. дім «Персонал», 2017. 984 с.
67. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: «Либідь», 1997. 376 с.
68. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські береги, 2012. 192 с.
69. Григорій Сковорода Повне зібрання творів у двох томах. К.: Видавництво «Наукова думка», Т. 1, 1973. 530 с.; Т. 2, 1973. 573 с.
70. Григорій Сковорода. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи. К.: Наукова думка, 1983. 542 с.
71. Гусєв В. О. Державна інноваційна політика: методологія формування та впровадження: монографія. Донецьк: Юго-Восток, 2011. 624 с.
72. Енциклопедія освіти / Акад. пед. Наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
73. Законодавство України у сфері наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності (Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти) / Упор. М. М. Шевченко, Б. Г. Чижевський, С. В. Семенюк, Г. О. Андрущук. К.: Парламентське видавництво, 2013. 400 с.
74. Збалансований розвиток людського капіталу в Україні: завдання освіти і науки / Матеріали парламентських слухань у Верховній Раді України 10 квітня 2019 року / Редакційна колегія О. В. Співаковський (голова), О. О. Скрипник, І. Г. Кириленко, І. М. Костанкевич, Т. Д. Кремень, В. М. Литвин, М. М. Поплавський, Б. Г. Чижевський, О. І. Козієвська, С. В. Семенюк, О. М. Левчук, Л. С. Нестеренко, А. В. Луцька, Є. В. Красняков, С. В. Тіран, С. А. Гарбуза, І. В. Малигіна, М. М. Шевченко. К.: Парламентське видавництво, 2019. 389 с.
75. Звіт про діяльність Національної академії наук України у 2018 році. Київ. Академперіодика. 2019. 595 с.

76. Інноваційне законодавство України: Повне зібрання нормативно-правових актів. У 3-х томах. Укладачі: авт. кол. За заг. ред. Костицького В.В. Т.1. К., 2003. 284 с; Т.2. К., 2003. 192 с.; Т.3. К., 2003. 152 с.

77. Інтелектуальна власність у формуванні інноваційної економіки України: проблеми законодавчого забезпечення та державного регулювання / За заг. ред. проф. В. І. Полохала. Автор-упорядник: Г. О. Андрощук. К.: Парламентське вид-во, 2010. 384 с.

78. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Упоряд. О. О. Любар; За ред. В. Г. Кременя. К.: Т-во «Знання», КОО, 2003. 766 с.

79. Керманич української науки. Життєвий і творчий шлях Б. Є. Патона. До сторіччя від дня народження / О. С. Онищенко, Л. А. Дубровіна, О. К. Маковецька [та ін.]; НАН України, Нац. б-ка України ім. В. І. Вернацького. Київ, 2018. 350 с.

80. Мацевитый Ю. М., Тарелин А. А. Наука и инновации. Путь к успеху / НАН Украины, Институт проблем машиностроения им. А. Н. Подгорного НАН Украины. К.: Академперіодика, 2015. 192 с.

81. Національна академія наук України (1918–2018). До 100-річчя від дня заснування / Редкол.: Б. Є. Патон (голов. ред.), та ін.; Нац. акад. наук України. Київ: Академперіодика, 2018. 336 с.

82. Національний освітньо-науковий глосарій. К.: ТОВ «КОНВІПРІНТ», 2018. 272 с.

83. Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. 3-е изд. с испр. и доп. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

84. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. К.: Педагогічна думка, 2001. 516 с.

85. Попович О.С. Науково-технологічна та інноваційна політика: основні механізми формування та реалізації (видання друге виправлене і доповнене) / під ред. д-ра екон. наук, проф. Б. Г. Маліцького. К.: Інститут досліджень науково-технічного потенціалу та історії науки ім. Г. М. Добров, НАН України, 2019. 342 с.

86. Про стан та проблеми фінансування освіти і науки в Україні: матеріали парлам. слухань у Верховній Раді України 16 листопада 2016 р. / Верховна Рада України, Комітет з питань науки та освіти: упоряд. О. М. Левчук, С. В. Семенюк, Б. Г. Чижевський, М. М. Шевченко, Г. О. Андрощук. К.: Парламентське видавництво, 2017. 472 с.

87. Стан та законодавче забезпечення розвитку науки та науково-технічної сфери: матеріали парламентських слухань у Верховній Раді України 2 липня 2014 р. / Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти Верховної Ради України; упорядники М. М. Шевченко, С. В. Семенюк, Г. О. Андрощук. К.: Парламентське видавництво, 2015. 744 с.

88. Стан та законодавче забезпечення фінансування наукової і науково-технічної діяльності в Україні: матеріали слухань у Комітеті Верховної Ради України 13 березня 2013 р.; упоряд. М. М. Шевченко, Б. Г. Чижевський, С. В. Семенюк, В. Ю. Бурда / Верховна Рада України: Комітет Верховної Ради України з питань науки і освіти. К.: Парламентське видавництво, 2014. 637 с.

89. Стратегічні виклики XXI століття суспільству та економіці України: В 3 т. / За ред. акад. НАН України В. М. Гейця, акад. НАН України В. П. Семиноженка, чл.-кор. НАН України Б. Є. Кваснюка. К.: Фенікс, 2007.

90. Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів / Авт. упоряд.: Г. О. Андрощук, І. Б. Жилияєв, Б. Г. Чижевський, М. М. Шевченко. К.: Парламентське видавництво, 2009. 632 с.

91. Сучасна школа України: етнопедagogічна проєкція теорії і практики / [В. І. Кононенко та ін.]; за ред. Н. Лисенко. К.: Слово, 2013. 333 с.

92. Сучасні тенденції розвитку організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу в інформаційному суспільстві: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 10 квітня 2014 року / [За заг. ред. О. М. Топузова]. Київ: Педагогічна думка, 2014. 240 с.

93. Топазов В., Дмитрієнко М. Патони: родинна хроніка; Інститут історії України НАН України. Київ: Академперіодика, 2018. 316 с.

94. Требник Митрополита Петра Могилы. Киев 1646. Том 1 / Відповідальний редактор – архімандрит Никон (Русин) / К. Інформаційно-видавничий цент Української православної церкви, 2011. 870 с.

95. Требник Митрополита Петра Могилы. Киев 1646. Том 2 / Відповідальний редактор – архімандрит Никон (Русин) / К. Інформаційно-видавничий цент Української православної церкви, 2011. 816 с.

96. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія / За ред. В. Г. Кременя. К.: Педагогічна думка. 2008. 472 с.

97. Хайруліна В. М. Педагогіка добротворення: наук.-метод. посіб. Київ, 2018. 486 с.

98. Чижевський Д. І. Історія української літератури (від початків до доби реалізму). / Худож. оформл. В. М. Штогриня. Тернопіль: МПП «Презент», за участю ТОВ «Феміна», 1994. 480 с.

99. Чижевський Д. І. Філософія Г. С. Сковороди / Підготовка тексту і переднє слово проф. Леоніда Ушкалова. Харків: Прапор, 2004. 272 с.

100. Школа майбутнього як інноваційний навчальний заклад: Науково-методичний посібник. Видання друге, доповнене та перероблене / за науковою та загальною редакцією дійсного члена НАПН України, доктора педагогічних наук, проф. В. М. Мадзігона / Відп. за випуск С. В. Кириленко, О. І. Кіян, І. Н. Євтушенко. К., Чернівці: Букрек, 2016. 208 с.

THE ROLE OF HUMANITARIAN PREPARATION IN TECHNOLOGICAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

The authors of the paper analyze the role and features of humanitarian training of future specialists in technical higher educational institutions. The emphasis is also made on the problems of humanitarian training, in particular, the process of optimization (reduction) of the disciplines of the humanities and social sciences over the last decade is illustrated and the ways of solving these problems are outlined. The authors conclude that the process of humanitarian training in technical higher educational institutions must undergo changes and reforming at both national level and the level of technical higher educational institutions, since the day-to-day realities lie in the fact that the traditional practice of technical higher educational institutions does not provide the necessary integrity between the humanities and professional training of students.

Key words: *higher educational institutions, humanitarian training, disciplines of the humanities and social sciences.*

Nowadays the reform of higher education in Ukraine is carried out in the directions of its humanization. Most scholars of the world believe that in the 21st century the main trend in the development of university education will be the humanization of teaching. The purpose of humanization education is to form a specialist, a cultural man who knows the history of his people, traditions; is able to work in a team; can realize his creative abilities. According to scientists, a modern engineer, in addition to professional knowledge and skills, should be the bearer of a high general culture, which is formed by humanitarian, social sciences disciplines. Humanitarian knowledge helps a specialist to become a professional creator, and not just an artist. Therefore, one of the most significant and topical problems of higher technical education today is: simultaneously with high-quality specialist training, to provide students with humanitarian training, to carry out humanization and humanization of higher education.

The humanities in non-humanitarian higher educational institutions are generally in a tight corner. It seems that such a situation with the humanities depends on the attitude of the management of educational institutions and teachers of technical departments and, to some extent, it is true, but the problem is much more complicated, so the main task of this scientific paper is to determine the role and conditions of humanitarian training in technical higher educational institutions and focus on the problems of optimizing of the disciplines of the humanities and social sciences.

According to the findings of many Ukrainian scientists (H. Vasianovych [1], I. Ziaziun [2], O. Kaverin [3], E. Luzik [4], N. Nychkalo [5], S. Sysoiev [6] etc) the new quality of education and professional training of future specialists is directly related to the problem of the formation and development of humanitarian training at the higher educational establishment and integrated knowledge, skills and abilities of future specialists on the basis of

interdisciplinary connections of the social and humanitarian, natural and technical disciplines of the disciplines and their practical application in future professional activities.

It is necessary to state an unfortunate fact, today, both the IHE and the Ministry of Education and Science, have a rather specific and not always positive attitude to the humanitarian training of students. As I. Y. Karpinsky clarifies, there are three reasons for this: first, these are old methods of managing higher education, unchanged, inefficient, cumbersome, bureaucratic-arbitrary, corrupted, little-initiative or completely slipping into initiatives; secondly, the cholocrat tendencies in the political consciousness of a large part of administrative staff, politicians and ordinary citizens are incompetence, contemptuous attitude towards knowledge (first of all humanitarian), experience of world civilization, anti-intellectualism in the field of humanitarian knowledge in Ukrainian society; thirdly, the reciprocal reaction of some teachers of technical universities to the special status of social sciences in the past. Therefore, humanitarian departments are now facing the challenge of proving their necessity [7].

In modern Ukrainian education, as regards the humanitarian training of students, one has to admit yet another sad fact that at present both in the Ministry of Education and Science and in the Ministry of Education and Science almost do not use the terminology apparatus adopted in Europe, America and other states. Both history and political science, and sociology, and psychology, and linguistics, and other disciplines are called humanitarian, whereas in the West the distinction between humanitarian and social sciences is clearly distinguished. The last ones include political science, sociology, sometimes history, and some others. The works of Ukrainian scientist O. Mykhailychenko give an analysis of the essence of the humanities, which are taught at a higher school. Classifying science, O. Mykhailychenko proposed to carry out the division of sciences in social, social and humanitarian directions [8].

O. Mykhailychenko refers to the social sciences those sciences that «study exactly those processes that are related to relations in a particular social state which has developed objectively at a certain historical stage and least relates to subjective relations between people», the researcher referred sociology, social psychology, jurisprudence, political economy, history, demography, social statistics, social hygiene [8, 6]. The researcher referred psychology, pedagogy, philosophy, linguistics, literary studies, religious studies, art studies, archeology, ethnography, ethnography, cultural studies, aesthetics, and economics to the social sciences, which, «according to their purpose, are connected with their own, separate cultural and historical treasures of mankind, social norms and installations related to a separate person, a separate family, a separate class, a separate group, a nation, a state, etc for which ethnic, national, and religious features are characteristic. To the humanities», a class (a list) of sciences that study a person in the field of its spiritual, mental, ethical, cultural and social activity» should be taken into account, namely: native and foreign, literature, anthropology, theology, journalism, ethnography, ethics, artistic science, etc. In the system of higher education, humanities, social sciences are transformed into corresponding academic disciplines, which are characterized by the general term of social science. But in normative documents there are also other names of disciplines.

Thus, the peculiarity of humanitarian training is the necessity of harmonizing the list and interpretation of the aforementioned disciplines that comprise humanitarian training, state

bodies, and the higher education institutions, the teaching of technical, natural sciences and mathematical disciplines with the humanities.

In one of the Council of Europe resolutions adopted at the beginning of the 21st century, five groups of key competences which students should master were identified: 1) political and social competences related to the ability to take responsibility, participate in joint adoption in the functioning of democratic institutions, to regulate conflicts in a non-violent way;

2) competences that define the ability to live in a multicultural and multinational society, the spread of a climate of tolerance, the ability to live with people of other cultures, languages and religions, to understand differences, to respect each other;

3) competencies that determine the possession of oral and written communication, in particular foreign languages;

4) competence related to the emergence of the information society, the possession of new technologies, understanding of their application, the ability to analyze and select the growing volume of information and advertising;

5) competences that realize the ability and desire of a continuous lifelong learning as a basis for maintaining professional competitiveness, adaptive capacity for a changing society.

As you can see, profile education is credited to the last group of competencies. Instead, the first three relate to aspects that are «responsible» for humanitarian and social sciences. Even more: in the group of «information and technology» competences, too, it speaks of «understanding the application» of technology, and it is largely shaped by humanitarian and social disciplines. Similarly, in a group of «core competencies» it is a question of «ability and desire» to acquire education, to adapt to society.

O. Kaverina, points out that «the need for the transition of higher technical education to a qualitatively new level is associated with significant transformations of the functions of professional activity of future engineers, taking into account the integration processes that are recognized today as the basic regularity of the development of pedagogical science and educational practice» [3], so the educators have the task of raising the moral and ethical, psychological and general culture of a graduate of higher education – this is another feature of modern humanitarian training in technical IHE.

Previously, a technician with higher education was only required to qualify for timely recognition and elimination of various work-related problems, but now a technician or a mechanic are able to do that through a variety of technical means. However, technical specialists with higher education require primarily creativity. Today, a highly skilled worker is the organizer of the production and the creator. It is therefore not surprising that in Japan, an engineer who has not made proposals for improving production over the year can be dismissed from his post as a person who is not responsible for it. Relying on the approach that «the humanization of education is, first of all, a change in the direction of the whole system of learning and its goals towards the education of a unique, vivid individuality, uniqueness of the spiritual and moral personality», Zh. Svyrenko, argues that a modern graduate of a higher technical institution must not only competently act in the professional sphere, but also possess universal and national moral values, profess and establish in everyday work in all spheres of his life the ideas and principles of humanism [9, 5]. The new

humanitarian paradigm of education, which is formed on the basis of domestic and foreign experience, the development of science, culture, education and upbringing, proved by the theory and tested by the practice of knowledge, should meet the needs of the individual, society and the state. S. Sysoev [6] and other scientists consider one of the main ways of transition to a new paradigm. Scientists are developing a strategy for the development of humanities in technical and other higher education institutions, the prospects for the revival and development of the national higher education, new pedagogical technologies and other changes.

It is obvious that «only a teacher with a humanistic worldview needs personal qualities, a pedagogical orientation, a base of psychological and pedagogical training, a teacher who feels «comfortable» in his activity can build a pedagogical process in a humanist way and provide a decent humanitarian training in a technical IHE» [10, 61]. Significant is the interaction of the student and the teacher, which ensures the development of the personality of a specialist, his culture, tolerant attitude to other people, cultures, nationalities, thoughts, ideas, etc.

Methods of teaching humanities in modern technical IHE should change. Today, the audience should have full political, ideological sovereignty and pluralism of thoughts. An active, non-threatening expression by students of their political position, their own thinking – should become the basis of teaching humanitarian disciplines.

Teaching humanitarian disciplines should have problematic character. Not taking into account this, it is impossible to form students' skills in independent analysis of actual problems of society development, overcoming of existing and future political problems, difficulties of the future of independent life. Students in classes on humanitarian disciplines should engage in active analysis, rather than passive consumption of knowledge, they need to instill skills in critical attitude to the educational material, the ability to make independent conclusions, the ability to apply theoretical positions to real life.

In most of the modern technical IHEs of Ukraine, teaching is reduced to the study of general theoretical provisions, moreover, not always clearly articulated. As a result, students encountered in life with non-standard situations, find themselves helpless in their analysis, identification of causes and consequences [6, 176]. Organizationally necessary in technical IHEs is the coordination of teaching of technical, professional, natural sciences and mathematical disciplines with the humanities. If in the market conditions the requirements for professional training are constantly increasing, the humanitarian complex of science of competition with special disciplines cannot withstand. The humanization of education largely depends on the intellectual and creative potential of the individual. Humanitarian training should be directed at the education of the individual as an active and volitional subject capable of independent learning efforts. Modern methods of teaching humanities often obscure content rather than reveal it. It can be seen by the example of students who are able to recite all that they have taught but unable to use the acquired knowledge in a new situation, their knowledge is more likely to be determined by the breadth of the scope than the depth of understanding. The university should teach the student to have his own opinion, it should become a school of thinking, rather than a school of memory and reproduction of information [11, 252].

The humanities in the 21st century demonstrate such a tendency and a peculiarity in humanitarian education as interdisciplinarity (especially in the case of examples of foreign IHE). First, this trend manifests itself: in the close relationship of the humanities with practical courses on the basis of the association of specially selected «blocs» from the branches of aesthetics, ethics, philosophy, psychological practice on the formation of a «sense of self-confidence», and others. Such an interdisciplinary complex should become the basis of humanitarian knowledge, as it combines a significant theoretical layer with subsequent practical implementation. Secondly, the interdisciplinary approach clearly traces the tendency to create a «bloc» on humanitarian and natural sciences. For example, in the United States, such integrated courses as «Technique in Literature», «Engineering and Social Values», «Social Effect of Social Progress», «Religion and Social Sciences».

Researchers identify pedagogical, general-pedagogical and psychological conditions that contribute to the formation of scientific concepts on an interdisciplinary basis:

1) coordinated in time study of individual academic disciplines, each of which is based on the previous conceptual framework and prepares students for the successful mastering of the concepts of the next discipline;

2) the need for continuity and continuity in the development of concepts; concepts that are common to a number of disciplines have to continuously develop from discipline to discipline, filled with new content, enriched with new connections;

3) unity in the interpretation of general scientific concepts;

4) the elimination of duplication of the same concepts in the study of different disciplines;

5) implementation of a unified approach to the disclosure of the same classes of concepts [12, 61–65].

The principle of interdisciplinary integration should be the main mechanism for optimizing the structure of the model of knowledge in the discipline system. Information society as a new historical phase of the development of civilization, in which the main products of production are information and knowledge, is characterized by the increase in their role in society. Informatization of education has made the real use of various technologies and models of integrated learning, such as:

- transdisciplinary model of education, which involves the integration of disciplines in a single training course, the integration of state standards and customer requirements;
- interdisciplinary (problem) model of learning that involves learning in the process of working on a project; a model of practical orientation of training on the functions performed, the branches of technology, the workplace, spheres of professional activity.

The process of modernization of higher technical education puts forward fundamentally new requirements, which are primarily aimed at fulfilling new tasks and in humanitarian training, including adaptation of the young person to fleeting changes in society. N. Nychkalo explains that under such conditions, a new approach is needed, according to which education in the XXI century will be aimed at ensuring continuity in all levels of education, creating the necessary conditions for the access of each person to the acquisition of new knowledge, values, relationships, competences and skills. The new day approves a society that needs to be constantly trained [5, 42].

One of the principles of the realization of education was defined in the State National Program «Education» (Ukraine of the XXI Century), which «provides an opportunity for continuous deepening of general education (including humanitarian) and professional training, achievement of integrity and continuity in education and upbringing; the transformation of the acquisition of education into a process that lasts throughout the life of a person» [13, 5].

However, it should be noted that despite mentioned above, the recent years have, on the contrary, shown a noticeable tendency to unduly reduce the number of academic hours for disciplines of the humanities and social sciences in the educational curricula of technical specialties in the majority of the universities in Ukraine and change their status from compulsory to optional, which, in our opinion, is inadmissible and highlights the pressing necessity in teaching disciplines of the humanities and social sciences.

Ukraine's day-to-day realities and reforms of the educational sector system are aimed at accelerating the national and political consolidation of Ukrainian society, promoting its spiritual development, creating appropriate conditions for the formation and self-realization of a highly professional, self-sufficient personality – a patriot of their country.

However, in practice, the implementation of this doctrine looks quite different. Let us illustrate our statement on the example of teaching History of Ukraine at a Ukrainian higher educational institution.

History of Ukraine has become a compulsory subject in all higher educational institutions since 1991 after the declaration of the independence of the state. At that time, there were 144 academic hours per course. However, over time, they have been downsized to 54 and then to 36 hours, despite the fact that History of Ukraine is, in fact, the only subject that is responsible for the formation of the national consciousness of young people in the context of total Russian information and ideological pressure [14].

Finally, this pressure culminated in the Minister of Education Ivan Vakarchuk's attempt (2007–2010) to get rid of this subject at all. The reasoning of his position was as follows: History of Ukraine is studied at school, so there is no need to overload a student with humanitarian subjects. The fact that, first of all, higher education in Ukraine should be aimed at developing not just a narrow-minded specialist, but a personality, a patriot is ignored; secondly, school programs cannot give a problematic understanding of the history of Ukraine in modern scientific discourse (for example, the history of Kyievan Rus is studied in the 7th form); third, and this should be born in mind, the knowledge of history, when taught appropriately, also carries out the function of national self-awareness.

However, the public and the teaching community of Ukraine managed to prevent that attempt, and Ivan Vakarchuk was forced to issue Order No. 642 enlisting pre-requisite subjects in humanitarian training. It included History of Ukrainian Culture and History of Ukraine as two separate subjects. But the nihilistic attitude towards teaching History of Ukraine has not changed in the years to come.

Educational reforms after the Revolution of Dignity proved to be a convenient cause for further destruction, when Ukraine's efforts to enter the pan-European educational space has become apparent. Mandatory study of national history, according to officials from the Ministry of Education, has hindered those intentions.

A new attack at History of Ukraine and other social science subjects took place in early December 2014, when the above-mentioned decree No. 642 was abolished. It, in its turn, caused a threat of limiting or eliminating teaching of the subjects History of Ukraine, Ukrainian language, History of Ukrainian Culture, Philosophy and other subjects as compulsory for study. There was a widespread fear caused by the Ministry of Education and Science leaders' irresponsible and unfounded claims about the «cancellation» of disciplines of the humanities and social sciences in the universities, because of «low» level of their teaching, lack of students' interest in these subjects and the fact that they contradict the «ideology of European integration».

Those actions has led to a number of oral claims and press materials, numerous letters, statements, appeals from citizens, scientific institutions, higher educational institutions to the existing power. The most popular was the «Appeal of scientists» to the President and heads of higher state bodies signed by more than 240 scientists and educators from different regions of Ukraine. The main demand was to prevent the exclusion of disciplines of the humanities and social sciences, and, above all, History of Ukraine, from the list of obligatory subjects in the educational process in higher educational institutions of Ukraine.

«The Statement of History of Southern Ukraine Researchers on the Official Plans to Abolish Compulsory Study of Ukrainian History in Educational Institutions» dated January 29, 2015, signed by 144 scholars was of equal importance [15].

Taking into consideration the public concern, Deputy Prime Minister Viacheslav Kyrylenko held a meeting on this pressing issue on February 3, 2015. It was attended by the then-Minister of Education and Science of Ukraine Serhiy Kvit, Chairman of the Parliamentary Committee on Science and Education (headed by the Ministry of Education and Science until September 1, 2019), Director of the Institute of History of Ukraine of the National Academy of Science of Ukraine -Academician Valery Smoliy, heads of higher educational establishments, well-known scientists, educators and society figures.

Viacheslav Kyrylenko announced the results of the discussion at the press conference. According to him, humanitarian knowledge «is urgently needed right now, when the new Ukrainian identity is being formed during the Russian aggression». The participants of the meeting agreed that teaching of philosophical, historical and generally Ukrainian subjects in higher educational institutions of Ukraine is a must. Moreover, as the Vice Prime Minister emphasized, the number of academic hours «will not decrease but increase».

However, Ministry of Education and Science officials turned out not to respect the Deputy Prime Minister's feedback which was evidently manifested in the letter of recommendation on the organization of the study of humanities issued on March 11, 2015. After analyzing it, there stands out a paragraph concerning the minimum number of ECTS credits (not less than 12), which are assigned to subjects that form competences on History and Culture of Ukraine, Philosophy, the Ukrainian Language, and all optional humanities. It is the interpretation of this provision that has led to ambiguous treatment. Depending on the subjective attitude of the university management, it could be interpreted as follows: in the curricula, 12 ECTS credits should be allocated to teaching History of Ukraine, History of Ukrainian Culture, Philosophy, Ukrainian Language or all social and humanitarian subjects together [16].

The destructive nature of that letter of recommendation reflected in the actions of the heads of some universities. In terms of these recommendations, there happened merging and «optimization» of the subjects: History of Ukraine and History of Ukrainian Culture were combined into one subject and the credits of ECTS were reduced accordingly. The number of classroom hours allocated to the History of Ukraine, contrary to the promises given at the meeting, was not increased, but, conversely, reduced to 30. In some Ukrainian universities, the exam in this subject was replaced by a credit, which led in itself to the comedown of the subject. In addition, the number of credits for the study of other disciplines of the humanities and social sciences reduced: Philosophy, Business Ukrainian language, Professional Foreign Language, etc. Moreover, Sociology and Political Science (either both at once or one of them) were excluded from the curricula and since 2009 they have been downgraded from «compulsory» to «optional» subjects [17, 23].

The state policy of Ukraine on continuing education is based on the considerate on of world trends in the development of education in the context of socio-economic, socio-cultural, socio-humanitarian and technological changes. In the higher education system, processes are being actively pursued to ensure the mutual recognition of higher education documents within the framework of the Bologna Declaration. Despite all the problems that arise under these conditions, the Bologna Declaration is becoming more and more adherents, as the systems of higher education in Ukraine and the countries of the European Union are quite comparable in terms of levee «learning society», which goes beyond the concept of «three periods of life» (periods of education, work and retirement). Adult education in various forms should become a priority in society. In this regard, it is necessary to review the role of universities. They should not only be «factories» for the production of certified professionals, but become one of the main generators of economic and cultural development.

Consequently, the high level of training of a modern specialist requires a fundamental change in the educational space and educational policy in Ukraine. The essence and purpose of qualitative renewal of higher education in the XXI century – preparation of a graduate who is capable to master any speciality. We agree with the opinion of researchers who believe that students should develop the ability to consciously use the potential of humanities and fundamental disciplines for a holistic, integrated solution to professional tasks and the formation of their personality. This is possible only on the basis of interdisciplinary integration, a new didactic concept of a holistic educational discipline of a higher educational institution. The process of humanitarian training in technical IHE needs to be changed and reformed. However, the traditional practice of technical higher education institutions does not provide the necessary unity between humanitarian disciplines and students' professional training, therefore, it is necessary to introduce changes both at the state level and at the level of technical IHEs. Comprehensive study of the integration problem in humanitarian education confirmed its significance and positive influence on the pedagogical process, therefore it should be continued to be investigated.

REFERENCES

1. Vasianovych H. (2010). Humanitarna osvita u protsesi pidhotovky tekhnichnoi elity Ukrainy. *Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity: Zbirnyk nauk prats*. Vyp. 27(31): v 3-kh chastynakh. Ch. 1. Kharkiv. P. 97–102.

2. Ziaziun I. A. (1996). Humanizatsiia ta humanitaryzatsiia profesiinoi osvity: Nauk.-metod. zb. / APN Ukrainy, In-t pedahohiky i psykhohohii prof. Osvity. Kyiv. 160 s.
3. Kaveryna O. H. Humanytaryzatsiia tekhnicheskoho obrazovanyia v svete sovremennykh trebovaniy k professionalnoi podhotovke budushchykh ynzhenyrov. URL: <http://ea.donntu.org:8080/jspui/bitstream/123456789/23776/1/kaverina.pdf>
4. Luzik E. (2006). Humanitarna osvita v protsesi pidhotovky spetsialistiv profilnykh VNZ Ukrainy: problemy ta perspektyvy. *Filosofii osvity*. 2(4). Pp. 266–276.
5. Nychkalo N. H. (1999). Profesiino-tekhnichna osvita Ukrainy: problemy doslidzhen / APN Ukrainy, Nats. sposterezhu. tsentr Ukrainy. Kyiv. 28 s.
6. Sysioieva S. O. (2011). Vyshcha osvita Ukrainy: realii suchasnoho rozvytku / MON Ukrainy, Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka, Natsionalnyi universytet bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Kyiv. 368 s.
7. Karpinskyi I. Yu. Rol humanitarnykh dystsyplin v formuvanni suchasnoho inzhenera. – URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/karpinsky.php>.
8. Mykhailychenko O. V. (2011). Klasyfikatsiia nauk ta vyznachennia poniattia suspilno-politychnykh dystsyplin. *Teoriia i metodyka navchannia suspilnykh dystsyplin: naukovo-pedahohichniy zhurnal*. Sumy. Vyp. 1. P. 4–14.
9. Svyrenko Zh.S. (2009). Vykhovannia humanizmu v studentiv vyshchykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv u protsesivvyvchennia predmetiv humanitarnoho tsyклу: avtoref. dysertatsii na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: 13.00.07 «Teoriia i metodyka vykhovannia». Luhansk, 20 s.
10. Lutsyk I. H. (2007). Vykorystannia interaktyvnykh metodyv yak zasib stvorennia intensyvnoho osvitnoho seredovyshcha. *Novi tekhnologii navchannia: nauk. metod. zb. / M-vo osvity i nauky Ukrainy, In-t innovatsiinykh tekhnologii i zmistu osvity*. Kyiv. No 46. Pp. 59–63.
11. Oliinyk O. (2009). Osoblyvosti humanitarnoi pidhotovky ta profesiinoi kompetentnosti studentiv u tekhnichnykh VNZ. *Donetskyi visnyk naukovoho tovarystva im. T. H. Shevchenka. Movoznavstvo*. Donetsk. T. 26. 252 s.
12. Rizun V. V. (2007). Zhurnalistska osvita ta nauka v konteksti novykh zmin v osvittii i naukovi haluziakh. *Ukrainska zhurnalistyka: umovy funktsionuvannia ta perspektyvy rozvytku: Zb. nauk. pr. / MON Ukrainy, Cherkaskiy nats. un-t im. B. Khmelnytskoho; vidp. red.: S. M. Kvit, T. H. Bondarenko*. Cherkasy. Pp. 61–65.
13. Pro orhanizatsiiu vyvchennia humanitarnykh dystsyplin. Lyst MON Ukrainy vid 11.03.2015 № 1/9–120. URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/46343/
14. Vykkladannia istorii Ukrainy – pid zahrozoiu. *Internet-vydannia Halychyna*. 29 sichnia 2015. URL: <http://www.galychyna.if.ua/publication/society/vikladannja-istoriji-ukrajini-pidzagrozoju/print.html>
15. Humanitarni vyklyky dla osvity y ministerstva. *Internet-vydannia Tyzhden*. 5 liutoho 2015. URL: <http://tyzhden.ua/Society/129181/PrintView>
16. Funktsionery MON poobitsialy, ale ne vykonaly. *Internet-vydannia Tyzhden*. 20 kvitnia 2015. URL: <http://tyzhden.ua/Society/134399>
17. Optymizatsiia tsyклу sotsialno-humanitarnykh dystsyplin u vyshchii osviti Ukrainy: monohrafiia (rukopys) / N. M. Demianenko, N. O. Divinska ta in.; za zah. red. H. V. Onkovich (2014). Kyiv. 326 s.

ЛІНГВІСТИЧНІ ПРОБЛЕМИ КОГНІТИВНОГО ДИСОНАНСУ

The article shows the results of analysis of English language quality impact on improving the global condition of society. The cause of the phenomenon of cognitive dissonance in the study of the English language and the possibilities of using cognitive linguistics to improve its quality are shown. A number of principles and ways to accelerate learning of foreign language are considered.

Key words: national conscience, cognitive dissonance, artificial intellect, the quality of English, accelerating study.

Сучасний світ починає суттєво прискорюватися і не тільки, дякуючи науково-технічному прогресу, але й через глобальну кризову стратифікацію, коли кожна країна починає самостійну боротьбу за виживання. Зокрема для України терміново потрібно відновлювати навички самовиживання у ворожому оточенні, бо утримувати на собі одночасно дві світові глобальні піраміди наш народ вже нездатний (Рис. 1).

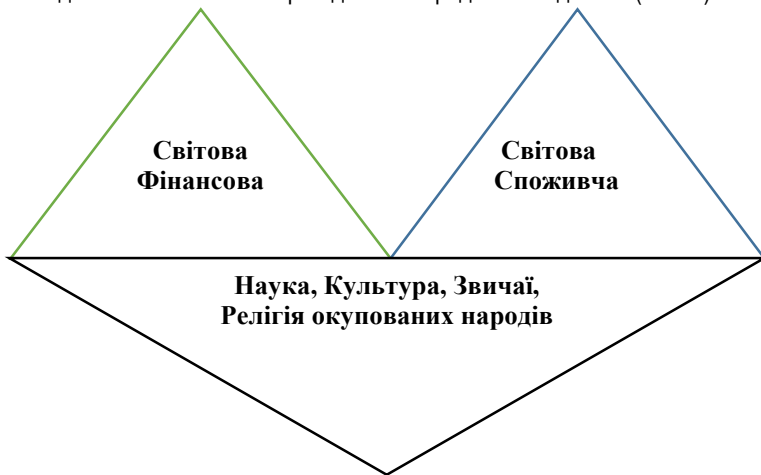


Рис.1 Схема глобальної структури суспільного підпорядкування

Агонія світового капіталізму почалася саме з руйнування **фінансової піраміди** і хоча банки сьогодні видають кредити навіть під від'ємні відсотки, утримати стабільність **споживчої піраміди** також не вдається – почали зупинятися багато підприємств транснаціональних корпорацій. США, Англія, Німеччина та інші почали спішно повертати свої заводи назад додому. Всі починають ставати антиглобалістами, бо колосальні витрати і особливо втрати природних ресурсів хитро окупованих країн за останні десятиліття, зокрема Африки, Індії, Росії, України тощо, поступово знімають голлівудську павутину зі свідомості народів. В Україні духовну людину вже визначають як осо-

бу, що подолала в собі тваринну жагу до споживання. Діючі наші духовні особи – «святі отці», одягнені у золото і з мерседесами, вже не такі святі, особливо для молоді. Поки що глобальні інформаційні мережі міцно тримають свідомість більшості людей у стані суспільства споживання, але вже багато людей знають про десятки трильйонів боргових кредитів як самих США, так і багатьох так званих передових держав. Маючи такі легкі гроші, вони почали масові закупки чужого людського капіталу та залишків родючої землі. Та у світі вже почалося швидке руйнування обох ганебних пірамід, проте багато людей ще намагаються потрапити під їх уламки, вперто нищать свої родини, своє здоров'я і навіть життя. Зрозуміло, що наслідки такого глобального цунамі будуть значно меншими, якщо люди вчасно порозуміються і не допустять своєї останньої світової війни. Важливою умовою цього є швидке вивчення і чітке використання спільної мови високої якості. Наше повідомлення саме про мовні аспекти самовиживання народів.

Для вчасної протидії всьому цьому потрібне високо культурне і науково грамотне населення, яке на рівні свого ОСББ, району, міста і країни зможе зорганізуватися на порятунок свого майбутнього. Сьогодні в наших школах основними предметами стали українська і англійська мови, а підчас вступної компанії до ВНЗ 2019 року найбільше вступників було на філологічні спеціальності – близько 80%. На спеціальності, які дозволять в Україні почати вробляти вітчизняні «ложки», були навіть недобори на бюджет. Тут легко бачити – наше населення розуміє, що саме пристойне знання рідної та іноземної мови дозволяє швидко розбиратися у тактиці і стратегії інформаційної війни, яку ведуть проти людства так звані власники грошей. Далі зупинимось на основних причинах поки що низького рівня знань англійської мови в нашій країні та шляхах його підвищення як один із шляхів посилення національної безпеки України.

Почнемо з того, що мабуть не зовсім свідомо так звані англосакси віддали свою англійську мову у глобальне використання, бо кожен народ планети при практичному застосуванні цієї мови додавав до неї свої ментальні нюанси разом з поступовим розширенням первинних значень саме англійських слів. Це відбулося за часів колонізації англосаксами Американського континенту, потім Африканського та Індії. Захоплюючи чужі природні ресурси та їх народи, щорічно виникали сотні тисяч нових слів, потім глобалізована світова наука також щорічно почала впроваджувати мільйони нових понять-слів. Крім того тисячі неологізмів створюють військові, медики, спекулянти тощо. Так сьогодні вже можемо нарахувати більше мільярда різних англійських слів. Англосакси гордо підкреслюють, що у світі 90 % всієї інформації існує саме англійською мовою, хоча власне лінгвістична основа цієї мови складається всього з 1000 слів, яких достатньо для 82% потреб людини. Проте як відомо існують навіть окремі словники англійської мови США та англійської мови Великобританії, що пов'язано перш за все з суттєвими відмінностями вимови однакових за написом слів. Але найбільший когнітивний дисонанс викликають у населення планети численні випадки принципово різних за змістом значень одного й того ж англійського слова, що щедро наводять словники. Саме когнітивна неоднозначність англійської мови є головною причиною більшості проблем при її вивченні. Як приклад, наводимо далі множину значень слова *principal* ['prɪnsɪp(ə)], ще навіть далеко не рекордсмена:

1) глава, начальник; патрон, принципал;

- 2) ректор університету; директор коледжу; директор школи;
- 3) провідний актор або провідна актриса;
- 4) дуеліст, учасник дуелі;
- 5) головний боржник;
- 6) головний злочинець, винуватець;
- 7) довіритель; комітент; замовник;
- 8) учасник договору;
- 9) основна сума; капітал (сума, на яку нараховуються відсотки);
- 10) номінал векселя;
- 11) кроквяна ферма;
- 12) провідний виконавець; соліст...

Нагадаємо, що когнітивний дисонанс – це психологічний дискомфорт, викликаний протиріччям між наявною сталою уявою та свіжою отриманою інформацією, фактами, явищами тощо. Авторство теорії когнітивного дисонансу належить психологові Леону Фестингеру. Подібні ситуації змістовної невизначеності мови траплялися в історії не раз, але сьогодні стають нашою когнітивно-лінгвістичною карою. Наукове розуміння почалося, коли під час Другої світової війни в одному з американських таборів для японських біженців, де були цілком нормальні умови життя, мовна нечіткість спілкування породила чутки, що дружелюбність американців оманлива, а місце для табору було спеціально обране так, щоб люди не змогли в ньому вижити. Це відбулося через невідповідність мовних гарантій наявної нормальної реальності та підсилила впевненості японців про ворожість США до їхньої країни. Досліджуючи подібні історії, Фестингер зробив висновок, що люди прагнуть до внутрішнього балансу між отриманою інформацією та власним уявленням і мотивами. Саме те протиріччя, яке виникає при порушенні цього балансу, він і назвав когнітивним дисонансом.

Як і більшість термінів психологічної науки, поняття когнітивний дисонанс звучить загадково, але приховує досить просте явище. Назва його утворюється від двох слів **cognitio** (довідатися, пізнати) і **dissonantia** (невідповідність, протиріччя), що в перекладі може означати «відчути невідповідність», «відчути дискомфорт». Теоретично когнітивний дискомфорт повинен викликати прагнення або змінити своє уявлення та знання відповідно до реальності (тобто стимулювати процес пізнання), або перевірити ще раз джерело інформації на предмет її дійсності, наприклад, якщо приятель жартує, бо його кінцева мета — ваше витягнуте обличчя в спробі зрозуміти що до чого. Частіше всього на практиці не трапляється ні того, ні іншого, а процес згасає, не добравшись навіть до стадії дискомфорту – у головах 95% сучасного населення прекрасно співіснують повністю суперечливі факти та уявлення про них і людям «нормально». Британські вчені довели, що це пов'язано не з відсутністю мозку, який є необхідним середовищем для виникнення хоч якої-небудь розумової реакції, а з тим, що людині просто все байдуже, або вона взагалі потонула у шаленому інформаційному потоці, або тому що для прояснення ситуації у неї недостатньо знань, в тому числі мови. Також багато випадків, коли люди опиняються у хронічному когнітивному дисонансі, наприклад:

- математики, що відтворюють у розумі n-мірні простори, де n може бути нескінченністю;

- філософи, що шукають зміст буття;
- фізики, що розробляють теорії побудови Всесвіту через викривлення простору-часу;
- когнітологи в умовах збільшення хаосу понять і термінів навіть у межах однієї мови тощо.

Проблема в тому, що, намагаючись подолати когнітивний дисонанс, людина часто зайнята не пошуком істини, а формальним приведенням знань і мотивів до спільного знаменника. Тому багато з людей справляються із внутрішніми протиріччями, використовуючи перше більш-менш підходяще виправдання. Частіше всього ми підсвідомо робимо це без участі нашого розуму, хоча саме розумовий дискомфорт лежить в основі когнітивного дисонансу. Назвімо декілька типових способів уникнути його за допомогою зниження рівня психологічної напруги, для чого людина не усвідомлено використовує наступні прийоми:

- відмовляється від спроб зрозуміти отриману інформацію, для чого буває потрібно поступитися своїми переконаннями, піти на поводу зовнішніх обставин, перестати поважати себе;

- переконує себе у тому, що зовнішні обставини настільки сильні та від них так багато залежить, що простіше поступитися своїми принципами. Проте можна взяти на озброєння методіку позитивного мислення, яка дозволяє знайти позитивне навіть у безнадійних ситуаціях і сформулювати її у найбільш вигідному ракурсі;

- уникає своєї подальшої участі, щоб не потрапити у психологічний капкан, для чого зупиняє свою участь у подіях, якщо вони мають небажаний напрямок розвитку, а надалі навіть не допускає їх наближення;

- відсіює дискомфортну інформацію шляхом здатності мозку відключати сприйняття тих фактів, спогадів, явищ тощо, які не є комфортними для неї;

- має еластичну совість, здатну усувати будь-які психологічні дисонанси тощо.

Підкреслимо, що всі ці процеси відбуваються на рівні підсвідомості, тому ми не можемо навіть пояснити собі причину свого вчинку. Їх еволюційна ціль – тримати людину в зоні безпеки, не допускаючи, щоб вона потрапила у незручну ситуацію, яку важко зрозуміти. Наука теж не стоїть на місці, бо саме Леон Фестингер ще в середині 50-х років ХХ століття ввів у наукову сферу поняття когнітивної психології. Зрозуміло, що тут провідну роль також має когнітивна лінгвістика, значення якої ми постійно підкреслюємо [1, 2].

В епоху світового інформаційного вибуху для ефективного навчального процесу важливе значення мають сучасні досягнення когнітивної лінгвістики у визначенні природних особливостей ментальності різних народів та їх мов. Також не потрібно доводити, що успіх технологій навчального процесу прямо залежить від врахування ментальності студентів, особливо їх мовної компетенції. За цієї умови, навчання іноземній мові є ще більш складним через потребу врахування когнітивної цінності відразу двох або більше мов. Слід також звернути увагу на проблеми виживання людства за умови інтенсивного розвитку досконалого штучного інтелекту, для якого не буде ні емоційних проблем, ні перешкод у спілкуванні в світових мережах. Вже сьогодні можна припустити, що до того моменту, коли штучний інтелект остаточно обійде у своєму розвитку інтелект людський, залишилося 15-20 років. Ми цього моменту можемо навіть не помі-

тити, бо зайняті митними та комунальними тарифами, політичними і релігійними розбірками, боротьбою з черговими, часто штучними, кризами. Саме така особливість штучного інтелекту, як здатність до швидкої побудови потужної мережевої свідомості, зробить швидкість зростання її ефективності такою, що скоро між людьми і процесорами виникне непереборний бар'єр спілкування. Іншими словами, вже наступне покоління жителів навіть розвинених країн має усі шанси стати новим різновидом домашніх тварин *Homo sapiens* для глобальних комп'ютерних систем. Сьогодні в розвинених країнах незначний відсоток населення забезпечує своєю працею життя цілої держави. У суспільстві, де високотехнологічне виробництво і штучний інтелект здатні повністю забезпечувати потреби населення, людині відводиться роль нероби. Неважко уявити собі, що зі зникненням праці і появою необмеженого вільного часу ця сторона життя стане основним предметом турбот, якщо не єдиним сенсом існування нових «домашніх тварин» у середовищі потужних комп'ютерів.

До оперативних заходів людства, що можуть не допустити такий жахливий сценарій нашої еволюції слід віднести вивчення основних когнітивних складових (елементів головних знань) мови кожного народу для побудови нової основи міжнародного спілкування з метою побудови нашої, людської мережевої свідомості, більш потужної, ніж у систем штучного інтелекту. Історичні приклади великих дипломатичних і наукових успіхів людей, які знали багато мов, доводить вірність такого висновку. Крім того, досягнення сучасної когнітивної лінгвістики дозволяють більш оптимально вирішувати це завдання, беручи з іноземних мов лише когнітивно значимі концепти, саме ті, які в першу чергу повинні бути покладені в основу навчання іноземній мові людей наступного покоління. Тут залишається досить не проста проблема, як визначати та оцінювати такі когнітивні елементи різних мов та узгодити їх із багатозначністю слів англійської мови.

Методи оцінювання когнітивної цінності мають свою специфіку: по-перше, вони різні, тобто не мають спільної одиниці вимірювання; по-друге, завжди є відносними й наближеними; по-третє, можуть бути як суб'єктивними, так і об'єктивними. Звичайно, під час опрацювання, яке здійснює людина чи комп'ютер, бажано спиратися лише на об'єктивні методи. Як досліджено, не існує одного-єдиного методу оцінювання кількості знань у певному мовному фрагменті, прийнятного одночасно для всіх мов, а тому використовують різні методи.

Інтегральною характеристикою речення іноземною мовою є сумарна кількість наявних у ньому слів: чим більша їх кількість, тим більшою є кількість наявної в ньому інформації. Кількість слів у простих реченнях найчастіше перебуває в межах від двох (одна змінна й один предикат при відсутності кванторів) до десяти. Середнє значення цього числа, як відомо, становить 7 ± 2 . Як максимум, дослідники виявляли речення довжиною близько сотні слів. Оцінка кількості інтегральної мовленнєвої інформації відіграє особливу роль.

Сюжетну інформацію оцінюють, виходячи з кількості речень, які містить повідомлення. Показником, що тісно пов'язаний із кількістю сюжетної інформації, є довжина повідомлення, виміряна в кількості речень. Як відомо, існує певний зв'язок між довжиною повідомлення та рівнем кваліфікації реципієнтів, які можуть сприйняти це повідомлення. На жаль, наукові дослідження того, якою повинна бути середня довжина

повідомлень для певних вікових груп реципієнтів, ще не завершені для багатьох мов світу.

Особливо підкреслимо, що для людини важливим є не просто отримання знань, а отримання саме нових, своєчасних і актуальних знань. Це вже закладено у технології наших конкурентів – кібернетичні системи оцінюють інформацію не лише за її кількістю, а й за іншими характеристиками. Однією з найважливіших серед них є новизна: будь-яку інформацію, яка є в повідомленні, й тотожна тій, що є в пам'яті комп'ютера, оцінюють як відому - новизна нульова. Саме нова інформація, а не постійно повторювана, потрібна кібернетичним системам для адаптації й існування в навколишньому світі.

До головних інструментів оцінювання **когнітивної новизни мови** відносимо банк відомих знань. Новими *знаковими знаннями* будемо називати такі знання у іноземній мові, яких немає в словнику людини або комп'ютерної системи. Новою *реченнєвою структурою* будемо називати таку синтаксичну структуру іноземної мови, якої немає в списку синтаксичних конструкцій людини або комп'ютерної системи. Новими *контекстними знаннями* будемо називати такі знання іноземною мовою, які є в певному реченні повідомлення, але відсутні у його перекладі. Новими *реципієнтськими знаннями* будемо називати такі знання іноземною мовою, які є в певному реченні повідомлення, але до моменту сприйняття цієї речення були відсутні в банку знань реципієнта чи групи реципієнтів. Новими *суспільними знаннями*, тобто абсолютно новими, називаємо такі знання іноземною мовою, які є в певному реченні повідомлення, але були відсутні в банку знань даного суспільства до моменту їх сприйняття. Тут цікаво, що психологічні дослідження встановили: пасивний словниковий запас з рідної мови трирічної дитини становить у середньому близько 500, чотирирічної – 1500, п'ятирічної – 2000, шестирічної – 2500, а семирічної – 3000 слів. До 12 років словник дитини збільшується із середньою швидкістю 1000 слів на рік, отже, у 12 років складає близько 8000 слів. Тому у повідомленні можна використовувати будь-яке слово лише тоді, коли воно є в словнику реципієнта, особливо це стосується іноземної для нього мови. Звичайно, в окремих випадках поділ на групи реципієнтів повинен бути значно детальнішим. Для підручників іноземної мови рекомендовано, що відношення кількості нових слів до всіх слів уроку повинно перебувати в межах 1,5–5,0%, а оптимально 3,6% – цей показник доречно називати коефіцієнтом новизни повідомлення. Відношення нових слів уроку до всіх слів, що є в банку знань реципієнта, може перебувати в межах 23–25% – цей показник доречно називати коефіцієнтом адаптованості навчального повідомлення.

Суспільну інформацію також оцінюють під час сприйняття повідомлення реципієнтом зліва направо послідовно для кожного речення повідомлення на основі появи слів, нових стосовно суспільного банку знань. У навчальному повідомленні нова суспільна інформація в реченнях «пульсує квантами». Як правило, вона нерівномірно розподілена в реченнях повідомлення. Оцінювання новизни незнакової інформації можна здійснювати за такою процедурою: якщо незнаковий образ розпізнаний як один із еталонних, його слід вважати відомим, а якщо як відсутній у масиві еталонних, – тоді як новий.

Головною причиною когнітивного дисонансу є якість знань, в тому числі мови, яку треба контролювати при вивченні іноземних мов, від чого прямо залежить можливість

сумісності і порозуміння різних народів. Тут слід відслідковувати такі ознаки якості знань, як реальність, унормованість та зашумленість. На основі аналізу змісту знань якість слід класифікувати на реальну, нереальну (псевдореальну та ірреальну) і невізначену. Реальні знання бувають істинними та хибними. У суспільстві найвище цінуються істинні знання, на перевірку їх істинності можуть витратити значні фінансові кошти. Хибні знання, хибність яких не приховують, в побуті ще називають просто брехнею. Хибну інформацію, яку свідомо видають за істинну, називають обманом. Обман часто використовують під час виборчих кампаній, звинувачуючи супротивника в тих вчинках, яких він не робив (крадіжках, хабарах, порушенні моральних норм тощо). При цьому розраховують на те, що, поки супротивник доведе хибність висунутих проти нього звинувачень, він буде переможений. Окремим порушенням є замовчування певних фактів реального світу, тобто не передавання реципієнтам знань про певні факти. Замовчуваннями часто користуються «політики» певного ґатунку чи злочинці для того, щоб не зізнаватися в інших скоєних злочинах чи не видати співучасників. Брехню, обман, дезінформацію та замовчування часто використовують засоби масової інформації у пропаганді. При цьому виявити брехню чи обман порівняно нескладно: для цього слід лише здійснити перевірку (верифікацію) певних тверджень у реальному світі. Складнішими для таких перевірок є дезінформація та замовчування.

Важливим для процесу навчання іноземним мовам є унормованість представлення знань. У цілому ряді випадків інформація, викладена у формі повідомлень (текстів), повинна відповідати певним нормам, наприклад – орфографічним, логічним, композиційним, видавничим, психолінгвістичним тощо. При відхиленні від цих норм у тексті виникають помилки.

Крім звичайних знань, описаних вище, щодо їх якості виділяють також **псевдоінформацію, параінформацію та метаінформацію**. У повідомленні іноземною мовою звичайна інформація постійно веде до зростання кількості нової контекстної, реципієнтської чи навіть суспільної інформації. За наявності у повідомленні псевдоінформації кількість нової контекстної, нової реципієнтської чи нової суспільної інформації практично не зростає. При цьому, збільшенню псевдоінформації в повідомленні сприяє наявність тавтологій, перефразувань, повторів, багатозначних слів, найрізноманітніших невизначеностей тощо. До числа класичних видів псевдоінформації належать професійно виконані гороскопи й пророцтва. Такі види повідомлень містять сентенції, які за будь-яких обставин є завжди «істинними» в реальному світі. До **параінформації** належить така, якої нема в повідомленні в явному вигляді, тобто в значеннях його слів чи речень, проте вона впливає з нього на основі логічних висновків, заміна одних змінних – іншими, загальновідомими асоціаціями тощо. Інакше кажучи, параінформація – це те, що написано «між рядками». Класичним прикладом параінформації є мораль у байках. Параінформацію часто використовують для створення гумористичних повідомлень, зокрема анекдотів, а також у виборчих технологіях з метою дискредитувати певного політика. Широко використовують параінформацію і в рекламних повідомленнях. **Метаінформацією** називають таке повідомлення, яке описує інше повідомлення. Прикладами метаінформації є огляди преси, реферати, анотації, бібліографічні описи, цитування, відгуки, критичні статті тощо. Для підготовки таких повідомлень спеціальні організації залучають велику кількість спеціально підготовлених і проінструктованих спеціалістів (бібліографів,

референтів, рецензентів, оглядачів тощо). Таких самих спеціалістів, як і в науці й техніці, використовують і в засобах масової інформації та мистецтві (оглядачів, критиків). Такі знання і такі фахівці дуже потрібні для формування нової глобальної свідомості людства на основі знань, отриманих з різних мов при їх вивченні як іноземних різними народами.

Окремо розглянемо поняття **цінності** істинних реальних знань, які потрібно інтегрувати, вивчаючи іноземні мови. Про цінність інформації можна говорити лише тоді, коли перед людьми або кібернетичною системою стоїть чітка цільова функція, тобто мета. У повідомленні цінною є такі знання, завдяки яким люди або кібернетичні системи досягають поставленої перед собою мети. У часі цінність знань є величиною змінною. На неї впливає поява нових знань, потрібних для досягнення мети. Бувають знання, які обґрунтовують цінність інших знань, але самі цінними не є. Ще потрібно зупинитися на **складності** знань, які потрібно узагальнювати і інтегрувати, вивчаючи іноземні мови. Найпростішою тут є синтаксична складність повідомлення, яка залежить від ступеня агрегації одних одиниць мови – в інші, наприклад, літер – у слова, слів – у речення, речень – у надфразові єдності тощо. Можна сказати, що чим більшу кількість складових має певна лінгвістична одиниця (наприклад, слово чи речення), тим важче реципієнтові встановити зв'язки між цими складовими (літерами, словами чи реченнями) [2].

У нашому випадку дослідження можливостей інтегрувати когнітивні елементи іноземних мов, вивчаючи їх з метою формування сучасної свідомості людства, поки ще не пізно, важливою проблемою є **компресування** (ущільнення) знань та їх охорони від систем штучного інтелекту. Під час готування й передачі повідомлень часто виникає таке завдання: скомпресувати (ущільнити) потрібний «квант» знань так, щоб вони займали менший, ніж було спочатку, об'єм носія інформації або щоб їх можна було передати за коротший проміжок часу. Зменшення об'ємів веде до розроблення досконаліших носіїв інформації, а зменшення тривалості часу передачі — до вибору оптимальніших способів кодування інформації. У науковій літературі можуть використовувати такі способи компресування:

а) замість довгого вербального тексту ті самі дані подають у вигляді таблиці;

б) замість вербального тексту чи таблиці дані подають в аналітичному вигляді – формулою;

в) «запаковують» інформацію в спеціальні шаблони (наприклад, інформацію про видання – у шаблон бібліографічного опису).

Наведений вище перелік понять когнітивної лінгвістики та психології допомагає зрозуміти загальні шляхи покращення якості знання англійської мови, як власне і самої мови. Разом з тим, прискорення нашого життя вимагає відпрацювання більш простих методик прискорення вивчення мови, для чого наводимо далі ряд принципів щодо формування таких методик:

1. Потрібно підтримувати впевненість у можливості швидкого вивчення мови.

2. Треба мати потужну мотивацію, яка звичайно триває 100 годин (тиждень) – потім спадає. Тому слід її розділити на окремі невеликі кроки – тоді мотивація продовжиться.

3. Тільки перші 20 хвилин кожного уроку наш мозок здатен працювати найбільш ефективно.

4. Також важлива можливість заглиблення у мовне довкілля, але яке відповідає Вашим цілям. Переключайте комп'ютери, телефони тощо на англійську мову – це вже заглиблення.

5. Візуальна пам'ять займає дуже багато можливостей мозку, тому в один момент 5–7 одиниць візуальної інформації закріплюється у мозку – все інше відкидається. Через місяць 80% цієї інформації забувається.

6. Використовуйте методику нейроконтенту – прив'язки нового слова до вже готової когнітивної системи знань англійської мови.

7. При цьому перший крок – візуальне представлення, 2-й – асоціації з певними сталими картинками, 3-й – закріплення іміджу з асоціативними поняттями про нього.

8. Регулярні свідомі необтяжливі дії щодо закріплення вивченого, тобто слід намагатися отримувати задоволення від вивчення мови. Регулярно виконуйте щоденно подібні дії з використанням результатів вивчення мови протягом 21 дня для закріплення надовго.

9. Не допускайте перевантаження мозку – «принцип 20-ти хвилин».

10. Беріть участь у вебінарах, спілкуйтеся з носіями мови по скайпу.

11. Важлива систематизація всього процесу вивчення мови за допомогою викладача, планшета, або смартфона, щоб всі принципи працювали разом.

12. Замість оцінок спробуйте видавати «подарунки», організовувати змагання студентів, бажані спільні мандрівки тощо.

Висновки. Зі вступом людства в епоху перманентних криз і стрімкого розвитку штучного інтелекту для пошуку виходу людства зі стану некерованого хаосу та інформаційного вибуху потрібне прискорене створення ноосферного розуму як нової якості глобальної свідомості саме людей. За умови швидкого зростання мережевої свідомості штучного інтелекту слід вимагати суттєвого покращення якості англійської мови як важливої умови прискорення інтеграції менталітетів та знань всіх народів зі створенням контрольованих людьми ноосферних технологій з високою когнітивною якістю [3, 4]. Одним із шляхів практичної допомоги у створенні такої єдиної глобальної свідомості людства є дослідження та інтеграція когнітивної складової мов різних народів на основі суттєвого покращення якості англійської мови з формуванням інтегральних баз знань, зрозумілих, доступних і підконтрольних саме людям всіх країн.

ЛІТЕРАТУРА

1. Яненко Л. П. Завдання і можливості інтегральної освіти у подоланні комунікативних бар'єрів в умовах інформаційного вибуху. *Матеріали всеукраїнської НПК*. Харків: ХТЕІ КНТЕУ. 2019. С. 151–153.

2. Яненко Л. П., Юрчук Л. В. Програмно-технічне забезпечення інноваційних технологій викладання іноземних мов у немовному ВНЗ. *МОВА і КУЛЬТУРА (науковий журнал)*. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2016. Вип. 19. Т. II (182). С. 64–70.

3. Ліщитович Л. І. Ноосфера: наукове видання. Київ: Видавництво Ліра-К, 2019. 308 с.

4. Яненко Л. П. Про когнітивну цінність різних мов для цифрової цивілізації. *Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов: Матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції*, 12 квітня 2018 р. Київ: НТУ «КПІ», 2018. С. 184–185.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Александрович Тетяна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри гуманітарно-мистецьких дисциплін та технологій легкої промисловості Київського національного університету технологій та дизайну

Барсукова Елена – кандидат географических наук, доцент кафедры агрометеорологии и агроэкологии Одесского государственного экологического университета

Беценко Тетяна – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка

Божко Людмила – кандидат географических наук, доцент кафедры агрометеорологии и агроэкологии Одесского государственного экологического университета

Варнавська Інна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти Херсонського державного аграрно-економічного університету

Веденєва Ольга – старший викладач кафедри інформаційних технологій та програмування Інституту комп'ютерних технологій

Влох Станіслава (Włoch Stanisława) – д-р, Опольський університет в Ополі (Uniwersytet Opolski w Opolu)

Врублевська Валентина (Wróblewska Walentyna) – д-р, Білостоцький університет (Uniwersytet w Białymstoku)

Габ Ангеліна – кандидат хімічних наук, доцент кафедри сучасної інженерії Інженерно-технологічного інституту Університету «Україна»

Габчак Наталія – кандидат географічних наук, доцент, завідувач кафедри туризму Ужгородського національного університету

Галів Микола – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри історії України Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Гонсалес-Муніс Світлана – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

Гричаник Наталія – 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

Гжесяк Ян (Grzesiak Jan) – д-р габ., надзвичайний професор кафедри педагогіки та соціальної праці Державної вищої професійної школи в Коніні (Польща)

Дубіс Лідія – доктор географічних наук, професор, завідувач кафедри геоморфології і палеогеографії ЛНУ імені Івана Франка; Люблінський католицький університет Івана Павла II, факультет Математики, Інформатики і Архітектури Ландшафту

Дуткевич Тетяна – кандидат психологічних наук, професор кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Зимомря Іван – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та практики перекладу Ужгородського національного університету

Зимомря Микола – академік АН вищої школи України, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри германських мов та перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Зимомря Олена – кандидат філологічних наук, доцент кафедри міжнародних комунікацій Ужгородського національного університету

Іваненко Володимир – асистент кафедри теорії та методики фізичного виховання і спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Іваненко Станіслав – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов професійного спрямування Запорізького національного університету

Іванова Валентина – старший викладач кафедри фізичної географії і геології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Ільницький Василь – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри історії України Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, доцент кафедри мобілізаційної, організаційно-штатної, кадрової роботи та оборонного планування Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

Калінін Вадим – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора з навчально-методичної роботи КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради

Калініна Лариса – кандидат педагогічних наук, професор кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики Житомирського державного університету імені Івана Франка

Козій Ольга – кандидат філологічних наук, доцент кафедри лінгводидактики та іноземних мов Центральноукраїнського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка

Король Лариса – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної і слов'янського мовознавства та іноземних мов Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Корольова Тетяна – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики ПНПУ ім. К. Д. Ушинського

Краснобокий Юрій – доцент кафедри фізики та інтегрованих технологій навчання природничих наук Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Kuz Olha – PhD, Associate Professor Department of Ecological Safety and Nature Protection Activity Viacheslav Chornovil Institute of Sustainable Development Lviv Polytechnic National University

Лісова Наталія – кандидат педагогічних наук, проректор КНЗ «Черкаський інститут післядипломної педагогічної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради»

Лотфі Гаруді Галина – здобувач та викладач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка»

Лукашенко Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри сучасної інженерії Інженерно-технологічного інституту Університету «Україна»

Малинка Микола – старший викладач кафедри гуманітарно-мистецьких дисциплін та технологій легкої промисловості Київського національного університету технологій та дизайну

Малишев Віктор – доктор технічних наук, професор, професор кафедри сучасної інженерії Інженерно-технологічного інституту Університету «Україна»

Маляр Едуард – старший викладач кафедри туризму Ужгородського національного університету

Міронова Тетяна – кандидат мистецтвознавства, директорка Київської міської галереї мистецтв ЛАВРА

Ніколайчук Анна – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри германської та слов'янської філології Донбаського державного педагогічного університету

Окса Микола – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Парфанович Іванна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Пліт-Каліновска Ізабела (Plieth-Kalinowska Izabela) – д-р, Університет імені Казимира Великого в Бидгощі (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy)

Полевой Анатолий – доктор географічних наук, професор кафедри агрометеорології та агроекології Одеського державного екологічного університету

Пухно Світлана – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Ruda Mariia – PhD, Lecturer Department of Ecological Safety and Nature Protection Activity Viacheslav Chornovil Institute of Sustainable Development Lviv Polytechnic National University

Самарська Лада – студентка Стокгольмської школи економіки в Ризі (Рига, Латвія)

Сас Наталія – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Сом-Сердюкова Олена – кандидат мистецтвознавства, доцент, докторант кафедри дизайну та технологій Київського національного університету культури та мистецтв

Тамбовцев Геннадій – кандидат географічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної географії і геології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Ткаченко Ігор – професор кафедри фізики та інтегрованих технологій навчання природничих наук Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Федоренко Яніна – доктор історичних наук, доцент, доцент кафедри суспільних дисциплін Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України

Чубіна Тетяна – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри суспільних дисциплін Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України

Шахнін Дмитро – кандидат хімічних наук, доцент кафедри сучасної інженерії Інженерно-технологічного інституту Університету «Україна»

Якубовська Марія – кандидат філологічних наук, доцент кафедри інформаційної, бібліотечної та книжкової справи Української академії друкарства

Яненко Лариса – старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування Київського національного університету харчових технологій «Лінгвістичні проблеми когнітивного дисонансу»

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

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

TOM III: KONSTATACJE I DIALOGI W PRZESTRZENIACH NAUKI I EDUKACJI

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

TOM III: KONSTATACIJE TA DIALOGI V PROSTORI NAUKI TA OSVITI

*Наукові редактори –
Ян Гжесяк, 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 09.03.2018 р. Підписано до друку 27.03.2018 р.
Гарнітура Times. Формат 60x84 1/16.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 27,8. Зам. № 803
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 «П'ОСВІТ»
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