

AKADEMIA NAUK STOSOWANYCH W KONINIE
АКАДЕМІЯ ПРИКЛАДНИХ НАУК У КОНІНІ
UNIwersytet Narodowy w Użhorodzie
УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
POŁUDNIOWO-WSCHODNI INSTYTUT NAUKOWY W PRZEMYSŁU
ПІВДЕННО-СХІДНИЙ НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ У ПЕРЕМИШЛІ
ХЕРСОНСЬКИЙ ФАКУЛЬТЕТ ОДЕСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ВНУТРІШНІХ СПРАВ
CHERSONSKI WYDZIAŁ ODESIEGO UNIWERSYTETU SPRAW WEWNĘTRZNYCH

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

TOM 8: INTERDYSCYPLINARNY DYSKURS BADAŃ NAUKOWYCH

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

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

TOM 8: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ДИСКУРС НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

За науковою редакцією:
Ян Грєсяк, Іван Зимомя, Василь Ільницький

Konin – Użhorod – Przemyśl
2022

Конін – Ужгород – Перемишль
2022

УДК 371.1:001(08)
ББК 74.04я43
Р 64

Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи [колективна монографія]. Том 8: Міждисциплінарний дискурс наукових досліджень / [Наукова редакція: Я. Гжесяк, І. Зимомя, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Перемишль – Херсон: Посвіт, 2022. 188 с.

Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy [monografia zbiorowa]. Tom 8: Interdyscyplinarny dyskurs badań naukowych / [Redakcja naukowa: J. Grzesiak, I. Zymomyra, V. Ilnytskyj]. Konin – Użhorod – Przemyśl – Chersoń: Poswit, 2022. 188 s.

ISBN 978-617-8003-19-7

УДК 371.1:001(08)
ББК 74.04я43

Редакційна колегія:

д-р габ, проф. **Я.Гжесяк**; д-р філол. н., проф. **І.Зимомя**; д-р філол. н., проф. **М.Зимомя**; **В. Бойчук**; д-р юрид. н., проф. **В. Галуцько** (відповідальний секретар); д-р габ, проф. **В.Гоґолек**; д-р іст. н., проф. **В.Ільницький**; д-р пед. н., проф. **Ю.Кузьменко**; д-р габ, проф. **М.Лелонек**, д-р пед. н., проф. **Т.Мішеніна**; д-р пед. н., проф. **О.Невмержицька**; д-р філол. н., проф. **А.Печарський**; д-р габ, проф. **В.Прокопюк**; канд. філол. н., доц. **Р.Жовтані**; канд. філол. н., доц. **О.Зимомя**; канд. пед. н.

Kolegium redakcyjne:

dr hab., prof. **J.Grzesiak**; dr hab., prof. **I.Zymomyra**; dr hab., prof. **M.Zymomyra**; **V.Boichuk**; dr hab., prof. **V.Halunco** (executive editor); dr hab., prof. **W.Gogotek**; dr hab., prof. **V.Ilnytskyj**; dr hab., prof. **J.Kuzmenko**; dr hab., prof. **M.Lelonek**; dr hab., prof. **T.Mishenina**; dr hab., prof. **O.Newmerżyska**; dr hab., prof. **A.Peczarskyj**; dr hab., prof. **W.Prokopiuk**; dr **R.Żowtani**; dr **O.Zymomyra**.

Рецензенти:

д-р габ., проф. Катажина Новаковска
д-р педагогічних наук, проф. Ігор Добрянський

Recenzenci:

dr hab., prof. Katarzyna Nowakowska
dr hab., prof. Ihor Dobriański

ISBN 978-617-8003-19-7

© Я. Гжесяк, І. Зимомя, В. Ільницький, 2022
© Посвіт, 2022

ЗМІСТ

ГУМАНІТАРНІ НАУКИ

Аніщенко О. Методичні засади професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих.....	5
Бортун К. Прагматичні варіації поради в архітектоніці українського офіційно-ділового дискурсу.....	14
Gogołek W. Personalizacja i technologie komunikacyjne w edukacji.....	22
Grzesiak J. Dyskursywnie o dyskursach – wybrane aspekty systemowości i synergiczności w naukach użytkarnych, czyli (nie)stosowanych.....	30
Девіцька А. Вивчення та викладання другої іноземної мови.....	41
Есенова Е. Взаємодія мов та її головні аспекти.....	50
Зимомря І., Зимомря М., Якубовська М. Націєтворчі наративи у творчому діалозі Івана Франка та Богдана Лепкого.....	63
Зимомря М. Панорамність бачення інтердисциплінарних зв'язків. Миколи Вегешу – 60.....	69
Калинич І. Семантичні інновації в англійській мові періоду пандемії COVID-19 в результаті процесів метафоризації та метонімізації.....	77
Корольова Т., Смаглій В., Александрова О. Особливості перекладу англomовних наукових текстів морської тематики українською.....	88
Lelonek M. Konstruktywizm w edukacji nauczycieli.....	96
Prokopiuk W. Aksjologiczne aspekty kompetencji badawczych nauczycieli.....	104

СУСПІЛЬНІ НАУКИ. ПРИРОДНИЧІ НАУКИ

Бесеганич І. Еколого-біологічні особливості <i>Allium victorialis L.</i> В Українських Карпатах.....	112
Габчак Н., Дубіс Л. Туристичний потенціал українсько-угорських прикордонних територій.....	123
Козар Ю. Християнське віровчення як ідеологічний орієнтир правосвідомості населення за доби Київської Русі.....	135
Костріков А., Плужнікова Т. Як впливають військові дії на психологічний стан студентів вищих навчальних закладів.....	145
Курок Р. Науково-методичний супровід розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів.....	151
Сідун Л. Формування полікультурного фахівця у сучасних реаліях США.....	164
Хоменко І., Єлісовенко Ю., Фоменко В. Моделювання реальності засобами соціальних комунікацій у контексті війни.....	173
Відомості про авторів.....	186

CONTENTS

HUMANITIES

Anishchenko O. Methodological principles of professionalization of teaching staff in the field of adult education.....	5
Bortun K. Pragmatic variations of advice in the architecture of Ukrainian official business discourse.....	14
Gogołek W. Personalizacja i technologie komunikacyjne w edukacji.....	22
Grzesiak J. Discursively about discourses – selected aspects of systemicity and synergism in utilitarian, or (in)applied sciences.....	30
Devitska A. Second Language Acquisition and Teacher Instruction.....	41
Esenova E. Language interaction and its main aspects.....	50
Zymomrya I., Zymomrya M., Yakubovska M. Nation-building narratives in the creative dialogue of Ivan Franko and Bohdan Lepky.....	63
Zymomrya M. Panoramic vision of interdisciplinary connections. Dedicated to the 60th anniversary of Mykola Vehesh.....	69
Kalynych I. Semantic Innovation in the English Language During the Period of CODID-19 Pandemic as a Result of the Processes of Metaphorization and Metonymization.....	77
Korolova T., Smaglyi V., Alexandrova O. Some peculiarities of English Scientific Texts on Marine Topicality Translation into Ukrainian.....	88
Lelonek M. Constructivist approach to teachers' education.....	96
Prokopiuk W. Axiological aspects of research and utilitarian competences of teachers.....	104

SOCIAL SCIENCES. NATURAL SCIENCES

Beseganich I. Ecologo-biological peculiarities of <i>Allium victorialis</i> L. In the Ukrainian Carpathians.....	112
Habchak N., Dubis L. Tourist potential of the Ukrainian-Hungarian border areas.....	123
Kozar Yu. Christian creed as an ideological landmark of sense of justice of population during the days of Kyivan Rus.....	135
Kostrikov A., Pluzhnikova T. How does military action affect the psychological state of students of higher education institutions.....	145
Kurok R. Scientific and methodical support for the development of legal competence of economic colleges teaching staff.....	151
Sidun L. Formation of a multicultural specialist in the US current realities.....	164
Khomenko I., Yelisovento Yu., Fomenko V. Modeling reality by means of social communications in the context of war.....	173
Information about the authors	186

INTERDISCIPLINARY DISKURS BADAŃ NAUKOWYCH МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ДИСКУРС НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

ГУМАНІТАРНІ НАУКИ

Олена АНИЩЕНКО

(Київ, Україна)

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ У СФЕРІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

The author analyzed the methodological aspect of the professionalization of teaching staff in the field of adult education. The methodological concept is considered in a combination of monitoring, content-resource, and technological components. It is noted that the monitoring component provides for the identification of cultural and educational needs, requests of the target group, levels of competence formation, quality of educational and professional and other programs, etc. The content-resource component is characterized based on curricula and programs, textbooks and manuals, methodical recommendations for training in the conditions of traditional, distance and mixed training, etc. Attention is focused on the fact that the technological component of professionalization represents appropriate methods, means, and organizational forms of education that enable the professional development of pedagogical and scientific-pedagogical workers.

Професійна діяльність педагога, так само, як його професійний та особистісний розвиток, є важливою багатоаспектною, багатовимірною науковою проблемою (за Л. Лук'яновою). Водночас «розрив між професійною підготовкою... у закладах вищої освіти, й підвищенням кваліфікації, що відбувається один раз у п'ять років, життя від «курсів до курсів», відсутність умотивованості до професійного розвитку та перспектив, не сприяють подоланню певної інертності» [10, 44]. Отже, цілком закономірним є те, що на сучасному етапі розвитку освіти дорослого населення все більшого поширення набувають дослідження у сфері професіоналізації педагогічного персоналу закладів формальної і неформальної освіти дорослих. Професіоналізація педагогічного персоналу цієї важливої складової системи освіти уособлює й удосконалення його професійної підготовки, і професійне зростання андрагогів, що передбачає розвиток компетентностей зазначеної цільової категорії фахівців.

Акцентуємо увагу на тому, що професіоналізація педагогічних, науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти є важливим вектором розвитку й водночас складовою системи освіти дорослих. В основу професіоналізації покладено сукупність андрагогічних, загальнопедагогічних та інших закономірностей і принципів, з властивими їй особливостями, що зумовлюють специфіку процесу професійного зростання досліджуваної цільової категорії фахівців. Професіоналізацію педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих доцільно розглядати на рівні трьох взаємопов'язаних складників [1]:

- методологічного;
- теоретичного;
- методичного.

На наше переконання, методичний складник професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих доцільно увиразнити на рівні трьох взаємопов'язаних концептів: моніторингового; змістово-ресурсного; технологічного. Передусім йдеться про виявлення культурно-освітніх потреб, запитів цільової групи, рівнів сформованості компетентностей, якості освітньо-професійних та інших програм тощо.

Моніторинговий концепт (виявлення культурно-освітніх потреб, запитів цільової групи, рівнів сформованості компетентностей, якості освітньо-професійних та інших програм тощо). Уважаємо за доцільне підкреслити, що моніторингові процедури щодо професіоналізації цільової групи уможливають вивчення потребнісно-мотиваційних, ціннісно-регулятивних та інших особливостей професійної, навчальної діяльності на рівні особистості та групи. Освітні потреби цільової групи (педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів вищої, післядипломної освіти тощо) вивчаються переважно на рівні окремих осіб, групи, закладу освіти/організації або на більш загальному рівні у двох форматах: локальні й більш масштабні опитування (офлайн та онлайн), що генерують статистичні дані, до проведення яких залучаються відповідні експерти (підхід «зверху вниз») й пряма особиста взаємодія з представниками цільових груп («підхід участі») [16, 76].

Важливо також підкреслити, що діагностичний інструментарій для виявлення рівнів сформованості компетентностей цільової групи, якості освітньо-професійних та інших програм, спрямованих на сприяння професійному розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників, дозволяє виявити реальний стан досліджуваних явищ, процесів і спроєктувати подальші дії щодо їх удосконалення.

Результати аналізу дослідницьких матеріалів уможливають висновок про те, що моніторингові процедури щодо професіоналізації андрагогів мають ґрунтуватися на принципах: безперервності (обов'язковість виконання всіх етапів моніторингу); об'єктивності (інформація, отримана під час моніторингу, має відображати реальний стан досліджуваної системи); діагностико-прогностичної спрямованості (відповідність процедури моніторингу змісту його індикаторів, показників, спрямованість на прийняття відповідних андрагогічно доцільних рішень [12]. Відповідно до «Порядку проведення моніторингу якості освіти» (2020) [15], необхідно дотримуватися принципів систематичності та системності; доцільності; прозорості моніторингових процедур та відкритості; безпеки персональних даних; об'єктивності одержання та аналізу інформації під час моніторингу; відповідального ставлення до своєї діяльності суб'єктів, які беруть участь у підготовці та проведенні моніторингу.

Уважаємо за доцільне зазначити, що відділом андрагогіки ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України спільно із центрами андрагогічної майстерності здійснюються моніторингові дослідження щодо стану сформованості андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих, вивчення культурно-освітніх потреб педагогічних, науково-педагогічних працівників ЗВО, ЗППО й наукових установ,

здобувачів вищої освіти з метою розроблення у подальшому відповідного науково-методичного забезпечення розвитку андрагогічної компетентності педагогів. У процесі дослідження науковцями використовуються як авторські анкети [3], так і загальноновідомі діагностичні методики.

На наше переконання, на часі – створення ефективної системи визначення потреб у професійному вдосконаленні науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти з використанням надійних діагностичних методик. Доцільно забезпечити державне замовлення на проведення прикладних наукових досліджень щодо вивчення потреб у підвищенні кваліфікації викладачів ЗВО; запровадити систематичне вивчення індивідуальних потреб цільової групи із урахуванням нагальних викликів, що постали перед педагогічним персоналом у сфері освіти дорослих в умовах війни росії проти України й тих, що актуалізуються у повоєнний час. Отже, про важливість запровадження на загальнодержавному та регіональному рівнях періодичного (щонайменше один раз на рік) вивчення загальних потреб у підвищенні кваліфікації викладачів ЗВО (бажана спільна ініціатива МОН України, НАПН України із залученням громадських організацій, які здійснюють освітню діяльність у сфері освіти дорослих). Відповідні звіти про результати визначення освітніх потреб мають оприлюднюватися (в обов'язковому порядку) та враховуватися суб'єктами надання освітніх послуг у сфері освіти дорослих під час формування змісту освітніх програм. Українською важливо сприяти забезпеченню надійного зв'язку між вивченням потреб у стажуванні, підвищенні кваліфікації (в умовах формальної і неформальної освіти), змістом навчання, спрямованого на професійний розвиток, рівнем задоволеності якістю навчання та рівнем застосування здобутих знань, умінь і навичок у практичній діяльності. Доцільним також є розроблення, затвердження й подальше використання методичних рекомендацій щодо визначення та аналізу освітніх потреб цільової групи щодо підвищення кваліфікації.

Змістово-ресурсний концепт (навчальні плани і програми, підручники і посібники, методичні рекомендації щодо навчання в умовах традиційного, дистанційного та змішаного навчання, навчальні онлайн платформи тощо). Важливо наголосити, що оновлення змісту навчання здійснюється різними суб'єктами підвищення кваліфікації у різновекторних програмах, спрямованих на сприяння професійному розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів вищої, післядипломної освіти (удосконалення комунікативної, управлінської, інформаційно-комунікаційної та інших компетентностей). Водночас, як свідчать результати здійсненого нами наукового пошуку, у змісті таких програм недостатньо відображено цінності безперервного професійного розвитку для фахової діяльності, актуальні проблеми у сфері освіти дорослих та способи їх розв'язання, зокрема спрямовані на розвиток андрагогічної компетентності цільової групи викладачів; часто дублюються змістові модулі з програм підготовки здобувачів вищої освіти ступенів бакалавра й магістра тощо.

Особливий інтерес становить професіоналізація персоналу в умовах корпоративної освіти і навчання. За О. Баніт [5, 190], передусім йдеться про постійний взаємозв'язок усіх суб'єктів освітнього процесу, врахування динаміки професійного розвитку фахівців, гнучкість реагування на цей процес шляхом використання діагностичних, контрольних і корекційних процедур. Важливого значення набуває те, що

власне навчальні плани підготовки, перепідготовки й професійного розвитку цієї цільової групи тісно пов'язані зі стратегією та місією конкретної компанії. З метою професіоналізації персоналу в умовах корпоративної освіти і навчання упроваджуються два типи навчальних програм [4]:

- *індивідуальні*, адресовані винятково педагогічному персоналу (закрита система): цей тип програм спрямований не лише на освітні цілі, пов'язані з наданням конкретних, необхідних для організації знань, а й на їхню інтеграцію; у таких програмах великого значення надається набутим знанням, що відповідають стратегічним цілям компанії, а також посиленню внутрішньої мотивації й ідентифікації з компанією, що дозволяє плекати персонал з високим рівнем внутрішньогрупової згуртованості;
- *спеціальні цільові*, адресовані всім працівникам компанії (відкрита система): другий тип програм зорієнтований на передачу досвіду, й компанії, зацікавлені в його поширенні, організують навчання за програмами (зазвичай, сертифікованими), в яких знаннєві блоки з конкретних тем доступні всім бажачим; тематика й зміст програм визначається на основі аналізу потреб персоналу й планування заходів, необхідних для досягнення визначених цілей.

Здійснений нами науковий пошук [1] свідчить про те, що провайдери освітніх послуг у сфері формальної і неформальної освіти дорослих пропонують численні тренінгові програми, курси з розвитку окремих компонентів андрагогічної компетентності педагогів, зокрема, мотиваційно-ціннісного (особистісні якості), рефлексивно-оцінного (комплекс психофізичних засобів саморегуляції і впливу, психотехнічні уміння, діагностика рівня володіння професією), операційно-діяльнісного (педагогічна техніка, культура мовлення, міміка, управління своєю психофізіологічною саморегуляцією, досвід використання інноваційних технологій навчання тощо).

Ми глибоко переконані в нагальності здійснення якісного науково-методичного супроводу професіоналізації андрагогів. Особливої актуальності набуває розроблення цілісних навчальних програм, спрямованих на розвиток андрагогічної компетентності педагогічного персоналу, задіяного у сфері формальної і неформальної освіти дорослих, та їх навчально-методичного забезпечення – у поєднанні традиційних способів подання навчальної інформації (друковані праці) із повнотекстовими електронними матеріалами та електронних навчальних матеріалів, структурно адаптованих до динамічних змін у змісті й технологіях підготовки та підвищення кваліфікації педагогів (на основі гіпертексту).

Технологічний концепт (методи, засоби, організаційні форми навчання). Як відомо, традиційні методи навчання (лекція, розповідь, пояснення, бесіда, дискусія, демонстрація, вправи, взаємонавчання, самостійна робота тощо) ґрунтуються на інформативно-ілюстративній спрямованості діяльності андрагога та діяльності репродуктивного характеру дорослих учнів. Незважаючи на те, що традиційні методи навчання дають знання-шаблони, які досить легко забуваються й зазвичай не використовуються для розв'язання інших типів завдань і проблем, вони є поширеними у сучасній освітній практиці щодо професіоналізації андрагогів.

Інноваційні методи навчання, на відміну традиційних, характеризуються тим, що їх адаптовано під певний педагогічний задум, а технологічна послідовність дій, опе-

рацій та взаємодій базується на чітких цільових установках. Вони передбачають діалогічність взаємодії, оптимальне використання людського та технічного потенціалу, наявність діагностичних процедур, необхідних для вимірювання результатів, з відповідними інструментами, обґрунтованими показниками, критеріями тощо.

Нині в освіті дорослих переважно використовують дистанційний і змішаний формати навчання, а також розмаїття організаційних форм і методів навчання. Упровадження широкого спектру традиційних та інноваційних методів, організаційних форм навчання (семінари/вебінари, майстер-класи, педагогічні консиліуми, конференції, форуми, ігрові форми освіти і навчання, дискусії, дебати, диспути, тренінги, проєктне навчання, кейси, аналіз історій і ситуацій, обмін досвідом, консалтинг, робота у малих групах, креативні (творчі) групи, методи рефлексії, ротацій, мозковий штурм, а також баддинг, шедуїнг, стретчинг, секондменд, менторинг, тьюторинг, коучинг, супервізія тощо) сприяє забезпеченню ефективності професіоналізації, спрямованої на розвиток професійної компетентності (і, зокрема, андрагогічної як її складової) цільової групи, шляхом удосконалення необхідних умінь і навичок, набуття нових знань щодо специфіки роботи з дорослою аудиторією. В освітній практиці активно використовуються й діалогові тренажери [6] – своєрідні ігрові симулятори з розгалуженим сюжетом й озвученими діалогами для відпрацювання та доведення до автоматизму навичок комунікації, оволодіння навичками комунікації в типових ситуаціях тощо.

В умовах неформальної освіти значного поширення набуває використання різних форм візуалізованої інформації [11]: карт, схем, таблиць, графіків, діаграм; зображень, картин, замальовок, фотографій; ментальних та інтерактивних картих; відеороликів; стрічок новин або подій; зображень GIF, мемів; коміксів; креслень; віртуальних моделей різних процесів; віртуальних екскурсій; квестів, кросвордів, ребусів, пазлів тощо.

На тлі активної фази російсько-української війни, в Україні навчальні, просвітницькі та інші заходи з професіоналізації педагогічного персоналу закладів вищої, післядипломної, а також інституцій неформальної освіти зреалізуються переважно у дистанційному форматі (синхронний, асинхронний режими взаємодії), а також змішаному (поєднання онлайн та офлайн (очного) форматів навчання із використанням відповідних цифрових інструментів). Так, заслуговують на увагу приклади успішних практик у сфері дистанційної освіти педагогів. Один із них – акція «Переможні обрії освіти», ініційована ЦІППО, Українським відкритим університетом післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, у рамках якої педагогам запропоновано понад 20 актуальних тем безкоштовних вебінарів для особистісного й професійного зростання [7].

З-поміж актуалітетів професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих помітно вирізняється вектор, спрямований на вивчення та подальше впровадження ідей конструктивного досвіду корпоративного навчання викладачів закладів вищої освіти в Україні. Його реалізація уможливорює: створення умов для професійного зростання, цілеспрямованість і систематичність процесу професійного розвитку, підвищення кваліфікації викладачів [8]; різноформатність професійного розвитку цільової групи; ознайомлення з новими підходами у навчанні й викладанні; удосконалення авторських курсів; розвиток умінь командної взаємодії, управління

проєктами; удосконалення комунікації зі здобувачами освіти, адміністративним і педагогічним персоналом закладу, громадськістю тощо («Школа професійного розвитку викладачів при НаУКМА» [19], «Школа професійного розвитку викладачів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка» та ін.). Інноваційною практикою стає досвід проведення конференцій з викладацької майстерності [14].

Важливого значення набувають ініціативи громадських організацій у сфері професіоналізації андрагогів. До прикладу, в Україні зrealізовано 4-модульний тренінг з навчання керівників і педагогічного персоналу центрів освіти дорослих із використанням онлайн-інструментів, який уможливив відпрацювання принципів організації освітнього процесу в онлайн форматі, розвиток навичок створення навчальних програм на основі аналізу потреб цільової аудиторії й підтримки ефективної комунікації із дорослими учнями, опанування онлайн інструментів для мотивації учасників освітніх програм для дорослого населення (ініціатива представництва DVV International в Україні в рамках політики організації щодо реагування на кризу, спричинену поширенням COVID-19) [20].

На нашу думку, необхідно здійснювати популяризацію та впровадження у національному освітньому просторі раціональних ідей наведених і багатьох інших практико орієнтованих ініціатив.

Інноваційними майданчиками для організаційно-педагогічного супроводу професіоналізації андрагогів можуть стати освітні хаби. На наше переконання, не викликає сумнівів нагальність створення освітніх хабів для педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників закладів формальної і неформальної освіти [9; 13] і розширення напрямів їх діяльності. У контексті забезпечення системності професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих в Україні доцільно розвивати мережу центрів андрагогічної майстерності педагогічних, науково-педагогічних та інших категорій працівників, які функціонують у закладах формальної і неформальної освіти дорослих. Автором ініційовано створення центрів андрагогічної майстерності на базі педагогічних університетів, що є, на наше глибоке переконання, важливою інновацією у сфері професіоналізації педагогічного персоналу закладів вищої освіти [2]. Нині Центр андрагогічної майстерності, що функціонує на базі відділу андрагогіки ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, співпрацює з центрами андрагогічної майстерності, утвореними спільно з відділом андрагогіки на базі кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ННІ педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації ВДПУ імені Михайла Коцюбинського й кафедри педагогіки, корекційної освіти та менеджменту Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені. К. Д. Ушинського [2; 18]. Ці центри (станом на 2022 р.) не мають статусу юридичної особи, утворені на засадах самофінансування в структурі зазначених закладів і функціонують на волонтерських засадах.

До прикладу, Центр андрагогічної майстерності (ВДПУ імені Михайла Коцюбинського & ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України) [2] утворено спільнотю педагогів-практиків, науковців і майбутніх педагогів, яким притаманні висока соціальна активність у сфері освіти дорослих, прагнення професійного зростання, прогностичне бачення стану й перспектив розвитку національної вищої освіти, освіти дорослих

як складових навчання впродовж життя. Його мета полягає у здійсненні діяльності, спрямованої на формування й розвиток андрагогічної майстерності, андрагогічної компетентності педагогічних, науково-педагогічних працівників закладів вищої, післядипломної освіти і наукових установ, здобувачів вищої освіти, а також у проведенні практико орієнтованих досліджень з професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих, упровадженні одержаних результатів у практику. Співробітники Центру є безпосередніми ініціаторами, розробниками (на андрагогічних засадах) науково-методичного, психолого-педагогічного забезпечення розвитку компетентнісного потенціалу педагогічних, науково-педагогічних працівників закладів вищої, післядипломної освіти і наукових установ, інституцій неформальної освіти, здобувачів вищої освіти.

Отже, на центри андрагогічної майстерності покладено створення умов для розвитку й саморозвитку андрагогічної компетентності педагогічних, науково-педагогічних працівників закладів вищої, післядипломної освіти і наукових установ, майбутніх педагогів, сприяння реалізації їх інтелектуального потенціалу у сфері андрагогічно орієнтованої освітньої діяльності. Переконані в тому, що діяльність таких центрів сприятиме прискоренню розроблення та поширення програм підготовки і підвищення кваліфікації педагогічного персоналу закладів формальної і неформальної освіти дорослих, який покликаний здійснювати професійну діяльність в умовах структурних перетворень суспільства та економіки, у ситуації нестабільності й невизначеності [2].

Беззаперечною є перспективність упровадження відкритої системи підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах неформальної освіти із урахуванням потенціалу інформальної освіти, яка уможливує онлайн навчання без відриву від виконання службових обов'язків, доцільність удосконалення форм і методів навчання на основі поєднання класичних методів із сучасними інформаційними технологіями навчання задля професійного розвитку окреслених цільових груп, упровадження імерсивних технологій із використанням віртуальної (Virtual Reality, VR), доповненої (Augmented Reality, AR) і змішаної (Mixed Reality, MR) реальностей, розширення можливостей навчальних онлайн платформ, використання освітньо-просвітницького потенціалу інформальної освіти (зокрема, із залученням професійних спільнот), урізноманітнення самоосвітньої діяльності як одного з основних способів реалізації інформальної освіти.

Отже, методичний концепт є органічним складником професіоналізації педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти. Ґрунтуючись на результатах дослідження [21, 203] зазначимо, що професіоналізацію педагогічних, науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти вирізняє сфокусованість на процесі та контексті навчання дорослих, що передбачає створення освітнього середовища (і при цьому не обмежується ним), в якому андрагоги як категорія тих, хто навчає й водночас навчається, можуть застосовувати свої знання та досвід. На наше переконання, гнучкість, динамічність і варіативність професіоналізації педагогічних, науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти забезпечується завдяки функціональності, взаємозв'язку її складників – моніторингового, змістово-ресурсного й технологічного.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аніщенко О. В. Професіоналізація педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих: методико-технологічний аспект. Сучасні проблеми підготовки вчителя: теорія і практика: матеріали Звітної науково-практичної конференції Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за 2021 рік (Київ, 18–21 квітня 2022 р.). Київ: ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, 2022. С. 24–29. URL: <http://ipood.com.ua/e-library/programi-i-zbirniki-materialiv/suchasni-problemi-pidgotovki-vchitelya-teoriya-i-praktika/>
2. Аніщенко О. В. Центри андрагогічної майстерності як осередки професійного розвитку викладачів закладів вищої освіти. Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (Суми, 20–21 квітня 2021 р.). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. С. 81–84. URL: https://jmm.sspu.edu.ua/images/2021/konf_InDevHEd_21/Conference_Proceedings__InDevHEd_2021_b244a.pdf
3. Аніщенко О. В., Баніт О. В., Піддячий В. М. Анкета «Когнітивно-змістовий компонент андрагогічної компетентності андрагогів». К.: Відділ андрагогіки ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, 2020. URL: docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdH2dP_j1jviclKm5zCA3LtcN5ETuy9hTP-L_AJbluEFWJwJQ/viewform
4. Баніт О. В. Звіт про виконання наукового дослідження за темою «Розвиток андрагогічної компетентності педагогічного персоналу в умовах неформальної освіти» за 2021 р. К.: Відділ андрагогіки ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, 2021. 34 с.
5. Баніт О. В. Системи професійного розвитку менеджерів у транснаціональних корпораціях: досвід Німеччини і Польщі: монографія. Київ: ДКС-Центр, 2018. 414 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/710910/>
6. Діалогові тренажери в медичній освіті. URL: <https://clincasequest.academy/dialogue-simulator-in-medical-education/#>
7. Долучайтеся до акції «Переможні обрії освіти». ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України. 2022. URL: <http://umo.edu.ua/peremozhni-obriji-osviti>
8. Концепція професійного розвитку науково-педагогічних та педагогічних працівників НаУКМА: додаток до наказу НаУКМА від 06.07.2018 р. № 298. URL: https://www.ukma.edu.ua/index.php/about-us/sogodennya/dokumenty-naukma/doc_view/749-kontsepsiia-profesiinoho-rozvytku-naukovo-pedahohichnykh-ta-pedahohichnykh-pratsivnykiv-naukma
9. Котун К. Презентація освітнього хабу Інституту. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. 2022. URL: <http://ipood.com.ua/novini/prezentaciya-osvitnogo-habu-nstitutu/>
10. Лук'янова Л. Освітні потреби різних категорій дорослих у контексті особистісного і професійного розвитку. Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія / кол. авторів; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2018. С. 42–67.
11. Методи навчання, про які має знати кожний викладач. 2021. URL: <https://buki.com.ua/news/metodi-navchannya-pro-yaki-mae-znati-kozhnij-vykladach/>

12. Моніторингові дослідження. ДСЯО. 2022. URL: <https://sqe.gov.ua/diyalnist/monitoringovi-doslidzhennya/>
13. Освітній хаб Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. 2022. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/719391/>
14. Перша конференція НаУКМА з викладацької майстерності. 2018, 08 червня. URL: <https://www.ukma.edu.ua/index.php/news/3792-persha-konferentsiia-naukma-z-vykladatskoi-maisternosti>
15. Порядок проведення моніторингу якості освіти. Наказ МОН України від 16 січня 2020 року № 54. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0154-20#Text>
16. Смірнов О. Виявлення потреб дорослих учасників освітнього процесу. Культура добросусідства. Батьківські збори по-новому: актуально, інтерактивно, корисно. Програма та методичні рекомендації / [редактори-укладачі: О. В. Аніщенко, М. А. Араджионі, А. І. Гусєв, В. І. Потапова]. К.: ТОВ «Прометей», 2019. С. 76–87.
17. Тендер з пошуку тренера/ів для проведення онлайн тренінгу з навчання дорослих з використанням онлайн інструментів. 2020. URL: <https://www.dvv-international.org.ua/uk/ukrajina/novini/detail/translate-to-ukrainian-tender-announcement-for-trainer-s-to-conduct-an-online-training-on-adult-learning-with-the-usage-of-online-tools>
18. Центр андрагогічної майстерності. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. 2022. URL: <https://ipoodhab.com/centr-andragogichnoi-maysternosti>
19. Школа професійного розвитку викладачів при НаУКМА. 2017. URL: <https://www.ukma.edu.ua/index.php/news/3409-shkola-profesiinoho-rozvytku-vykladachiv-pry-naukma>
20. #Education_vs_Covid19: Центр освіти дорослих «Перший» – нові плани, нові формати. URL: http://ualc.org.ua/2020/05/16/education_vs_covid19-centr-osviti-doroslih-pershij-novi-plani-novi-formati/
21. Anderson M, Boutelier S. Converging Andragogy With Working Adult Professionalism in Initial Teacher Preparation. *Journal of Educational Research and Practice*. 2021. Vol. 11. Iss 1. P. 202–216. DOI: 10.5590/JERAP.2021.11.1.14

ПРАГМАТИЧНІ ВАРІАЦІЇ ПОРАДИ В АРХІТЕКТОНІЦІ УКРАЇНСЬКОГО ОФІЦІЙНО-ДІЛОВОГО ДИСКУРСУ

Variations of one of the neutralized forms of inducement in the official-business discourse – advice and its linguistic modifications, clarification of them in the specified discourse are considered in the work. The material for the study was pragmatic variants of paradises, selected mainly by the method of through writing, recorded in texts of official business style and online publications. The author's file includes 2000 examples. Advice belongs to non-categorical speech acts that give the addressee freedom in making a decision. And the non-obtrusive nature of prompting and avoiding the pressure of meaningful advice on the interlocutor ensures an effective reaction and understanding of the language instruction to actions by the interlocutor.

В офіційно-діловому стилі імпліцитні спонукання характеризують не лише категоричні спонукання-приписи та заборонам, а й некатегоричні – рекомендації, побажання тощо. Вони різняться кількістю форм, що беруть участь у їх оформленні. Найбільшу кількість варіантів вираження має рекомендація (порада), найменше – пропозиція й прохання. Саме порада належить до архітектоники некатегоричних мовленнєвих актів, що дають адресатові свободу в ухваленні рішення, вони є нейтралізовані формами імперативної інтенції у діловому дискурсі.

Нейтралізовані форми спонукання в науковій літературі визначають як невольовий імператив, або суєстивні спонукання [1, 46]. Нейтральне спонукання характеризує спрямованість до адресата, тобто врахування його інтересів, необов'язковість виконання дії від адресата, пріоритетна позиція мовця. Водночас пріоритет мовця, на відміну від категоричних спонукань, ґрунтований не тільки на його владних повноваженнях, а й на авторитеті, на знаннях. Щодо поради, то мовець може радити, якщо обізнаний, компетентний в тій чи тій галузі знань. Вагомість поради не лише в тому, що вона є частиною закону, а в її доречності. Серед нейтральних спонукань в офіційно-діловому стилі порада є однією з найяскравіших модифікацій цього дискурсу.

Семантичний спектр поради студіювали А. Архипенко, Л. Бондаренко, Н. Депутатова, М. Кульбаба, О. Научук, О. Петрова, А. Романченко, А. Соловйова, Т. Шеловських, С. Шабат-Савка, О. Шутова та ін.

Метою пропонуваного дослідження є з'ясування специфіки поради як важливого складника офіційно-ділового дискурсу.

Матеріалом для дослідження послуговували дібрані переважно методом наскрізного виписування прагматичні варіанти парад, зафіксовані в текстах офіційно-ділового стилю й інтернет-виданнях. Авторська картотека нараховує 2000 прикладів.

Порада – пропозиція, вказівка, як дія в яких-небудь обставинах, допомога добрим словом у скруті [5, 244]. Цей тип спонукання вирізняється спрямованістю на користь адресата або третьої особи. Мовець уважає вчинення дії за доцільне, але не нав'язує свою волю адресату, за останнім залишається можливість вибору. Та-

кий параметр, як відношення між мовцем і адресатом в разі поради нерелевантний, оскільки мовець за статусом може бути як вищим, так і нижчим за адресата.

В актуалізації інваріантного змісту виявлюваний широкий ракурс варіювання. До інституційних, специфічних для офіційно-ділового стилю різновидів поради (рекомендації), що становлять закінчений текст і оформлені спеціальним документом, зараховуємо додатки до підсумкових документів міжнародних форумів, консультативний висновок суду, особливу думку одного з членів судової колегії [3]. Додаткова прагматична параметризація варіантів поради (чинник адресата, зміст дії, тип тексту, додаткові комунікативні наміри мовця) дозволяє виокремити більш дрібні варіанти: потенційну пораду, пораду-застереження, пораду-інструкцію, критичну пораду, пораду-повчання, пораду-вимогу, пораду-побажання, пораду-пропозицію, пораду-думку, пораду-заклик, опосередковану пораду, пораду, адресовану першій особі.

Потенційна порада

Потенційну пораду визначаємо як «пораду про всякий випадок», «якщо виникне проблема», «за потреби», напр.: *У випадку звернення до суду начальника відділу ДВС, у провадженні якого перебуває виконавче провадження, погодження такого подання не вимагається* (<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/n0003700-13>). Наведене висловлення, яке функціює в документі, містить іллукутивну силу поради не вимагати подання, за умов звернення до суду. Наявність у реченні проблематичної умови (якщо трапиться так, що потрібно звертатися до суду), модифікує висловлення в такий семантико-прагматичний підтип поради, як потенційна порада.

Порада-застереження

Порада зазнає модифікації в пораду-застереження, коли мета мовця не скільки в спонуканні, стільки у волевиявленні щодо можливих неадекватних дій, прагнення їм запобігти, напр.: *Шум може спричинити зниження рівня безпеки праці, а результати його негативного впливу на операторів таких служб цивільної авіації, як зв'язок керування повітряним рухом та інші, можуть позначатися на безпеці польотів* (<http://library.if.ua>). Застереження є основою, мотивуванням подальшої поради-спонукання до дії: попереджаючи роботодавців про одне з негативних наслідків шуму, мовець обґрунтовує тим самим свою пораду глибше проаналізувати вплив шуму на безпеку польотів.

Порада-інструкція (інструктивна порада)

Інструктивна порада – це такий різновид поради, який підказує адресату, як діяти в конкретній ситуації. У плані вираження вона є висловленням, що містить кілька предикативних ліній із причинно-наслідковим зв'язком – складнопідрядні речення, поліпредикативні конструкції або надфразні єдності, напр.: *Мотивувальна частина ухвали повинна містити мотиви, з яких суд дійшов висновків, і норми закону, якими керувався суд, постановляючи ухвалу. У цій частині ухвали слід наводити встановлені судом обставини, що мають значення для справи, їх юридичну оцінку та визначені відповідно до них правовідносини, а також оцінку всіх доказів, з яких суд виходив при вирішенні подання. Встановлюючи наявність або відсутність фактів, якими обґрунтовувалось подання, визнаючи одні та відхиляючи інші докази, суд має свої дії мотивувати* (<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/n0003700-13/page2>).

У цьому висловленні наявні компоненти інструктивної поради, а саме – конкретна ситуація (*мотивувальна частина ухвали повинна містити мотиви, з яких суд дійшов висновків, і норми закону*) і порядок дій у ній (*слід наводити встановлені судом обставини, що мають значення для справи, оцінку всіх доказів, з яких суд виходив при вирішенні подання*), що сказано кількома словами, які становлять надфразну єдність. Розглянутий надфразний комплекс об'єднаний значенням «інструктивна порада».

Критична порада

Підставою цього семантико-прагматичного різновиду поради служить професійна оцінка неадекватності дій або намірів адресата. Мета мовця – змусити адресата відмовитися від його намірів або дій, напр.: *У багатьох країнах жінки-мігранти відчувають високий рівень безробіття порівняно з немігрантними працівниками та чоловіками* (<http://library.if.ua>). Це висловлення є критичною порадою. Мета адресанта – спонукати адресата (в цьому випадку це уряди країн, що приймають робітників-емігрантів і більш низька ланка – роботодавці) відмовитися від негативної практики дискримінації жінок-емігранток під час прийому на роботу. Критично оцінюючи ситуацію (*констатуючи факт, що рівень безробіття серед жінок-емігрантів порівняно з корінними жителями й емігрантами-чоловіками*), мовець тим самим поволі рекомендує адресату приділяти більше уваги цій проблемі й створити додаткові робочі місця для жінок-емігранток.

Допомога-порада

Використовуючи допомогу-пораду, мовець пропонує адресату спосіб, у який останній зможе уникнути негативної ситуації або більш успішно впоратися з поставленим завданням, напр.: *У проєкті пропонується внести до Закону України «Про державні лотереї в Україні» зміни, які спрямовані на недопущення проведення під виглядом державних лотерей незаконних азартних ігор. Для цього в проєкті пропонується, зокрема, запровадити використання електронної системи прийняття ставок для всіх видів лотерей з введенням он-лайн контролю центрального органу виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері казначейського обслуговування бюджетних коштів, та деякі інші відповідні заходи. На думку суб'єкта права законодавчої ініціативи, прийняття проєкту призведе до припинення проведення під виглядом державних миттєвих лотерей незаконних азартних ігор* (http://rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=47207).

Цей висновок на проєкт Закону України «Про внесення змін до Закону України «Про державні лотереї в Україні» (щодо посилення державного контролю)» містить дію, до якої мовець спонукає адресата (експліковано за допомогою безособової форми дієслова *пропонується/* пропонується внести до Закону України) і його мотивацію, що є важливим компонентом у структурі спонукання-поради). Використання лексем *призведе до припинення* зі значенням допомоги (дослівно це допоможе зупинити проведення під виглядом державних миттєвих лотерей незаконних азартних ігор) модифікує спонукання-пораду в його семантико-прагматичний варіант «допомогу-пораду». Цей варіант спонукання-поради може бути реалізований і на рівні надфразної єдності, напр.: *Метою цієї Стратегії є визначення заходів законодавчого, організаційного та інституційного характеру, спрямованих на вдоско-*

налення та забезпечення стабільного функціонування національної системи запобігання та протидії легалізації (відмиванню) доходів, одержаних злочинним шляхом, фінансуванню тероризму та фінансуванню розповсюдження зброї масового знищення. Це допоможе державі оцінити досягнутий на сьогоднішні прогрес у виконанні українських зобов'язань (<http://www.sdfm.gov.ua>). Спонування до створення стратегії контролю за дотриманням правил функціонування національної фінансової системи набуває форми допомоги-поради на рівні надфразної єдності, що складається з двох висловлень. У першому з них з'ясовано зміст дії, до якої спонукають адресата (забезпечити ефективне втілення в життя правил за допомогою механізму контролю за їх дотриманням). У наступному міститься його мотивування (це допоможе оцінити...).

Порада-повчання

Порада-повчання містить роз'яснення щодо характеру, параметрів рекомендованої дії, напр.: *Всі реабілітаційні послуги повинні бути доступними в місцевій громаді, де живе людина з обмеженими можливостями. Проте в окремих випадках реабілітаційні курси можуть бути організовані за місцем проживання інваліда* (<http://www.president.gov.ua>). Ця надфразна єдність є рекомендацією-повчанням щодо організації реабілітаційних центрів для людей з обмеженими можливостями (інвалідів). У першому висловленні, що становить цю надфразну єдність, реалізовано значення вимоги (реабілітаційні центри повинні знаходитися в населеному пункті, де проживає інвалід), у другому – значення дозволу в окремих випадках організувати реабілітаційні курси за місцем проживання інваліда.

Порада-вимога

Порада-вимога містить компонент наполегливості, повинності, напр.: *Спираячись на широкомасштабне співробітництво під час проведення всеосяжного та прозорого оцінювання ризиків та рівня безпеки атомних реакторів (стрестестів) після аварії на атомній станції Фукусіма, Сторони повинні, як і раніше, тісно співпрацювати у питаннях підвищення ядерної безпеки, а також поводження з радіоактивними відходами та відпрацьованим ядерним паливом з тим, щоб Україна включила у своє законодавство найбільш актуальну нормативно-правову базу, імплементовану в ЄС у цій сфері. Забезпечення найвищого рівня ядерної безпеки залишається одним із ключових пріоритетів для обох Сторін* (http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/984_003-16).

Компонент вимоги в таких реченнях передає контекст, що диктує оптимальну форму висловлення. Модальне слово *повинні* є одним із засобів вираження повинності й водночас сигналом пом'якшеного, некатегоричного спонування [3]. Це дає змогу припустити, як вважає мовець, що виконання дії за словом *співпрацювати* в питаннях підвищення ядерної безпеки – в інтересах третьої особи (осіб) – *країн-учасниць*, що є ознакою поради; мовець бажає, щоб адресат *Україна* виконав цю дію, він передбачає можливу непокору від останнього, але попередити можливу непокору не в компетенції прескриптора, що вирізняє спонування-вимогу. У висловленні поєднано значення поради та вимоги.

Порада-побажання

Значення поради в цьому висловленні нашароване на семантику побажання, про що свідчить дієслівна лексема зі значенням неконтрольованої дії, напр.: *Враховуючи обов'язковість виклику державного виконавця при розгляді подання в порядку ст. 377-1 ЦПК та можливого витребування необхідних документів, вважаємо, що розгляд подання повинен здійснюватись в день його надходження (за наявності необхідних документів), але не пізніше наступного дня з моменту його подання* (<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/n0003700-13>).

Зміст цього висловлення, що функціює в контексті судової практики, можна передати спонуканням адресованим укладачам нормативної документації для покращення процедури подання до суду. Дія в дієслівній фразі «ставитися доброзичливо» стосується переважно емоційної сфери, оскільки вона не підконтрольна людській волі, висловлення модифіковано в пораду-побажання, але не обов'язково буде виконано, бо залежить не від мовця.

Порада-пропозиція

Порада-пропозиція реалізована за допомогою висловлень із лексемою *пропонувати*, напр.: *Ось що я пропоную: негайно знайти технічне рішення для припинення антиукраїнської телевакханалії в Донецьку. Створити на територіях, що межують із окупованими, потужності для поширення теле- чи радіосигналу. В ідеалі треба озброїтися досвідом «Голос Америки» чи «Радіо Свобода» часів холодної війни* (Апостроф. – 04.09.2015).

Заявляючи про те, що необхідно знайти технічне рішення для припинення антиукраїнської пропаганди в Донецьку, мовець реалізує дві спонукальні настанови: по-перше, радить організаціям телезв'язку негайно створити потужності для поширення теле- чи радіосигналу на межі з окупованими територіями; по-друге, пропонує можливі варіанти реалізації зазначеної функції. Вказуючи на здатність адресата виконати дію дієсловом *озброїтися* у поєднанні з модальним словом *треба*, адресант передбачає, що останній зробить це.

Водночас адресат може проігнорувати пропозицію мовця («міг би» – не означає «зобов'язаний»). Цей прагматичний підтип поради може бути реалізований і прямим способом, через уведення до висловлення відповідних лексем: *З другого боку, держава має спрямувати зусилля людей у певну основну сферу. Нею може бути сільське господарство. Це не означає, що кожен повинен ходити з ралом. Але варто зосередитися на виробництві їжі* (Хрещатик – 27.05.2016). У цьому висловленні прямо вказано на те, що в ньому реалізовано два різновиди спонукання. Цей ефект досягнуто за допомогою поліпредикативних перформативних формул *варто зосередитися, держава має спрямувати*.

Порада-думка

Порада-думка – один із небагатьох прагматичних підтипів спонукання, у якому нейтралізовано такі риси офіційно-ділового стилю, як знеособленість й об'єктивність. Ці ознаки можуть бути нейтралізовані по-різному, зокрема побудовою висловлення від третьої особи, напр.: *Роль Верховної Ради полягає в тому, що (1) президент повинен настоювати на своїх зусиллях у переговорах із ЄС та іншими державами в забороні поставок зброї на тимчасово непідконтрольні території*

України. Необхідно відстоювати позицію щодо поставок зброї Україні в тому обсязі, який необхідний для забезпечення безпеки держави. Президент повинен подати на розгляд Верховної Ради зміни до бюджету України з метою збільшення фінансової підтримки української армії (<http://ovu.com.ua>).

З одного боку, вираження думки передбачає суб'єктивність, з іншого боку особа, яка висловлює цю думку, – це колективний орган, що заявляє про себе в офіційних документах у третій особі і в такий спосіб зберігає видимість неупередженості та об'єктивності.

В уривках із судових постанов ступінь знеособленості збільшено за рахунок використання предикативної основи суд визнає: *Суд визнає, що потерпілий ОСОБА_2 давав правдиві покази суду, які підтверджуються іншими доказами. Суд визнає, що потерпілий ОСОБА_4, свідки ОСОБА_5, ОСОБА_6, ОСОБА_7 давали правдиві покази на досудовому слідстві. Суд визнає, що підсудний ОСОБА_3 давав частково правдиві покази суду* (<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/d>).

Порада-думка не аргументована, бо джерелом є посадова особа, від якої чекають не стільки аргументованої думки, скільки авторитетної, але «якщо те ж саме висловлює інший, то очікування змінюється: думка має бути передовсім обґрунтованою» [3].

Порада-заклик

Хоч офіційно-діловому стилю притаманні знеособленість, відсутність емоційності та експресивності, ми зафіксували документи, в яких спостерігаємо відступ від зазначених канонів, уживання експресивної поради, яку можна схарактеризувати як пораду-заклик: *...закликає Російську Федерацію та її ставлеників дотримуватися домовленостей про припинення вогню від 18 лютого 2017 р., а також оперативно і в повному обсязі виконати Мінські домовленості; закликає Росію вивести війська та озброєння з території України і негайно припинити фінансове та військове забезпечення незаконних збройних формувань ставлеників, яких вона підтримує; закликає до відновлення повного контролю української влади над кордонами України; рішуче засуджує підписаний Президентом Росії наказ про визнання проїзних документів, виданих російськими ставлениками, що суперечить домовленостям в рамках мінського процесу* (<http://ovu.com.ua>).

У цій надфразній єдності реалізовано значення поради (рекомендації), про що свідчить назва документа, і заклику, про що сигналізує лексема *закликає* в першому реченні. У наведеній конструкції стильові характеристики спонукань набувають периферійного статусу, наближені до публіцистичної форми викладу, свідченням є такі прийоми, як повтор (*закликає дотримуватися, закликає вивести, закликає до відновлення*), наростання (*закликає дотримуватися – засуджує*), використання різних спонукальних конструкцій (імператив виражений інфінітивною формою), виразність особи мовця (Росію, український уряд – це і мовець, і адресати, до яких мовець зараховує й себе). Все це створює високу емоційність і експресивність спонукування, комунікативно-стильовий ефект досягнуто за рахунок особливого співвідношення спонукальних речень. Ефект поради-заклику досягають у надфразній єдності і за рахунок нагромадження однорідних паралельних спонукальних конструкцій із різним лексичним наповненням, напр.: *Не потрібно пояснювати вам, що цього дня навіть*

найменший крок убік може спровокувати незчисленні нещастя в цілому краї, зашкодити імені ваших матерів, дружин і дітей. Закликаємо вас, аби цілий день поводитися спокійно, уникали усіяких збіговиськ, сторонилися від шинків і бійок, навіть гострих слів. Аби жодним словом не дати приводу до найменшого збурення чи непорядку. Покажіть, що ви є людьми зрілими, які розуміють, чого хочуть, і переконані у правоті своєї справи (Моя Вінниця. – 20.09.2017).

Це уривком із документа інформативного плану (опублікованого звернення з газети «Ргаса» до робітників). Система спонування в подібних текстах зорієнтована впливати більше на емоційну сферу людини, ніж на вольову, домінування в інформативних документах таких форм викладу, як аргументація, міркування, переконання зближують офіційно-діловий стиль із публіцистичним. Звідси – вибір форм наказового способу дієслів, що надає висловленням значення заклику, а паралелізм конструкцій і семантичне аранжування дієслів за принципом наростання робить спонування наполегливим й емоційно насиченим.

Опосередкована і безпосередня порада

Опосередкована порада являє собою висловлення спрямовані на адресата, вираженого 3-ю ос. одн., напр.: *Під час звернення до суду з поданням про встановлення тимчасового обмеження у праві виїзду за межі України та при відкритті провадження у справі доцільно зобов'язувати державного виконавця, суб'єкта звернення, здійснити та подати до суду опис документів виконавчого провадження* (<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/n0003700-13>).

Це висловлення є складовою тексту судової практики щодо розв'язання питання про тимчасову заборону в праві виїзду за межі України. Текст конвенції адресований насамперед до сторін, які працюють у вищих судових інстанціях, однак виконавцем дії будуть інші особи – позивачі. На працівників суду покладається завдання довести до позивача цю інформацію, покликану спонукати виконати згадану дію.

Порада, адресована першій особі

В офіційно-діловому стилі прагматичні варіанти поради, зареєстровані в текстах судових постанов, де мовець (суддя) аргументує постанову та роздумує, у який спосіб прийняти правильне рішення, напр.: *Отже, відповідальність за неоднозначність трактування положень умов державної лотереї має нести не тільки оператор державної лотереї, але й згаданий центральний орган виконавчої влади, у зв'язку з чим, на наш погляд, оператор державної лотереї матиме право на відшкодування збитків, спричинених призупиненням проведення лотереї центральним органом виконавчої влади. Крім того, на наш погляд, підставою для призупинення проведення державної лотереї взагалі має бути не неоднозначне трактування положень умов проведення лотереї, як це передбачено у проєкті, а їх порушення. У зв'язку з цим всі положення пункту 7 про неоднозначність тлумачення положень умов проведення державної лотереї пропонуємо виключити з статті 5* (w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc34?id=&pf3511=47207&pf35401=264601).

Це висловлення є уривком із висновку проєкту Закону України «Про внесення змін до Закону України «Про державні лотереї в Україні» (щодо посилення державного контролю)» і функціонує в контексті, що відбиває різні етапи викладу змісту автором (тут фіксуємо трансформацію множини в одинину, *наш = мій*).

Отже, прагматичний потенціал, варіативне різноманіття поради відображено в діаграмі 1, яка унаочнює кількісний розподіл виявлених нами видів поради в діловому дискурсі.

Додаткова прагматична параметризація варіантів поради (чинник адресата, зміст дії, тип тексту, додаткові комунікативні наміри мовця) дозволяє виокремити більш дрібні варіанти: потенційну пораду (1), пораду-застереження (2), пораду-інструкцію (3), критичну пораду (4), пораду-повчання (5), пораду-вимогу (6), пораду-побажання (7), пораду-пропозицію (8), пораду-думку (9), пораду-заклик (10), опосередковану пораду(11), пораду, адресовану першій особі (12).

Отже, найчастотнішим прийомом реалізації прагматичних варіацій поради в офіційно-діловому дискурсі є потенційна порада – 350 од., а найменш а найменш репрезентативною є порада, адресовану першій особі – 55 од. Перспективним вважаємо аналіз інших виявів некатегоричних мовленнєвих актів (рекомендація, прохання, запрошення) у зіставному аспекті ділового дискурсу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпояско О.К. Граматика української мови: Морфологія. Київ: Либідь, 1993. 336 с.
2. Кулібаба М.О. (2020) Porada yak Suhestyvnyi Skladnyk Ukrainkoho Meteodyskursu. *World Science*. 2 (54), Vol.2. doi: 10.31435/rsglobal_ws/28 0220 20/6939
3. Вінтонів М., Бортун К. Структурно-семантичні типи та функції імперативних висловлень у публіцистичному й офіційно-діловому стилях. Київ, 2020. 201 с.
4. Русанівський В.М. Структура українського дієслова. Київ: Наукова думка, 1971. 313 с.
5. Словник української мови / Голова ред. колегії І.К. Білодід. Київ: Наукова думка, 1978. Т. 8. 916 с.
6. Швидка Н. В. Імперативні речення в сучасній українській мові: семантика, засоби вираження спонукальності, функції: дис. канд. філол. наук: 10.02.01. Слов'янськ, 1998. 172 с.

PERSONALIZACJA I TECHNOLOGIE INFORMACYJNE W EDUKACJI UTYLITARNEJ

A significant component of the efficiency of the learning process is to assess student – his suitability and the current willingness to learn. The intelligent use of such understanding of the assessment, in relation to the communication is personalization. It consists of procedures using two kinds of data describing the state of the student: constant data (e.g. age) and rapidly changed information – e.g. mood, behaviors on the Internet, and even emotional activity. Skillful, and ethical use of such information, especially computer-aided learning creates abnormal conditions to increase the efficiency of this process.

In the procedures and mechanisms of utilitarian education, ongoing control of the parameters of the acquired practical competences allows to assess the current psychophysical state of the student (indicating readiness to learn), as well as the impact that messages have on him (instrumental reinforcement). Repeated use of these messages allows for their classification. As a result, the system learns which messages and under what circumstances cause the intended effect, e.g. an appropriate increase in the level of emotional activity of the learner (so that the learning process is effective). Thanks to the autonomy of machines, the system assesses the need (size and direction) to change emotional activity and selects appropriate portions of information accordingly (different for different people, depending on their psychophysical condition), similarly to personalized online advertisements. Personalization is therefore the result of skilful analysis and interpretation of data about the user. It is also the use of a specific experience - data received during the process of exchanging information between a man and a machine: stimulus - reaction. the category of data used to effectively personalize the exchange of information between the machine and its user is statistical information. They describe, with a high level of confidence, among others groups of distinguishable people whose behavior within certain limits is predictable, and thus easy to use or even manipulate. Examples of such websites that contain interesting, reliable statistical information on many levels are, for example, Netcraft, Ranking.pl, Inter-netWorldStats.com and Alexa.com. The collected data on machine users are burdened with a natural property - they become outdated. This is due to changes in interests, the effects of their previous experiences from the virtual world, new learning conditions. Therefore, it becomes advisable to take into account the life cycle of information about users collected by the Network. They are constantly updated and data that has lost its value is deleted.

Podstawowym uwarunkowaniem efektywnej wymiany informacji pomiędzy nauczycielem i uczniem jest sprawność procesu komunikacji. Niezmiernie ważnym zdarzeniem tego procesu jest ocena efektów aktywności ucznia i stosowne do niej modyfikowanie strumienia informacji odbieranego przez zdobywającego wiedzę. W szczególności jest to istotne w czasie, gdy niektóre funkcje nauczyciela przejmują

maszyna wspomagająca proces zdobywania wiedzy. O owej sprawności decyduje potencjał współczesnych technologii informacyjnych, który umożliwia dostosowywanie komputerowego przekazu do ilościowych i jakościowych ocen informacji opisujących ich odbiorcę i jego otoczenia. Zatem ocena jest tu rozumiana nieco szerzej od ewaluacji postępów nauki, także jako miara stanu ucznia. Chodzi tu o wykorzystywanie, poprzez stosowanie odpowiednich, automatyzowanych procedur, analiz szerokiego spektrum danych opisujących odbiorcę informacji – jego stan. Jest to spełnieniem oczekiwań tego, iż mimo że każdy uczeń jest unikatowy, a jego sposób korzystania z maszyn – specyficzny, informacje, które przekazuje komputer uczniowi uwzględniają jego indywidualność [9].

Personalizacja, tak potocznie nazywana procedura aktywnego udziału maszyn podczas komunikacji z użytkownikami, obejmuje informacje opisujące uczestnika procesu wymiany informacji oraz stosowny do nich wybór operacji wykonywanych przez maszyny [2].

Na personalizację procesu wymiany informacji pomiędzy Siecią a jej użytkownikami składa się coraz większy zakres informacji – od bardzo ogólnych, do szczegółowych. Budowanie profilu ucznia, jego sylwetki, może być oparte na:

- informacjach formalnych; są to:
 - informacje wyboru – przekazywane świadomie przez ucznia do komputera w celu dostosowywania przesyłanych do niego informacji będących przedmiotem aktu komunikacji; są one uzyskiwane w wyniku wyboru dokonanego przez użytkownika m.in. formy odczytywanych ze stron informacji, np. krój, kolor, wielkość liter, układ strony – rozmieszczenie i wybór modułów tworzących stronę,
 - informacje ankietowe – pozyskiwane przez komputer od ucznia za pośrednictwem standardowych narzędzi typu ankiet, formularz (np. płeć, wiek, zainteresowania, miejsce zamieszkania);
- informacjach analitycznych uzyskiwanych w wyniku zabiegów technologicznych, najczęściej bez wiedzy i bez zgody użytkownika; są to:
 - informacje formalne – pora dnia, pora roku, lokalizacja geograficzna odbiorcy (geolokalizacja, geotargeting) [5],
 - informacje behawioralne – pozyskiwane za pomocą różnego rodzaju procedur śledzenia zachowań ucznia (zazwyczaj bez jego wiedzy) oraz analizy tych zachowań; dotychczas najczęściej są to dane wolnozmiennne (zainteresowania, preferencje), ale także mogą być nimi dane szybkozmiennne, wskazujące np. na aktualny stan psychofizyczny użytkownika (więcej na ten temat dalej),
 - informacje kontekstowe – wydobywane z treści przekazywanych przez użytkowników do maszyn, np. analiza pytań wpisywanych do wyszukiwarek, analiza treści korespondencji elektronicznej i blogów użytkownika,
 - dane statystyczne – zbiorcze informacje uzyskane na podstawie rejestracji zachowań użytkowników w Sieci; są one poddane obróbce statystycznej w celu wyszczególnienia różnych od siebie grup użytkowników (np. płeć, wiek) oraz prawidłowości odbierania (np. zainteresowanie lub brak zainteresowania określonym przedmiotem nauki) wyróżnionych przez te grupy form i treści informacji [4].

Zasygnalizowane wyżej kategorie informacji są z powodzeniem wykorzystywane w procedurach opisanych specjalnymi algorytmami – dotychczas głównie w marketingu internetowym. Dzięki nim, w odniesieniu do procesu nauki wspomaganej komputerami, można także z dużym prawdopodobieństwem przewidzieć kolejne zachowania ucznia oraz emocjonalne zaangażowanie w proces zdobywania wiedzy. Osiąga się w ten sposób personalizację funkcji maszyn wspomagających edukację, np. funkcji serwisów WWW, która polega na *wykorzystywaniu znanych profili preferencji do dynamicznego dostosowywania zawartości serwisu do potrzeb poszczególnych użytkowników. Adaptatywne serwery WWW automatycznie odkrywają typowe schematy zachowań użytkowników, analizując informacje o użytkowaniu serwisu zawarte w logu serwera technikami eksploracji danych* [16]. Następuje tak zwana deortalizacja – tworzenie usług adresowanych do precyzyjnie wyodrębnionej grupy określonych odbiorców – uczniów.

Fundamentalny problem pozyskiwania informacji związanych ze stanem i zachowaniami ucznia korzystającego z Internetu, w znacznej części został rozwiązany przez mechanizmy *cookies* oraz metody eksploracji danych zawartych w poczcie elektronicznej (Google, Facebook). Ich zastosowanie, za zgodą ucznia, umożliwiło pozyskiwanie wszystkich zasygnalizowanych informacji opisujących stan i zachowania ucznia. Innymi słowy, na komputerze ucznia godzącego się na personalizację swojej edukacji, instalowane jest narzędzie – dziennik. Dziennik gromadzi oczekiwane informacje o uczniu i udostępnia systemom wspomagającym jego naukę. Korzystając z *cloud computingu* funkcje dziennika mogą być niezależne od sprzętu, z którego w danej chwili korzysta uczeń.

Zmierzając do osiągnięcia precyzyjnych uwarunkowań funkcji maszyn do informacji opisujących zachowania ucznia w procesie nauki wspomaganej komputerem celowe jest przystosowanie procedury nauczania do aktualnego stanu psychofizycznego ucznia.

Teoretyczne podstawy tak rozumianej personalizacji w odniesieniu do procesu nauczania zostały opracowane już w 1976 r. [3; 4]. Udowodniono możliwość wykorzystania zarówno danych wolnozmiennych (doświadczenia i cechy organizmu), jak i szybkozmiennych – opisujących stan psychofizyczny uczącego się, np. komputerowa analiza fal EEG, pobudzenia obwodowego (GSR), czas reakcji na określone bodźce i inne parametry odzwierciedlające poziom aktywności emocjonalnej [10].

Pomijając procedurę przekazywania treści merytorycznych, bieżąca kontrola tych parametrów pozwala oceniać aktualny stan psychofizyczny ucznia (świadczący o gotowości do nauki), jak i wpływ, jaki wywierają na niego komunikaty (wzmocnienia instrumentalne). Wielokrotne korzystanie z owych komunikatów pozwala na ich klasyfikację. W efekcie system się uczy, jakie komunikaty i w jakich okolicznościach wywołują zamierzony skutek, np. stosowne zwiększenie poziomu aktywności emocjonalnej uczącego się (by proces nauki przebiegał efektywnie). Dzięki autonomii maszyn system ocenia potrzebę (wielkość i kierunek) zmiany aktywności emocjonalnej i stosownie do niej dobiera odpowiednie porcje informacji (inne dla różnych osób, stosownie do ich stanu psychofizycznego), podobnie jak ma to miejsce w personalizowanych reklamach online.

Personalizacja jest zatem wynikiem umiejętnej analizy i interpretacji danych mówiących o użytkowniku. Jest także wykorzystaniem swojego doświadczenia – danych otrzymywanych podczas procesu wymiany informacji pomiędzy człowiekiem a maszyną: bodziec – reakcja. Chodzi tu o śledzenie reakcji uczniów na bodźce/komunikaty generowane przez maszyny. Dzięki ogromnej liczbie pomiarów takich par informacji, a także dostępnym informacjom o użytkowniku, odpowiednie mechanizmy programowe coraz trafniej dobierają bodźce, które mają spowodować oczekiwaną reakcję użytkownika (np. zrozumienie prezentowanego zagadnienia). Zarysowany proces: bodziec – reakcja wskazuje na widoczną autonomię maszyn, która w dużej części polega na korzystaniu z efektu sprzężenia zwrotnego (maszyna **uczy się** skuteczności bodźców), a w konsekwencji na dobieraniu coraz bardziej efektywnych komunikatów przekazywanych użytkownikowi. Użytkownik Sieci otrzymuje coraz większą część informacji w postaci łatwo absorbowanej pigułki informacyjnej. Dzięki personalizacji, poprawnej i precyzyjnej ocenie ucznia, następuje dostosowanie owej pigułki do sylwetki odbiorcy informacji – do jego indywidualnych oczekiwań/predyspozycji.

Przykładem możliwości praktycznego wykorzystania personalizacji w procesie skutecznego przekazywania informacji użytkownikowi są osiągnięcia takich firm jak Google, AOL, Microsoft, Yahoo!, Facebook, które rutynowo śledzą internautów podczas ich wędrówek online i przesyłają reklamy bazujące na zawartości stron przez nich oglądanych, przedmiotach poszukiwanych w internecie oraz treści ich korespondencji elektronicznej. Znacznie dalej w procesie skutecznego przekazywania informacji poszedł jeden z najbardziej popularnych serwisów społecznościowych – Facebook, który przesyła reklamy o treści powołującej się na zachowania znajomych, bez ich wiedzy, np. co i w jakim sklepie ostatnio kupił kolega [14]. Google dysponuje ogromnymi zasobami informacyjnymi milionów swoich użytkowników. Ich źródłem, poza historiami wyszukiwań w Sieci, są także treści listów elektronicznych przechowywanych w tym portalu, wypełnione arkusze kalkulacyjne, albumy fotograficzne. Zapisy te stanowią cenne źródło informacji kontekstowych wynikających z treści zapisów. Stanowią one ogromny potencjał (co jest pilnie strzeżoną tajemnicą) tworzenia profilu użytkowników.

Ogromną wartość mają informacje pozyskiwane od odbiorcy bez jego wiedzy podczas wędrówek po Sieci – tak zwane dane behawioralne – zawierające informacje o jego zachowaniach w Internecie. Wskazują one między innymi na jego zainteresowania czy okresy aktywności intelektualnej. Przykładowym zastosowaniem takich możliwości jest przedsięwzięcie *Lifetime Individual Visitor Experience (LIVE) Profile™*. Dotyczy ono tworzenia sylwetki indywidualnego użytkownika społecznościowego portalu MySpace. Stosowane w LIVE algorytmy personalizacji podzielono na dwie kategorie. Za pomocą pierwszej, *interest-based targeting*, kategoryzuje się członków zależnie od ich zainteresowań, np. sport, moda, finanse, gry komputerowe, auta i zdrowie. Przy użyciu drugiej dzieli się ich na setki subkategorii, np. fani sportu są podzieleni na grupy: basketball, piłka nożna w szkołach, narty itd.; filmowi entuzjaści: komedie, dramaty, filmy niezależne, aktorzy itd.

Zakres informacji, które są wykorzystywane w doskonaleniu dialogu maszyny z jej użytkownikami, może obejmować nadzwyczaj osobiste, wręcz intymne dane osób korzystających z Internetu. Są one pozyskiwane w wyniku analizy zachowań użytkowników i śladów ich wędrówek po wirtualnym świecie. W odniesieniu do kobiet obejmują m.in. *seks i miłość, zdrowie, jedzenie, karierę i pieniądze, rozrywkę, kosmetyki, życie domowe i astrologię* [17]. W efekcie maszyny dysponują zasobami informacyjnymi, które po niewielkiej obróbce czynią, iż Sieć posiada porównywalną, a nawet większą wiedzę o jej uczniach niż ich nauczyciele.

Trafność personalizacji to także wykorzystanie umiejętnej diagnozy emocjonalnych odczuć adresata przekazu. Służą temu analityczne narzędzia mierzące sentyment użytkownika Sieci (*sentiment analysis*) do określonych zdarzeń, informacji, a nawet wskazywania dni, w których Internauci są najbardziej podatni na określone przekazy informacyjne [13].

Zaufanie, jakim obdarzana jest Sieć, której użytkownicy, a szczególnie młodzi ludzie, powierzają nawet bardzo intymne informacje o sobie, wynika z braku wyboru i jednocześnie nadziei, iż «moje dane giną wśród milionów innych».

Kolejną kategorią danych służących skutecznej personalizacji wymiany informacji pomiędzy maszyną a jej użytkownikiem są informacje statystyczne. Opisują one, z dużym poziomem ufności, między innymi grupy możliwych do wyróżnienia osób, których zachowania w określonych granicach są przewidywalne, a tym samym łatwe do wykorzystania czy wręcz manipulowania. Przykładami takich serwisów, które zawierają interesujące, wiarygodne informacje statystyczne w wielu płaszczyznach, są np. Netcraft, Ranking.pl, InternetWorldStats.com i Alexa.com.

Gromadzone dane o użytkownikach maszyn są obciążone naturalną właściwością – ulegają dezaktualizacji. Wynika to ze zmian zainteresowań, efektów ich dotychczasowych doświadczeń wyniesionych z wirtualnego świata, nowych warunków nauki. Celowe zatem staje się uwzględnianie **cyklu życia** zbieranych przez Sieć informacji o użytkownikach. Podlegają one ciągłej aktualizacji oraz kasowane są dane, które straciły swoją wartość. Osiągany w ten sposób proces doskonalenia modelu użytkownika wraz z jego adaptacyjnością stanowią całość. Ilość informacji zawartej w modelu użytkownika w zdecydowanej części zależy od efektów adaptacyjnych, które reprezentuje sobą system [1; 15].

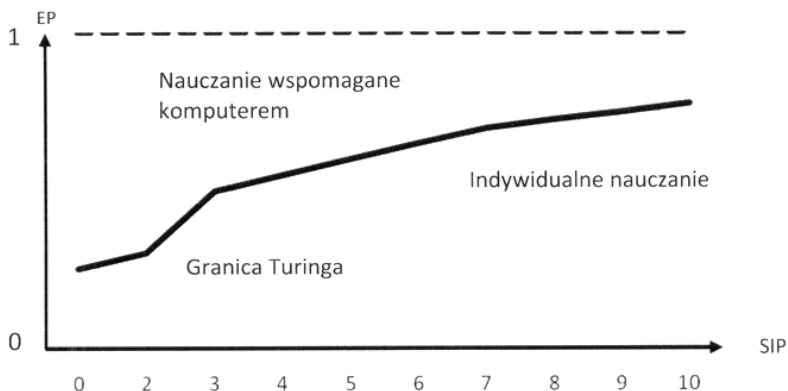
Zasygnalizowane parametry stanowiące o możliwej personalizacji procesu nauczania wskazują na bogactwo informacji, które mogą wspomagać proces przekazywania wiedzy uczniowi. Wzbogacają także interaktywność tego procesu. Usiłując dokonać kategoryzacji i oceny owego wspomaganie wprowadzono pojęcie **miary strumienia informacji personalizujących** (SIP). Jako zerową wartość tej miary przyjęto **granice Turinga** (GT). Nazwa jest parafrazą testu Turinga. Sformułowany przez A. Turinga warunek uznania maszyny jako tworu obdarzonego sztuczną inteligencją został przedstawiony w postaci testu polegającego na prowadzeniu przez sędziego rozmowy z człowiekiem i maszyną jednocześnie. Jeśli sędzia na podstawie rozmowy nie będzie w stanie rozróżnić rozmówców (który jest człowiekiem, a który maszyną), to znaczy, że maszyna przeszła test. Określa ona zerową wiedzę o adresacie przekazu podczas procesu nauczania. Źródło wiedzy, nauczyciel lub kom-

puter, nie ma żadnych informacji o uczniu. Innymi słowy SIP ma wartość zerową. Wraz ze wzrostem ilości informacji o uczniu – miara SIP wzrasta, a wraz z nią efekty kształcenia utylitarnego.

Zważywszy na dużą wartość informacyjną składowych procesu personalizacji celowa jest próba wyróżnienia, jeszcze nieostrych, granic kwalifikujących/oceniających efekty personalizacji (EP) w procesie edukacji. Gdzie EP oznacza iloraz wiedzy przekazywanej do ucznia (PR) do wiedzy, którą uczeń posiada (PO). Przy założeniach: problem zawężono do wiedzy biernej; istnieją optymalne i są stałe kompetencje nauczyciela/funkcje komputera (odrębny, obszerny problem badawczy) wspomagającego proces nauczania; środowisko edukacyjne nie ulega zmianie – EP może przyjąć maksymalnie wartość jeden, co zostało zilustrowane na wykresie.

Związek wielkości strumienia informacji personalizujących (SIP)
z efektami personalizacji (EP)

Grupowe nauczanie tradycyjne



Rys. 1.

Źródło: Opracowanie własne.

Przedstawiona propozycja personalizacji jako swobodnego kryterium do pomiaru i ewaluacji w edukacji, dzięki swojej istocie, obejmuje każdą grupę wiekową (jednym z parametrów jest wiek). Oczekiwane efekty personalizacji zapowiadają, zasygnalizowane wcześniej, sukcesy w zakresie przekazu informacji marketingowych w internecie. W szczególności dowodzą tego ostatnio wdrożone rozwiązania behawioralnego targetingu, który podwaja efekty przekazu reklamowego [7] oraz *Real-Time Bidding* (RTB). Stosowane w RTB impresje (przekazy reklamowe) mają wprost proporcjonalną wartość finansową (dla tworzącego przekaz) do precyzji informacji opisujących adresata przekazu. Owa skuteczność porównywana jest do losowego wyciągania monety ze słoika versus wyciąganie monety po sprawdzeniu jej wartości [8].

Nadzieje i obawy związane z możliwością wykorzystywania rosnącej liczby informacji o użytkownikach Sieci, w szczególności dotyczą młodych ludzi – pokolenia *Digital Natives* («cyfrowej narodowości») [3]. Wielu badaczy usiłuje opisać zjawisko nadzwyczajnej bez troski upowszechniania informacji o sobie w Sieci przez to pokolenie. Obserwowany jest informacyjny ekshibicjonizm młodych ludzi. Wymiar tego zjawiska spowodował, iż psychologowie stworzyli model takich zachowań określając go «modelem upowszechniania danych» (*Disclosure Decision Model*). Ów ekshibicjonizm, umiejętnie, etycznie wykorzystany, stanowi nowe wyzwanie dla personalizowanej edukacji – szczególnie wspomaganą komputerami [6].

Wyzwaniem stwarzanym przez personalne zasoby informacyjne jest ich cyfrowy format – łatwość gromadzenia i przeszukiwania, obecnie i w przyszłości. Informacja dostępna jest wielu instytucjom do działań komercyjnych, dotychczas tylko w bardzo małym zakresie do edukacji wspomaganą maszynami.

Każda z instytucji ma inne zasady operowania zasobami informacyjnymi i ich wykorzystywania. Nigdy wcześniej tak wiele informacji o przeciętnym obywatelu nie było tak łatwo dostępne tak wielu osobom [12]. W konsekwencji świat staje się globalną wioską, w której prywatność może się okazać anomalią.

Ogrom zbieranych w Sieci informacji o osobach stwarza bardzo dobre warunki do szeroko rozumianej personalizacji mającej na celu poprawę komunikacji: Sieć – Użytkownik. Dotychczas najczęściej motywem tych działań są, inne od edukacyjnych, zastosowania komercyjne, także podyktowane względami bezpieczeństwa.

Doświadczenia komercji w internecie, głównie skuteczność personalizacji w marketingu sieciowym dowodzą, iż personalizacja skutecznie wzmacnia skuteczność przekazu informacyjnego. Stanowi to o zasadności wykorzystania tak rozumianej personalizacji w nauczaniu tradycyjnym (co jest trudne), a szczególnie we wspomaganym komputerami. Indywidualność, dokładność i szybkość przesyłania danych to najważniejsze korzyści płynące z personalizacji produktów online, w tym w edukacji na odległość uwarunkowanej między innymi pandemią.

BIBLIOGRAFIA

1. Berkovsky, S., Kuflik, T., Ricci, F. (2008), *Mediation of user models for enhanced personalization in recommender systems. User Modeling and User – Adapted Interaction*, «Dordrecht» vol. 18. *nazwa jest parafrazą testu Turinga. Sformułowany przez A. Turinga warunek uznania maszyny jako tworu obdarzonego sztuczną inteligencją został przedstawiony w postaci testu polegającego na prowadzeniu przez sędziego rozmowy z człowiekiem i maszyną jednocześnie. Jeśli sędzia na podstawie rozmowy nie będzie w stanie rozróżnić rozmówców (który jest człowiekiem, a który maszyną), to znaczy, że maszyna przeszła test.*
2. Clifford, S. (1008), *Service from Google Gives Crucial Data to Ad Buyers*, «The New York Times» 25 June.
3. Gogolek, W. (2010), *Krzyk niekompetencji młodych obywateli wirtualnego świata, w: Technologie edukacyjne – tradycja, współczesność, przewidywana przyszłość*, pod red. B. Siemienieckiego, Toruń.

4. Gogołek, W. (2010), *Komunikacja Sieciowa Uwarunkowania, kategorie i paradoksy*, Warszawa.
5. Goldsmith, J. (2006), Wu, T. (2006), *Who Controls the Internet?*, Oxford.
6. Grzesiak, J. (2009), *Komputer w edukacji początkowej dzieci w obliczu społeczeństwa informacyjnego*, w: *Komputer w edukacji*, red. J. Morbitzer, UP, Kraków.
7. Howard Beales, *The Value or Behavioral Targeting sponsored by the Network Advertising Initiative (NAI)*, 24 March 2010. Raport strategiczny, Warszawa.
8. <http://www.clickz.com/clickz/column/1895668/prediction-ppc-search-version-real-bidding> [styczeń 2011].
9. Krug, S. (2006), *Nie każ mi myśleć*, Gliwice.
10. Lindstrom, M. (2008), *Buyology: Truth and Lies About Why We Buy*, New York.
11. Markov, Z., Larose D.T. (2009), *Eksploracja zasobów internetowych*, Warszawa.
12. Palfrey, J. (2008), *Urs Gasser, Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*, New York.
13. Pang, Bo, Lee, L. (2008), *Opinion Mining and Sentiment Analysis*, Publishers Inc. Hanover, USA, United States Gross National Happiness, za: http://apps.facebook.com/usa_gnh/ [wrzesień 2009].
14. Story, L., Stone, B. (2007), *Facebook Retreats on Online Tracking*, «The New York Times» 30 November.
15. *The Adaptive Web: Methods and Strategies of Web Personalization*, red. P. Brusilovsky, A. Kobsa, W. Nejdl, Berlin–Heidelberg 2007.
16. Wojciechowski, M., Zakrzewicz, M. (2002), *Automatyczna personalizacja serwerów WWW z wykorzystaniem metod eksploracji danych*, Szczyrk. Korzystając z *cloud computingu* funkcje dziennika mogą być niezależne od sprzętu, z którego w danej chwili korzysta uczeń. Gogołek, W. (1976), *O pewnym modelu komputeryzacji dydaktyki*, w: *Cybernetyka społeczna*, red. J. Kossecki, Kielce.
17. *Yahoo Launches Site Focused on Women*, The Associated Press, March 31, 2008.

DYSKURSYWNI O DYSKURSACH – WYBRANE ASPEKTY SYSTEMOWOŚCI I SYNERGICZNOŚCI W NAUKACH UTYLITARNYCH, CZYLI (NIE)STOSOWANYCH

All educational activities undertaken by every teacher, without exception, symbolize the collective responsibility for introducing alumni to the world of values and valuing, for shaping socially desirable their attitudes towards values and the pursuit of values, which are components of his personality. Associated with the person of a teacher or academician are his multiple qualities of competence, among them attitudes and values, which are manifested in relations with students (pupils), as well as in divergent or even conflictual (conflictogenic) situations. The values inherent in the authority of teachers, parents and other participants in educational pro-cesses are extremely valuable (valuable) to students, which are indispensable in modeling their attitudes and behavior. The possession by teachers, and even more so by teachers of teachers of teachers, of such necessary personality resources is a prerequisite for skillful and effective educational interaction for the development of the student-learner.

Neurodidactic knowledge creates a new perspective on success in learning (learning). At the same time, it creates an opportunity to minimize school failure. Provided that it implies the understanding and application of specific strategies by teachers using the potential capabilities of students and knowledge of the mechanisms of learning.

It is extremely important and essential to evenly raise and use the potential of the whole brain – both hemispheres in learning. Each of them has certain abilities to solve specific tasks. Each of the two hemispheres of the brain regulates different parts of the body and is responsible for specific functions.

In view of the inadequacies of the functioning system of training and improvement of teachers in favor of «live» teaching, which requires the consistent application of value procedures, there is an urgent and genuine need for a systemic change for the better. And, in fact, it is not only a need, but a necessity to take into account the methodology of shaping attitudes among teachers – towards creative valuing, in an atmosphere of cooperation between teachers and within the framework of intra-school teacher training, but also between teachers and methodological advisors, and especially between teacher training universities and teacher training centers, district examination commissions and pedagogical supervision bodies. Uniformity of interactions on the part of academics towards students, as future teachers, and – correspondingly – uniformity of interactions of teachers towards students in the modern school are extremely important, valuable and socially desirable.

Considered selected aspects of the momentous and socially important issue of evaluating the quality of evaluation procedures in educational processes and in qualitative research in the spaces of applied pedagogy – both in practice and in theory (e.g., cognitive science). At the same time indicate the specific proximity of the problem of scientific research and scientific co-working between universities conducting such research in a climate of dialog –

In accordance with the principles of social research methodology involving the so called applied sciences with a high rank of utilitarianism and social relevance.

O funkcjonowaniu edukacji ustawicznej i permanentnej przez całe, życie szkoły, uzyskiwanych przez uczniów efektach kształcenia oraz wychowania dzieci i młodzieży, przebiegu i efektach reform oświatowych decyduje splot czynników wielozmiennowych według zasad i procedur opartych podejściu synergicznym i systemowy. W każdym jednak przypadku pierwszoplanowe zadania i wyzwania, choć zawsze różnicowane są przypisywane każdemu nauczycielowi. Dokonująca się nieustannie transformacja warunków funkcjonowania każdego człowieka pociąga za sobą konieczność dostosowywania się do tych zmian każdej jednostki, a może przede wszystkim nauczycieli. Dostosowywanie to wymaga najczęściej konstruowania nowych obiektów oraz rozwiązań organizacyjnych, a to właśnie stanowi o wyzwaniach wobec systemu nauk pedagogicznych i wobec pedagogiki szkoły wyższej w skali ogólnościatowej [3; 4; 7; 13].

W każdym dobrze zorganizowanym procesie edukacji nie może zabraknąć refleksyjności dla satysfakcjonującej ewaluacji i autoewaluacji – zarówno po stronie ucznia, jak i po stronie nauczyciela. Należy podkreślić też hierarchię zadań i stopniowalność refleksyjności w ciągu: refleksyjny nauczyciel akademicki – refleksyjny nauczyciel – refleksyjny uczeń.

Należy podkreślić, że edukacja nakłada zarówno na nauczycieli, jak również na nauczycieli akademickich (jako nauczycieli nauczycieli) obowiązek przygotowywania przyszłych lub początkujących nauczycieli do odpowiedzialności oraz do działania w dialogu – do pluralizmu, demokracji i poszanowania środowiska naturalnego i kulturowego.

Aby doskonalić pracę szkół wyższych i lepiej przygotowywać przyszłych nauczycieli do wykonywania swoich obowiązków zawodowych, niezbędne jest prowadzenie systematycznych badań nad przebiegiem edukacji nauczycieli oraz ich zachowań w różnych formach i zakresach ich aktywności zawodowej z udziałem refleksyjności i autoewaluacji [5; 6; 8; 13; 14].

Występujące w edukacji mechanizmy wychowywania oparte są na kategoriach wartości oraz wartościowania. Świat wartości oraz kształtowanie u wychowanka stosunku do wartości stanowią należą do istotnych elementów będących przedmiotem ewaluacji jakości edukacji – także pod względem kompetencji utylitarnych. Ewaluacja w edukacji jest pojmowana najczęściej jako wartościowanie funkcjonowania określonych elementów strukturalnych procesów edukacyjnych. Przestrzeganie określonych norm przez ucznia stanowi bardzo istotny i ważny przejaw skuteczności kształtowania jego kompetencji w toku edukacji w kategoriach wiedzy – umiejętności instrumentalnych (użytecznych) – pasji w wykonywaniu podejmowanych (narzucanych lub nie) zadań. Jest też przedmiotem kontroli oraz oceniania efektów założonych w systemie dydaktyczno-wychowawczym. Ocenianie efektów w edukacji samo w sobie wiąże się nierozdzielnie z wartościowaniem, czyli przypisywaniem stopnia posiadania przez danego wychowanka określonych właściwości jako składowych kompetencji rzeczywiście będących jego własnością lub nie [6].

W dobie społeczeństwa informacyjnego dokonuje się nieustannie transformacja warunków funkcjonowania każdego człowieka. Jakość kształcenia, w tym także jakość

praktyki pedagogicznej w toku przygotowywania kandydatów do pracy w zawodzie nauczyciela, jest ściśle powiązana z wartościowaniem w stosowaniu procedur pomiaru dydaktycznego – wymagającego stosowania precyzyjnych i wymiernych narzędzi umożliwiających określenie stopnia zgodności między założonymi celami (efektami) a rzeczywistymi rezultatami edukacji uczniów oraz studentów (przyszłych nauczycieli). Rzeczywiste efekty edukacji występujące po stronie uczących się podmiotów mają charakter wielowymiarowy i wielozmiennowy. Jest to bardzo istotne kryterium ewaluacji i autoewaluacji efektów zmian jako systemu kompetencji, a w szczególności rzeczywistych kompetencjach (nie zaś formalnych czy pozornych).

Ewaluacja wartości tkwiących w edukacji nieuchronnie wiąże się z ocenianiem osiągnięć uczestników występujących w procesie edukacji i w edukacji nauczycieli. Tym bardziej odnosi się to do procesu przygotowywania przyszłych nauczycieli obejmującego kształcenie teoretyczne w uczelni oraz kształcenie praktyczne w kontakcie z uczniami i ich nauczycielami. Ocenianie rozumiane jest najczęściej jako nieodłączny element tego procesu, który obejmuje czynności nauczycieli polegające na wartościowaniu osiągnięć uczniów i ich wyrażaniu według ustalonych norm – kryteriów. Nie można jednak w tym procesie nie doceniać rangi mechanizmów i zarazem procesów samokontroli, autokorekty oraz samooceny uczących się podmiotów edukacji [6; 7].

Żywy i dynamiczny charakter procesów edukacyjnych pociąga za sobą liczne i nieuchronne sytuacje wymagające od nauczycieli i od uczniów wartościowania oraz coraz bardziej samodzielnego podejmowania decyzji. Dlatego też w każdym dobrze zorganizowanym procesie edukacji nie może zabraknąć ewaluacji - autoewaluacji tego, co określamy mianem wartości i wartościowania w procesach kształcenia i wychowania. W szczególnych przypadkach dochodzi do występowania sytuacji nowych i odmiennych od dotychczasowych. Wówczas szczególnego znaczenia nabiera dialog, jako specyficzny rodzaj społecznego komunikowania się – w węższym lub nawet bardzo szerokim kręgu kompetentnych osób.

Dialog i dialogiczność w edukacji i w naukach o niej znajdują coraz większe odzwierciedlenie w literaturze pedagogicznej. Niestety w praktyce są to mechanizmy nietatwe do powszechnego ich uwzględniania i doceniania w różnych kręgach uczestników procesów edukacyjnych pod przewodnictwem nauczycieli. Podobnie można to odnieść do dyskursów wśród uczonych i badaczy – choćby w kontekście wygłaszanych dyskursów bez dyskusji i konwersacji powstałych po stronie odbiorców. Powodem tego są z jednej strony zbyt długie wywody ustne na konferencjach, co pociąga za sobą «wysłuchiwanie» bierne jeden za drugim według «listy», a z drugiej strony – zbyt często «czywista oczywistość» treści nie obfituje w użyteczne dezyderaty, co w konsekwencji nie prowadzi do zmian na lepsze (a może prowadzi do złudnej propagandy sukcesu – wynikającego z upolitycznionego służalstwa i koniunkturalizmu). Oczywiście są to zjawiska wbrew etyce zawodowej czy etyce w naukach.

Obok dialogu w pedagogice, istotne funkcje spełniają wszelakie formy kontestacji rozumianej najczęściej jako odrzucenie lub zakwestionowanie podstawowych wartości kontestowanej rzeczywistości, upomnienie się o wartości zdewaluowane. Specyfika powiązań pedagogiki z kontekstem edukacyjnym sprawia, że przy próbie krytyki myślenia i działania pedagogicznego, konstruowanego w kontekście dialogu opartego na tzw.

kontestacji. Należy jednak pamiętać o dwóch aspektach wartościowania w takich przypadkach. Możemy bowiem mieć do czynienia z następującymi typami kontestacji:

1) kontestacja może oznaczać określony mechanizm działań w ramach istniejącego systemu, który zmierza do odzyskania zachwianej równowagi, dość często poprzez określone modyfikacje aktualnie stosowanych rozwiązań edukacyjnych,

2) kontestacja drugiego rodzaju może być traktowana jako odzwierciedlenie końca danego rozwiązania i ma na celu prowadzić do całkowitej zmiany może nawet w wymiarze nowatorskim czy innowacyjnym [8].

Kontestacja jest ściśle powiązana z wartościowaniem i może być konsekwencją heurystycznej konstrukcji myślenia edukacyjnego. Kwestionowanie podstawowych wartości kontestowanej rzeczywistości nie ma jasnego charakteru. Należy zauważyć, że kwestionowanie lub nawet odrzucenie (w całości albo fragmentarycznie) danego elementu strukturalnego systemu edukacyjnego również stanowi specyficzne potwierdzenie wartości, w imię których są one zaprzeczane. W ten sposób ulegają zacieraniu relacje między rzeczywistością spostrzeganą a rzeczywistością wyobrażaną czy projektowaną, o czym prowadzone są dyskursy podczas cyklicznych konferencji pod nazwą «Wielkopolskie Forum Pedagogiczne. Innowacje i ewaluacja w dialogach w przestrzeniach edukacji» [7; 8].

Ewaluacja i innowacje – to dwa wzajemnie warunkujące i dopełniające się etapy działania pedagogicznego na rzecz poprawy jakości procesów edukacyjnych. Są one tymi elementami systemu edukacyjnego, które współwystępują, mają charakter cykliczny i są nierozzerwalnie powiązane z wartościami oraz z wartościowaniem. W rzeczywistości można mieć do czynienia z wartościowaniem wartości (systemu wartości) stanowiących istotny składnik procesów edukacyjnych. Należy zaakcentować bardzo ścisły związek między ewaluacją i wartościami, między wartościami i wartościowaniem i między ewaluacją a wartościowaniem w toku żywego kształcenia i wychowania. Dialogiczność jest jedną w wartości systemowych – i to właśnie uzasadnia tytuł niniejszego artykułu.

Relacje i powiązania występujące pomiędzy ewaluacją i wartościowaniem wskazują jednocześnie na specyficzną bliskość problematyki badań naukowych i współpracę naukową pomiędzy uczelniami prowadzącymi takowe badania w klimacie racjonalnego dialogowania – nigdy zaś w klimacie sporów sprzecznych w zasadami metodologii badań społecznych. W tym miejscu warto przywołać cyklicznie odbywane konferencje naukowe poświęcone problematyce dialogu, diagnozy i ewaluacji w edukacji, czy wprost wartości w edukacji mające miejsce we współpracy między niektórymi uniwersytetami (ośrodkami naukowymi) w Polsce i w Ukrainie.

Dzięki licznym spotkaniom i dyskusjom naukowym prowadzonym dialogowo bez uprzedzeń politycznych powstają cenne wydawnictwa, które jednak tylko w niewielkim stopniu docierają do nauczycieli jako realizatorów wszelkich założeń edukacji narodowej. I to właśnie stanowi o wartościach form takowej współpracy, do której należy zaliczyć między innymi cykl wydawniczy pod redakcją Profesorów I. Zymomyri oraz W. Illyńskiego, a ja mam zaszczyt reprezentować Polskę w tym cennym przedsięwzięciu naukowym i wydawniczym – tym bardziej, że jego konceptualizacja obejmuje publikacje młodych pracowników nauki oraz studentów. Tak więc w tym przypadku mają miejsce bezstronność, poprawność naukowa, a nade wszystko zaangażowanie i troska o

rozwiązania edukacyjne adekwatne do postępu w naukach (w tym pedagogicznych) – stanowiąc o wyzwaniach na miarę współczesnej edukacji ukierunkowanej na przygotowanie młodego człowieka do przyszłości – w świecie autentycznych wartości w kategoriach mądrości, piękna i dobra.

Podejmowane działania edukacyjne przez każdego bez wyjątku nauczyciela symbolizują zbiorową odpowiedzialność za wprowadzanie wychowanków w świat wartości i wartościowania, za kształtowanie pożądanym społecznie ich postaw wobec wartości i dążenia do wartości, będących składowymi jego osobowości. Z osobą nauczyciela czy nauczyciela akademickiego wiążą się jego wielorakie właściwości kompetencji, a wśród nich postawy i wartości, które przejawiane są w relacjach z uczniami (studentami), a także w sytuacjach rozbieżnych czy wręcz w sytuacjach konfliktowych (konfliktogennych). Wartości tkwiące w autorytecie nauczycieli, rodziców i innych uczestników procesów edukacyjnych są niezwykle cenne (wartościowe) dla uczniów, które są nieodzowne w modelowaniu ich nastawień i zachowań. Posiadanie przez nauczycieli, a jeszcze bardziej przez nauczycieli takich niezbędnych zasobów osobowościowych jest warunkiem umożliwiającym umiejętne i skuteczne oddziaływanie wychowawcze na rzecz rozwoju ucznia – wychowanka. Bowiernie dobrze wychowywać może tylko ten, kto sam jest dobrze wychowany – jak to podkreślił wybitny polski pedagog Cz. Banach. W tym kontekście niezwykle ważne jest podejście nauczyciela-wychowawcy do samego siebie i do ról zawodowych bez pomijania wartości i wartościowania w procedurach ewaluacyjnych i autoewaluacyjnych stosowanych w praktyce edukacyjnej. Z tego punktu widzenia celowe staje się prowadzenie szeroko zakrojonych badań wśród nauczycieli oraz wśród kandydatów do zawodu nauczyciela, które pozwoliłyby na zdiagnozowanie uznawane przez nich wartości oraz rozumienia wartości i wartościowania w nadawaniu znaczeń w procesie edukacyjnym [5].

Prezentując ewaluacyjne podejście wobec wartości oraz wartościowania w edukacji należy z całą odpowiedzialnością uwzględniać systemowość wobec edukacji jako procesu i jako zbioru uczestników. Zwykle pierwszoplanowe miejsce wyznacza się uczniowi i nauczycielowi, co nie powinno wywoływać kontrowersji. Jednakże w rzeczywistości takie relacje jak nauczyciel – uczeń; uczeń – klasa, nauczyciel – rodzic nie wyczerpują owego systemowego traktowania edukacji w ogóle. Ewaluacją można objąć wartości i wartościowanie w odniesieniu do samego nauczyciela, a już wtenczas będzie można uświadomić sobie i innym to, jakie bogactwa kryją się w osobie nauczyciela i w każdej tworzonej przez niego sytuacji edukacyjnej dla każdego ucznia z osobna, a innym razem dla zespołu (klasy).

W pracy nauczyciela, niezależnie od zmieniających się warunków (społeczno-kulturowych i politycznych) jedną ze sfer kompetencji zawodowych są przejawiane postawy, odniesienie do świata wartości, dokonywanie wyborów etyczne wraz z ich racjonalnym uzasadnieniem w kontekście systemu norm (uznawanych powszechnie lub nie) – oznacza to świadomy stosunek do siebie samego jako modelu autorytetu.

Przytoczone rozważania, mimo skrótości, bynajmniej w minimalnym stopniu uzasadniają potrzebę i możliwości pogłębionych analiz i studiów nad problematyką ewaluowania wartości i wartościowania wszystkich zjawisk i procesów zachodzących w edukacji. Na kanwie tychże analiz możliwe będzie wzbogacenie wiedzy naukowej

niezbędnej do konstruowania bardziej racjonalnych i przede wszystkim bardziej skutecznych rozwiązań na potwierdzenie postawionej wcześniej tezy: *Edukacja, a w niej ukryty jest skarb – kiedy?* [3].

W tym kontekście cieszy fakt popularyzowania w Polsce projektów edukacyjnych podnoszących potrzebę edukacji uzasadnionej neurologicznie [1; 4; 5; 9; 10; 11; 12; 14]. Ich autorzy zakładają, że nauczyciele, pracownicy nadzoru pedagogicznego i władze oświatowe zostaną wyposażeni w niezbędną, aktualną wiedzę na temat funkcjonowania ludzkiego mózgu oraz wykorzystania tej wiedzy w organizowaniu procesu uczenia się i nauczania. Prawdopodobnie jest to jedna z dróg do zasadniczej zmiany metodyki nauczania w polskich szkołach. Chodzi o wdrożenie zasad i strategii działania neuropedagogiki, czyli nowoczesnej pedagogiki w synergiczności z psychologią, neurologią, psychoterapią, pedagogiką specjalną, pedagogiką społeczną, pedagogiką rodziny i w wieloma innym dyscyplinami naukowymi – w jedność teorii i praktyki (w sensie nauk stosowanych, czyli utylitarnych). Obecnie nauki neurologiczne dostarczają coraz więcej danych, dzięki którym możliwe są nowe interpretacje typowych zagadnień edukacyjnych i problemów związanych z procesami uczenia się. Dają też rozwiązania do walki z niepowodzeniami szkolnymi (z punktu widzenia neurodydaktyki trudności w uczeniu się można opisać jako uczenie się z wykorzystaniem nieefektywnych strategii) [9; 10; 11; 12; 14]. Ogólne założenie projektu dotyczącego neurologicznego uzasadnienia edukacji sprowadza się do przesłania, że nauczycielom potrzebna jest wiedza z zakresu neurologii, neuropedagogiki i edukacji twórczości na równi z kompetencjami utylitarnymi o charakterze instrumentalnym. Dziś edukacja powinna w znacznie większym stopniu wykorzystywać genetyczno-biologiczne uwarunkowania naszego rozwoju i faktyczne predyspozycje człowieka, czyli powinna być «uzasadniona neurologicznie».

Nowoczesność rozwiązań neurodydaktyki polega na eksponowaniu i uwzględnianiu:

- prawidłowości, mechanizmów i możliwości ludzkiego rozwoju,
- faktycznych możliwości ludzkiego mózgu i preferencji w uczeniu się,
- potrzeby własnego doskonalenia się i szansy osiągnięcia sukcesu w życiu,
- istoty wielorakiej inteligencji i ogromnej różnorodności ludzkich osobowości,
- «alchemii rozwoju» i możliwości zrobienia w szkole i życiu kariery,
- osobistego, indywidualnego rozwoju człowieka poprzez samodzielne jego doskonalenie się [1; 7; 9; 10; 14].

Wyniki najnowszych badań, dotyczące funkcjonowania ludzkiego mózgu, weryfikują dotychczasową wiedzę na temat rozwoju małych dzieci. W ciągu pierwszych trzech lat życia mózg osiąga około 60 proc. wielkości mózgu dorosłego człowieka [11; 14], choć naturalnie ustępuje mu pod względem funkcjonalnym. Stąd też lata między narodzinami a 3-4. rokiem życia są kluczowe, jak twierdzi Anna Brzezińska [1; 2], dla jakości samodzielnego startu w życie społeczne poza środowiskiem rodzinnym; dla kształtowania się kompetencji poznawczych warunkujących sukces w zdobywaniu wiedzy o świecie i o sobie w środowisku naturalnym oraz instytucjonalnym – w przedszkolu i szkole; dla rozwijania u dzieci postaw: ciekawości świata, poczucia własnej wartości, samodzielności i wytrwałości, koncentracji, słuchania i zapamiętywania, umiejętności językowych oraz umiejętności współdziałania z innymi.

Dlaczego tak się dzieje? Czyżby osoby profesjonalnie zobligowane do organizowania procesu kształcenia nie miały wiedzy, a może nie robią z niej użytku, na temat funkcjonowania mózgu podczas uczenia się? Tymczasem zrozumienie sposobu, w jaki funkcjonuje mózg, może być wielce pomocne w projektowaniu sytuacji uczenia się, sytuacji dydaktycznych na miarę dobrej edukacji. Okazuje się, że to narzędzie poznania jest najmniej poznane. Znane są głównie tylko podstawowe mechanizmy jego działania, jego budowa, ale niewiele wiadomo, co powoduje, że odróżniamy jabłko od pomidora pomimo podobieństwa kształtów i kolorów, ani co sprawia, że jedni są geniuszami, a inni ledwo opanowują podstawowe wiadomości o świecie [11].

Wiedza neurodydaktyczna stwarza nową perspektywę na sukces w uczeniu (się). Jednocześnie stwarza szansę na minimalizację niepowodzeń szkolnych. Pod warunkiem, że będzie to implikować zrozumienie i stosowanie przez nauczycieli określonych strategii z wykorzystaniem potencjalnych możliwości uczniów i znajomości mechanizmów uczenia się.

Badania dowodzą też, iż niezwykle ważne jest równomierne wykorzystanie potencjału całego mózgu – obydwu półkul w uczeniu się. Każda z nich ma pewne zdolności do rozwiązywania określonych zadań. Odkryciem na miarę Nagrody Nobla było stwierdzenie, że każda z dwóch półkul mózgu kontroluje inne części ciała i odpowiada za specyficzne funkcje.

W prawej półkuli znajdują się ośrodki odpowiedzialne między innymi za takie czynności, jak:

- 1) wyobraźnia trójwymiarowa, czyli zdolność rozpoznawania stosunków przestrzennych,
- 2) emocjonalność
- 3) holistyczność (myślenie kompleksowe),
- 4) przestrzenność,
- 5) metaforyczność,
- 6) myślenie obrazowe, tzn. odbiór wielu informacji i ich przetwarzanie w obrazy,
- 7) myślenie syntetyczne,
- 8) muzykalność,
- 9) malowanie,
- 10) czynności emocjonalne wyrażane przez śmiech spontaniczny,
- 11) uduchowienie, seks i sny [11; 12].

Lewa półkula zaś dominuje w procesie mówienia, ma również charakter matematyczny i sekwencyjny, kiedy w procesie poznawczym jeden element jest rozważany po drugim. W ten sposób uzyskane informacje są dostępne analizie słownej, tzn. mogą być opisane słowami. Półkula lewa częściej dominuje w czynnościach lingwistycznych, zaś prawa w czynnościach oceny przestrzennej. Okazuje się, że większość jednostek schematycznie eksploatuje w swoim życiu funkcje jednej z półkul (zazwyczaj lewej), tym bardziej, że gdy przychodzimy na świat, to jedna z nich ma przyznaną przez geny dominację.

Proces kształcenia organizowany w szkole – kładąc nacisk na czytanie, pisanie, arytmetykę - rozwija jedynie lewą półkulę mózgu. W ten sposób zaniedbujemy rozwój półkuli prawej. Za mało korzystamy przy tym z jej «usług» co do wyobraźni, intuicji, umiejętności operowania kolorem, muzyką. Nieodzwonne jest więc stosować strategie rozwoju w

edukacji poprzez prawo równego dostępu do edukacji także dla prawej półkuli. Bardzo ważne jest, aby w życiu, a szczególnie w czasie uczenia się dać szansę «wykazania się» obu półkulom. Marian Lelonek, orędownik idei obniżenia wieku szkolnego, optuje, by «już od najwcześniejszych lat życia dziecka równomiernie rozwijać prawą i lewą półkulę mózgu, gdyż w przeciwnym wypadku mogą później powstawać niepowodzenia szkolne, wynikające właśnie z tego, że rozwijamy dzieci jedнопółkulowo. Aby mózg mógł się równomiernie rozwijać, należy dziecku stwarzać takie sytuacje dydaktyczne, w których wystąpią treści kształcenia i umiejętności intelektualne ze wszystkich dziedzin życia obecnego w jego środowisku» [12].

Neurodydaktycy w większości przypadków twierdzą, że nie ma znaczenia, której półkuli mózgu używamy częściej, która jest u nas dominującą, ponieważ mózg jest w stanie wyrównać te różnice samoistnie dzięki współpracy obydwu półkul, która wywołuje synergę. Kiedy słuchamy piosenki, lewa półkula przetwarza słowa, a prawa muzykę. Nie jest więc przypadkiem, że z łatwością uczymy się słów znanych piosenek. W proces ten zaangażowane są obie półkule. Jeśli dodatkowo muzyka ta jest związana z osobistymi uniesieniami i przyjemnymi doznaniem, zawiera wysoki ładunek uczuciowy, to porusza głębokie zasoby pamięci i tym samym sprawia, że uczymy się szybciej i łatwiej, bowiem w proces ten zaangażowany zostaje emocjonalny ośrodek mózgu, a trwale zapamiętane frazy powracają na zasadzie persewencji. Zrozumienie, jak mózg przetwarza tego rodzaju impulsy jako informacje, ma podstawowe znaczenie dla bardziej efektywnego uczenia się.

Oczywiście istnieje określona niezależność i autonomiczność półkul mózgu człowieka. Czytając tekst naukowy wybiegamy myślami także gdzie indziej, przenosząc się w miejsca przywołujące najpiękniejsze wspomnienia, wędrując w wyobraźni z ukochaną osobą po ukwieconych łąkach, siadając na łonie natury itp. A to wszystko dokonuje się za sprawą relatywnej lateralizacji. Gdy czytamy, zajęcie ma głównie lewa półkula, prawa się nudzi i przeszkadza, podsuwając nam wspomniane piękne, kolorowe, «emocjonalne» obrazy zupełnie niezwiązane ze studiowaną treścią [11]. Dlatego organizując proces kształcenia należy pamiętać o całym mózgu, o jego właściwościach, znajdując zatrudnienie dla obu półkul – zarówno tej akademickiej – zimnej, profesorskiej, jak i tej artystycznej – emocjonalnej.

Tymczasem, jak twierdzi M. Taraszkiewicz, «tradycyjna szkoła jest «lewopółkulowa», zaś dzieci o prawopółkulowej dominacji («gestaltowe») nie potrafią sprostać typowej metodyce uczenia się pisania i czytania, doświadczają przy tym wielu niepowodzeń w początkowych latach edukacji [11].

Neurologia, jako nauka współdziałająca z pedagogiką, dostarcza także wiedzy na temat różnic między rozwojem mózgu dziewczynki i chłopca. Dzieci różnej płci przychodzą na świat z umysłami zasadniczo odmiennymi chemicznie i strukturalnie. U dziewczynki lewa półkula mózgu rozwija się szybciej pod wpływem żeńskiego hormonu – estrogenu, natomiast u chłopca rozwija się wolniej, gdyż hormon męski – testosteron – działa na nią hamująco. Dla nauki szkolnej oznacza to, że dziewczynki będą czytać wcześniej od swoich rówieśników, szybciej nauczą się obcego języka, bardziej wrażliwe będą na wysokość i natężenie dźwięku. Obdarzone subtelną aparaturą odczytywania emocji, reagują na mimikę twarzy czy «podniesiony» głos. U chłopców szybciej rozwija się prawa

półkula mózgu. Daje im to lepszą orientację przestrzenną i koordynację «ręka-oko», niezbędną w grach zespołowych. Są lepsi w geometrii, układaniu puzzli, w rozwiązywaniu konkretnych problemów. Chętniej współzawodniczą i są pewniejsi siebie. Potrzebują hierarchii i reguł. Dziewczynki odmiennie niż chłopcy widzą i słyszą. Mają znacznie szersze pole widzenia – obejmują wzrokiem większość przedmiotów, zapamiętują więcej szczegółów, mają także większą podzielność uwagi. Chłopcy widzą «tunelowo», przeskakując otoczenie muszą poruszać głowę. Inaczej też reagują na stres [9; 11].

Z powyższego wynika, że umiejętne wykorzystanie wiedzy o wrodzonych różnicach w budowie mózgu kobiet i mężczyzn może sprzyjać optymalizacji wyników szkolnych osiąganych przez obie płci oraz sprawić, że dzięki odpowiednim metodom dydaktycznym oraz motywacji, na przykład więcej dziewcząt podejmie studia na kierunkach ścisłych. W literaturze wskazuje się przyczyny niepowodzeń szkolnych dziewcząt w matematyce i fizyce (brak wiary w siebie, trudności z orientacją przestrzenną) oraz podaje sposoby na ich przezwyciężenie (zmiana nastawienia, stosowanie jasnych poleceń, skupienie się na przebiegu myślenia, a nie na wynikach, zrównoważenie wpływu grupy rówieśniczej) [7; 12].

Obserwuje się przypadki tworzenia (zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych), z powodzeniem placówek edukacyjnych tylko dla chłopców, lub tylko dla dziewcząt, bądź oddzielanie chłopców i dziewcząt na wybranych zajęciach, na przykład z matematyki lub literatury i języka obcego. Perspektywa łącząca edukację z neurologią i biologią człowieka sygnalizuje nowy obszar poszukiwań o charakterze kognitywistycznym – neurodydaktycznym, który synergicznie traktuje politykę oświatową oraz strategie edukacyjne z badaniami neurobiologicznymi eksplorującymi budowę i funkcjonowanie mózgu.

Aby uczyć się skutecznie, uczniowie muszą czuć się potrzebni, akceptowani, aprobowani przez inne osoby (przynależność); muszą uwierzyć, że nauka jest celowa, mieć aspiracje, motywację oraz poczucie sensu i kierunku, swoistej misji (aspiracje). Równie istotne jest poczucie bezpieczeństwa – fizycznego i emocjonalnego. Uczeń bezpieczny w grupie, pewny swojej pozycji, podejmuje ryzyko, ma zaspokojone potrzeby, zna zadania i obowiązki (bezpieczeństwo). Ważne jest by zdawał sobie sprawę ze swoich słabych i mocnych stron. To da mu wewnętrzną odporność, która pozwoli uniknąć rozczarowań (tożsamość). Wiara w siebie, regularne pragnienie sukcesu, a przede wszystkim możliwość jego doświadczenia, utwierdza ucznia w przekonaniu, że jest on w stanie kontrolować własne życie i nastraja pozytywnie do nauki (sukces). Trzeba zauważyć i docenić dobre strony uczniów, ich zdolności, zainteresowania i pozytywne cechy charakteru. Wielu autorów podkreśla wagę doceniania dobrych stron ucznia w zapobieganiu ewentualnym niepowodzeniom [2; 7; 10; 11; 12].

Przesłaniem dobrej edukacji, kreującej efektywne kształcenie ucznia, winna być pozytywna samoocena i wiara w siebie. Poczucie własnej wartości określane jest sednem efektywnej nauki, z zaleceniem, by skupić się na sześciu podstawowych czynnikach, których obecność wzmacnia życiowe poczynania: bezpieczeństwie fizycznym, bezpieczeństwie emocjonalnym, własnej tożsamości, poczuciu przynależności, kompetencji, misji. Mechanizmy samooceny jako autoewaluacji są coraz bardziej uznawanym czynnikiem decydującym o tym, czy dobrze się uczy – czy jesteśmy dobrzy w czymkolwiek. Samoocena jest istotną częścią myślenia i motywacji ucznia, kluczową dla jego rozwoju, to jednak nie stosuje się jej systematycznie. Szansy na jej kształtowanie upatrywać

można w doskonałej ewaluacji postępów ucznia w nauce, wprowadzaniu do szkół nowych, racjonalnych, obiektywnych metod, form i środków oceniania osiągnięć szkolnych, zmierzających do samooceny [4; 7; 8].

Uwzględnianie podstawowych wartości ewaluacji i autoewaluacji w procesach edukacji nauczycieli oraz w ich pracy pedagogicznej stanowi specyficzne potwierdzenie wartości, w imię których są stanowione w pedeutologii, psychologii i neurodydaktyce. W ten sposób zacieśnieniu ulegają relacje między rzeczywistością spostrzeganą a rzeczywistością wyobrażaną i projektowaną, między kompetencjami założonymi a kompetencjami rzeczywistymi.

Samoocenia oraz autoewaluacja może być konsekwencją przestrzegania tezy: *Edukacja – w niej ukryty skarb* [3; 6; 7] – aby lepiej przygotowywać przyszłych nauczycieli do pełnienia odpowiedzialnych ról z uwzględnieniem wartości i wartościowania (w tym samooceny i autoewaluacji) w procesie dydaktyczno-wychowawczym, niezbędne jest prowadzenie systematycznych badań nad przebiegiem edukacji nauczycieli oraz ich zachowań w różnych okresach aktywności zawodowej [8].

Absolwenci studiów nauczycielskich nie mogą na uczelni w pełni zdobyć najwyższych kompetencji utylitarnych i badawczych. Dlatego winni być w toku studiów przygotowywania do kontynuowania tego procesu w miejscach pracy, przy własnych warsztatach pracy pedagogicznej, czy w rodzinach – bez pomijania znaczenia czasu wolnego. Można to określić mianem gotowości do edukacji permanentnej i ustawicznej przez całe życie. Paradoksalne jest bowiem nadmierne obciążanie nauczycieli (nauczycieli akademickich) pozornymi obowiązkami zawodowymi, co choćby w kontekście obowiązków rodzinnych, często nie sprzyja systematycznemu doskonaleniu zawodowemu nauczycieli [5].

Wartościowanie w procesach edukacyjnych, a tym bardziej wartościowanie wartości preferowanych w edukacji utylitarniej (do życia), winno nabierać coraz większego znaczenia i w teorii i w praktyce. Należy jednak przy tym pamiętać, że uczyć dobrze sztuki wartościowania, mogą potrafić jedynie ci nauczyciele, którzy potrafią dokonywać i często dokonują wartościowania własnej pracy pedagogicznej. Z tego względu w edukacji nauczycieli niebagatelną rzeczą jest utylitarnie uczyć (się) tego, jak uczyć (się) autoewaluacji w klimacie wzajemnego poszanowania i dialogiczności.

BIBLIOGRAFIA

1. Brzezińska, A. (2003), *Pojęcie zmiany rozwojowej*, w: *Psychologia*. Tom 1. Red. J. Strelau, Gdańsk.
2. Brzezińska, A., Lutomski, A. (red.) (1994), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań.
3. Delors, J. (red.) (2002), *Edukacja, w niej ukryty skarb*. UNESCO, Warszawa.
4. Denek, K. (1998). *O nowy kształt edukacji*. Toruń.
5. Grzesiak, J. (2020), *Synergiczność wyznacznikiem badań jakościowych nad współczesną edukacją (wielokulturową)*, w: *Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy*. Tom IV: Zmiany i synergia w rozwoju nauk i edukacji [monografia zbiorowa] / [Red. naukowa: J. Grzesiak, I. Zymomyra, W. Ilnytskyj]. Konin-Użhorod-Chersoń-Kijów.

6. Grzesiak, J. (2020), *Ciągłość i zmiana w dialogiczności ku poprawie edukacji*, w: *Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy*. Tom VIII: *Dialog w rozwoju nauk i edukacji* / [Red.: J. Grzesiak, I. Zymomrya, W. Ilnytskyj]. Konin–Użhorod–Chersoń: Poswit.
7. Grzesiak, J. (2010), *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, Konin.
8. Grzesiak, J. (2007), *Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela w pedagogii*. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji*. Konin.
9. Hohol, M. (2017), *Wyjaśnić umysł. Struktura teorii kognitywnych*. Kraków.
10. Karpińska, A. (2011), *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*. Białystok.
11. Krzywoń, D. (2013), *Zainteresowania zawodowe a typy umysłowości młodzież o różnym typie lateralizacji*. Katowice.
12. Lelonek, M. (2006), *Proces poznawania i rozumienia świata przez uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Pabianice.
13. Prokopiuk, W. (2010), *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji*, Kraków.
14. Żylińska, M. (2013), *Neurodydaktyka, czyli nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Gdynia.

SECOND LANGUAGE ACQUISITION AND TEACHER INSTRUCTION

The author of the article has observed the following approaches to second language acquisition: communicative, intercultural orientation in learning, socio-cultural, cognitive and intellectual, contrastive approach, linguistic and educational background, intensification approach in SLA. The author strives to illuminate the importance of the communicative approach to learning while presenting new language material (lexical and grammatical) in a specific context before activating it in oral and written speech with appropriate exercises and tasks. They should be communicative in nature, contributing to the development of students' knowledge of not only the meaning and formation of a new language unit, but also of functions (applications) in speech. The purpose of intercultural orientation in second language learning has been revealed as students engage in proactive interaction, searching for solutions to communicative problems on their own while attempting to communicate with people from various linguistic cultures and ethnic groups.

The primary objective of teaching a foreign language in higher education institutions is the development of students' communicative competence, which is based on communication skills developed on the basis of language knowledge and proficiency. The acquisition of social, cultural, and linguistic information, talents, and skills that guarantee a person's admission into another community and aid in his socialization in a new society are necessary for the development of communicative competence.

Students have the chance to acquire two or more foreign languages in educational institutions. Some schools also instruct students in the languages of national minorities. As a consequence, polylingualism or multilingualism can be regarded to be a feature of language education in Ukraine.

Multilingualism is the knowledge of a particular number of languages or the coexistence of different languages in a diverse society, according to the basic European standards on language education. Multilingualism can be attained by either encouraging pupils to acquire more than one language or by diversifying the languages available for study in a given school or higher education system.

The phenomena of multilingualism, which is increasingly prevalent in the Ukrainian higher education system, can be taken into consideration while comparing and contrasting linguistic systems and cultural habits of the speakers of languages that have previously been learned and studied. Such a strategy will help students develop a fuller understanding of the world and will better prepare them for cross-border interaction.

The program's areas and themes for basic foreign language instruction are where oral and written communication skills are acquired. Each form of language action will, of course, need less expertise than its equivalent in acquiring the first foreign language. The level will be in accordance with the definition and description of level A2+ found in «European Guidelines on Language Education: Study, Teaching, and Evaluation» [1].

Considering that higher education institutions' curricula devote less hours to the study of a second foreign language, the degree of mastery of skills and capacities in all forms of speech activity will differ slightly from the outcomes attained throughout the process of learning the first foreign language (both in terms of quality and by quantitative indicators).

It is considered inappropriate to give preference to one or two or three types of speech activity in learning a second foreign language. The educational process is organized in such a way as to facilitate the formation of the ability and skills of oral (speaking, listening) and written (reading, writing) speech [2].

The process of learning all types of speech activity should be carried out in parallel and interconnected. In this regard, the phonetic aspect of speech should be learned directly in practical activities during the acquisition of thematic lexical and grammatical material. Work on pronunciation is carried out constantly throughout the entire course of study.

It should be noted that many exercises, tasks, and educational activity types that were frequently used in the instruction of the first foreign language and were related to the age characteristics of the students may not always be methodologically appropriate for the instruction of the second foreign language. Students' instructional behaviors should be clearly motivated, and all exercises and tasks should be communicative in nature. Vocabulary and grammar learning is based on the principle of anticipatory oral learning of speech patterns through communicative tasks, followed by analysis and further use of this material in language practice.

According to the communicative approach to learning, new language material (lexical and grammatical) is first presented in a certain context, and only then is activated in oral and written speech with the help of appropriate exercises and tasks. They should be communicatively oriented and contribute to the formation of students' knowledge not only about the meaning of a new language unit, its formation, but also about functions (applications) in speech. Appropriate language skills should be formed on the basis of this knowledge. Such a communicative-cognitive approach to the perception of language material contributes to its conscious assimilation and adequate use in practical speech activity. Therefore, to achieve this goal, certain principles of learning a second foreign language should be followed.

The initial of them is the concept that education should be communicatively centered. This fundamental idea underlies all contemporary foreign language instruction and is applicable to all languages. The context of students' other activities expands when they learn a second foreign language, as is well acknowledged. The learner gains characteristics of a multicultural personality as a result of the application of this principle, which provides him the chance to take part in the process of intercultural dialogue. The learning process should reflect a model of real-world communication, or be as near to those conditions as possible.

In the process of mastering a second foreign language, the principle of communication becomes even more relevant, since the number of hours for mastering it is smaller, and the goals and tasks are high enough. The communicative orientation of education involves the organization of active creative activity of students, their

involvement in creative joint work, the use of collective forms of work taking into account the personal needs of students in the learning process.

The principle of intercultural orientation in learning a second foreign language appears to come next. Since the prime objective of learning foreign languages is to develop students' ability for intercultural communication, communication is intended to be a means to that end. That is, students must participate in proactive interaction, in the independent search for ways to solve communicative tasks while attempting to communicate with individuals from various linguistic cultures and ethnic groups.

As a rule, when perceiving another culture, there is a comparison with the experience in the native culture. However, during the acquisition of a second foreign language, there is also a comparison with the culture of the peoples of other languages being studied. In the process of mastering a second foreign language, the student gets acquainted with new cultural phenomena, expands the possibilities of his perception of reality. The instructor creates conditions for students' participation in intercultural communication, mastery of linguistic and cultural experience.

When mastering the culture of the people of the studied second foreign language, it is desirable to turn to both the native culture and the culture of the people of the first foreign language [3]. After all, such an approach contributes to the expansion of students' worldview, enrichment of the palette of the picture of the world, awareness of the place of their native culture in a multicultural world.

The third principle is the socio-cultural focus of teaching a second foreign language. According to this principle, in the process of learning a second foreign language, it is necessary to use authentic materials of a different nature, thanks to which students get acquainted with the national and cultural traditions of the speakers of the language being studied, are enriched with knowledge of the speech and non-speech behavior of representatives of another culture, have the opportunity to compare the characteristic features of different cultures and their own native one.

Spoken and written texts make up the authentic material, that is the real means of communication between native speakers. This material is characterized by the nature of lexical filling and grammar forms, situational adequacy of language means. The authentic material reflects national features and traditions of construction and functioning of the text.

Those very material enables students to acquire background knowledge (knowledge about the country and its culture), to be introduced to a foreign language linguistic society, and to comprehend the peculiarities of speech and non-speech behavior of speakers of the studied language, as well as their lifestyle and way of thinking.

It should be noted that a dialogue of cultures is only possible if the basic information about the country, its social system, and the realities of everyday life, art, and literature are mastered. The more languages a student knows, the broader his knowledge of cultural phenomena, and the faster his integration into the globalized world of hybrid reality.

The fourth aspect is the cognitive and intellectual orientation of second language learning. The educational process of mastering a second foreign language, according to this principle, should not be similar to the process of learning the first foreign language. The application of this principle can significantly enhance the activation of students' mental and cognitive activity, create intellectual difficulties for them, while stimulating their

cognitive activity, because it is widely known that the knowledge and skills acquired by completing these types of tasks are stronger than those obtained in finished form. The fourth aspect is the cognitive and intellectual orientation of second language learning.

The educational process of mastering a second foreign language, according to this principle, should not be similar to the procedure of learning the first foreign language. The implementation of this principle should promote the activation of students' mental and cognitive activity by displaying intellectual stimulation to them while stimulating their cognitive activity, because it is well known that knowledge and skills obtained by completing these types of tasks are stronger than those obtained in finished form. According to psychologists, the level of development of students' cognitive processes involves determining the effectiveness of the educational process. Taking into account students' interests is an important factor in activating their cognitive activity.

Cognitive interest is crucial for the growth of a student's personality. It is absolutely essential that the skills and knowledge developed by students while learning a second foreign language are intrinsically rewarding to them and essential for their future lives [5]. As a result, implementing the principle of cognitive and intellectual orientation will contribute to ensuring high productivity in second language mastery, will grant the educational process a dynamic character, and will activate the cognitive and speech aspects of the students' interaction.

The fifth is the principle of interconnected learning of speech activities in the process of mastering a second foreign language. It should be noted that each type of speech activity has its own characteristics and is carried out owing to special mechanisms. However, in the process of formation of foreign language communicative competence, listening, reading, speaking and writing skills are developed not separately, but integrated, which should be taken into account when organizing the teaching of a second foreign language.

It is necessary to consider the actual details of each type of speech activity and the specificities of their application at various stages (for example, the knowledge of proper reading and writing skills or the emergence of a predictive framework for receptive types of speaking activity and an anticipatory synthesis mechanism for productive ones) during the learning process. It is absolutely essential to: 1) take into account the specifics of each type of speech activity (for example, instruction to speak through speaking, teaching to read through reading); and 2) use the mutually beneficial influence of different types of speech activity (for example, advance communicative competence based on the text read/listened to).

The sixth is the principle of using a contrastive approach in teaching a second foreign language. The implementation of this principle makes it possible to identify both similarities and differences in the systems of the studied languages, in the construction of statements at the text level. To overcome the interference in mastering two foreign languages, it is desirable to use contrasting exercises that will contribute to the accelerated formation of skills and the development of skills. Comparing students' knowledge and understanding of foreign languages from the same group is very effective at the linguistic level. For instance, when learning German after English, or vice versa. When attempting to compare language systems, it is possible to discover many

commonalities that will aid in the positive transfer of knowledge, skills, and abilities, as well as differences that will aid in the prevention of interference. The last point is especially crucial when studying languages from multiple language groups.

Students must therefore comprehend socio-cultural competence, so both social and cultural information is compared. This competence is formed, as is well known, during the phase of getting acquainted students with the national and regional specifics of speech and non-spoken behavioral patterns of native speakers of the studied language. There is a resemblance of courtesy, social standards of behavior of representatives of various peoples in certain communication situations, and comparison of country studies information during the acquisition of a second foreign language.

Acquiring competence in intercultural communication necessitates the development of communication skills as well as the effective use of language for the realization of meaning in context. It deals with regional diversity that create a profound meaning for individuals who participate in communicative interactions [5]. The primary issue in the advancement of intercultural competence is the encouragement of effective communication among students and professionals in a cultural context of a foreign country. Furthermore, the achievement of practical goals through intercultural communication indicates problems in interaction with others. As a result, the difficulties encountered in intercultural communication are associated with a lack of cultural awareness when communicating in a foreign language in a different cultural environment.

Investigating communication features can be the starting point for developing competence in intercultural communication. This leads to the overarching goal of meaningful and effective intercultural interaction among individuals seeking to adjust to unfamiliar circumstances and modify their behavior in a contemporary framework. It is absolutely a mental tendency to communicate directly, with intercultural communication influencing social behavior and attitude and cultural identity. There are a number of problems with which students of the English language face during the development of intercultural communicative competence. At the moment, the practices of which followed in the field of English language teaching focus mostly on the development of reading skills, writing, listening and speaking, but how language works in cultural context, was not fully implemented in foreign language programs. Also teaching English using textbooks can help students gain linguistic knowledge of grammatical structures but can hardly develop competence in language communication in cultural context.

The seventh is the principle of taking into account the linguistic and educational experience of students. It should be noted that linguistic experience of students in their native language positively influences the process of mastering the first foreign language. In the process of mastering a second foreign language, this experience, enriched by the systems of two languages (native and first foreign language), significantly accelerates the learning of the next foreign language. With the rational organization of the educational process, even in a smaller number of hours, it is possible to achieve significant success in teaching students of a second foreign language.

The educational process necessitates the students' conscious participation in it, as well as their willingness to be accessible to the interpretation of new experiences and perpetual enhancement with new understanding. Only in such circumstances can each

student be developed as an individual and be enriched with incoming knowledge. The teacher can concentrate their attention on learning alternate methodologies for understanding the content of texts, memorizing information, working on language material, and language acquisition strategies based on the experience of students in mastering knowledge, skills, and abilities in the process of learning their native and first foreign language [3].

Planning own activities, controlling speech production, self-assessment, selecting from memory the necessary language material for solving communicative tasks, and communicative strategies are examples of such strategies (compensatory, affective, social).

When planning the educational process for a second foreign language, it is also important to consider students' ability to work with a textbook, a workbook, a reading book, encyclopedias, and reference literature. Students' abilities to establish their own lexicon learning outcomes strategy, completely separately draw any conclusions, make sweeping statements about grammatical content, exploration for supplementary material, maintain communication in a group, inside a team to solve communicative tasks acquired during the previous period of study should serve as a support for the reasonable and logical establishment of teaching programs.

The eighth is the principle of intensification of learning a second foreign language. This principle is realized thanks to taking into account the presence of similar linguistic phenomena in the studied foreign languages, background vocabulary, as well as the experience of learning the first foreign language. We emphasize that this principle is especially relevant for languages of the same language group. However, based on the experience of students in mastering both their native language and their first foreign language, this process can be intensified even if the studied foreign languages belong to different language groups.

To put the principle of intensification of learning a second foreign language into practice, the following factors must be considered: Students' acquisition of a certain number of internationalisms and lexical units borrowed from other languages (mostly English); the presence of a high level of motivation in students; mastery of a second foreign language as a means of communication; the level of formation of students' reflection; availability of authentic teaching aids, as well as textbooks, which take into account the regularities of mastering a second foreign language; duration of the training course, number of training hours [3]. The application of these guidelines will contribute to the enhancement of students' second and subsequent foreign language learning processes.

The question of which courses should be taught in a second foreign language is important from the standpoint of educational process organization. According to practice, in non-linguistic departments, a second foreign language is taught in the senior years, primarily after students have completed the study of English, which is usually studied in the first and second years.

The main arguments in support of this current situation are as follows. Linguistic training is provided to students throughout their university studies. For the students of non-linguistic department, learning two foreign languages at the same time can be overwhelming, leading to aversion to them. Senior students are more professionally

oriented; many of them already have work experience as well as they understand the nuances of current labor market, and recognize the significance of linguistic competence for their future successful career.

The following characteristics are associated with teaching a second foreign language at a non-linguistic department. Typically, the training is started from the ground up. Instruction is not based on or linked to the school curriculum. Thus, training can be conducted not only in Ukrainian, but also in English language. Teaching a second foreign language deepens students' linguistic preparation while also broadening their general horizons. Learning a second foreign language occurs without a comprehensive examination of the alphabet, allowing to accelerate the procedure of learning the language at the beginning.

Much has been said recently about how teaching a foreign language to the students of non-linguistic department should be practical, because knowledge of the language is useful to them. In today's world, it is critical not only to have specific linguistic knowledge, but also to be able to apply it competently in diverse circumstances of intercultural competence to resolve complex communication problems. This conception is even more meaningful and unarguable in the case of a second foreign language.

Admittedly, if one of the processes of teaching English to non-linguists is to generalize the results the material studied at school, which implies some kind of theory in any case, then, as previously stated, the research of a second foreign language takes place at the university, without relying on school knowledge. This enables teachers to work on grammar in an implicit manner, that is, without explaining the rules. In general, when the constructions being studied are still elementary, it is probably unnecessary to mention grammatical rules at all.

As a result, the following points are entirely feasible: accelerate the initial stages of language learning, boost students' motivation, pay more attention to what is known as functional language, or the development of phrases as separate language units that are required in the majority of common speech situations, to study a grammatical phenomenon in its entirety.

This is considered as pedagogically inappropriate when using the grammar-translation method, because students will not form systematized knowledge if the guidelines are explained in parts and mixed up. In general, learning a new foreign language from scratch provides positive ground for the introduction of a communicative method of instruction in a non-linguistic department.

There are a number of objective challenges that prevent this in the case of the first English language. Students have already formed the habit of studying the language in the traditional manner during their school studies, and certain psychological efforts are required to overcome it. Because students have varying levels of basic communicative competence in English, it is difficult to find a common denominator. Because many people are accustomed to English as an academic discipline, creating an artificial language environment in a new, completely unfamiliar language is much easier.

Students, in a sense, find themselves in a foreign country and must adapt to a foreign language environment. As practice shows, even among those who are not particularly interested in languages, the level of motivation to learn a foreign language is

significantly higher at first. That is because many of us encounter English on a daily basis, it is somewhat boring, whereas another foreign language is perceived as something fundamentally new and unusual.

Because non-translational semantics of lexical units is very easy to use when learning any language from scratch, the communicative method is especially effective when working with vocabulary. Many of the words entered at the beginning of learning refer to objects that surround us. They are very simple to demonstrate visually without the use of your native language. When it comes to teaching reading and pronunciation, it should be noted that while reading rules are strict in German, French, and Spanish, they are extremely vague and unsystematized in English.

This will significantly accelerate work on reading and pronunciation while also reducing the amount of theoretical material in the class. Reading is easier to teach in many other European languages than it is in English. There are several reasons for this, in addition to the previously mentioned transcription. When practicing reading, an English teacher frequently has to make a reservation, deviate from the outline of the explanation, which makes it difficult to memorize and understand [4]. Bringing up exceptions too frequently can confuse students.

The basic rules for learning vowels in English are based on syllable classification, which must also be mastered if students are unfamiliar with concepts such as «open syllable», «closed syllable», and so on. It should be noted, however, that English study begins primarily in childhood. As a result, the rules for reading in English are rarely explained at all, because children, due to their age, are unable to perceive them as a system. As a result, reading English words is studied primarily through numerous examples with no systematization.

This can sometimes result in incorrect memorization of a word's pronunciation. That is why, even at a fairly advanced level of language learning, a phonetic educational program in English is required. Traditional spelling is possibly the most difficult aspect of the English language. Some teachers advise students to memorize the spelling of each word separately. This is considered to be extremely difficult, but it is motivated by the fact that learning all of the rules, and then all of the exceptions to them, is even more difficult.

When learning to read in German, French, or Spanish, such difficulties do not arise. This speeds up work on reading comprehension and pronunciation while also reducing the number of theoretical subject material throughout the lesson. In general, one of the primary features of communicative teaching of a foreign language, which has received a lot of attention recently, is the reduction of theory, both at the level of vocabulary, grammar, pronunciation, and phonetics.

As explained previously, teaching a new foreign language from scratch provides an excellent opportunity to make learning it as practical and relevant as possible; however, success in this largely depends on the language instructor.

As a result, we can reach the conclusion that teaching a second foreign language in a non-linguistic department is a very specific process with significant differences from teaching the first foreign language. These distinctions are methodological and organizational in nature, and they must be recognized when organizing linguistic training

for students in a non-linguistic department. The second foreign language cannot, of course, be taught in the same way as the first.

And, in no case, should this process be regarded as a formality, as this would lend credence to those who believe that studying a second foreign language in a non-linguistic department is a waste of time that could be spent on professional disciplines. Non-linguists should be taught a second foreign language in the following ways: a) practically oriented, b) communicatively and culturally oriented, c) accelerated, at least initially, and d) based on the first foreign language.

Thus, given the increased international contacts between states, businesses and their employees, and individual citizens in particular, knowledge of a second foreign language in addition to English is highly desirable. The choice of a second foreign language to learn is a complicated issue because different languages have different status and degrees of demand at different points in history. Today, the status of a language is determined not only by its global distribution and number of speakers, but also by the industrial development of the countries where it serves as a state language.

LITERATURE

1. Council of Europe 2001, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press.

2. Hammerly, H. M. (1985). *An Integrated Theory of Language Teaching*. Blaine, Washington: Second Language Publication.

3. Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press. Swain, M., & Deters, P. (2007). «New» mainstream SLA theory: Expanded and enriched [Focus issue]. *Modern Language Journal*, 91, p. 820–836.

4. Wagner, J. (2004). The classroom and beyond. *Modern Language Journal*, 88 (4), p. 612–616.

5. Watson-Gegeo, K. A. (2004). Mind, language, and epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA. *Modern Language Journal*, 88(3), p. 331–350.

ВЗАЄМОДІЯ МОВ ТА ЇЇ ГОЛОВНІ АСПЕКТИ

Language interaction is one of the most widely learnt topics of general linguistics. Linguists distinguish three main constituent parts of this phenomenon: language contacts, bilingualism or multilingualism, and language interfevention. Language contacts are often regarded as its sociological aspect. Bilingualism and multilingualism represent its psychological aspect. Language interfevention is considered to be its linguistic aspect. The theory of language contacts explains the laws of language interaction under the conditions of bilingualism, the functioning of language units in the speech of a bilingual person, as well as the causes and types of language interfevention at different levels.

Розглядаючи систему певної мови, мовознавці часто «абстрагуються від її зв'язків з іншими мовами, припускаючи, що ця система є замкнутою і гомогенною» [12, 9]. Насправді ж, за словами А. Мартіне [31, 17], лінгвістична спільність ніколи не буває гомогенною і навряд чи буває коли замкнутою. Основний напрямок розвитку мови визначається її внутрішніми законами, але зовнішні впливи, на думку Ю.О. Жлуктенка [12, 9], можуть обмежити або посилити її дію, порушити або внести в неї певні зміни. Види і форми міжмовних відносин безмежно різноманітні, а їх характерна особливість полягає в тому, що вони пов'язані з соціально-історичними умовами життя мовних колективів.

Протягом останніх десятиліть з'явилась досить велика кількість наукових праць з проблем взаємодії мов та мовних контактів. Термін «мовні контакти», який слідом за А. Мартіне та У. Вайнрайхом вживають багато лінгвістів, замінив термін «змішування мов», уведений у мовознавство Г. Шухардтом, тому що останній не вживався широко через свою невизначеність. Крім того, вживається також термін «взаємний вплив мов». Разом з терміном «запозичення» усі ці терміни вживаються стосовно явищ контакту в цілому, а не тільки по відношенню до словника. Вони, за словами В.Ю. Розенцвейга [17, 6], представляють складний процес мовних контактів як відношення, при якому та чи інша з двох або більше мов виступає як сторона, що дає, а інша – як сторона, що бере, або при якому обидві мови збагачують одна одну.

Історія вивчення мовних контактів почалася ще в 19-ому столітті. Однак увагу мовознавців у той час привертала не сама процес взаємодії мов, а питання про джерело того чи іншого запозичення. Тому для мовознавців 19-ого століття характерна певна обмеженість, яка проявляється в тому, що явища взаємодії мов цікавили вчених тільки з однієї, генетичної, точки зору. Надто прямолінійне і тому неприйнятне спрямування отримало вивчення мовних контактів в епоху панування у радянському мовознавстві так званого «нового вчення про мову». Маррівська теорія «схрещування мов» не могла бути базою для дослідження міжмовних контактів.

Наукову розробку питання взаємодії мов почали І.О. Бодуен де Куртене та Л.В. Щерба. На початку 60-х років 20-го ст. слідом за У. Вайнрайхом її було відроджено Ю.О. Жлуктенком та В.Ю. Розенцвейгом. Більшість мовознавців погоджують-

ся з тим, що запозичення як результат мовних контактів завжди було нормальною функцією лінгвістичного життя, що запозичення є в кожній мові. Заперечувати цей факт не можна, оскільки «це означало б заперечення тих тісних політичних і культурних взаємозв'язків, які реально існують між різними народами, і в результаті яких відбувається лексичне проникнення» [14, 9]. Мовні процеси, що відбуваються при взаємодії мов, їх причини та наслідки були в центрі уваги багатьох мовознавців: L. Bloomfield [26], A.K. Diebold [27], R. Filipovic [28], E. Haugen [30], U. Weinreich [34].

Проблеми впливу екстралінгвістичних факторів на внутрішню систему мови також завжди були в центрі уваги мовознавців. Майже ніхто з лінгвістів не заперечував той факт, що політична історія, яка пов'язана із завоюваннями, колонізацією, міграцією, мовною політикою, розвитком виробництва, матеріальної та духовної культури, суттєво впливає на мову. Ці фактори визначають особливості розвитку літературної мови, її взаємодію з іншими мовами, в результаті чого в мові з'являються запозичення.

Однак, на думку Ф. де Соссюра, позамовні фактори не впливають на внутрішню систему мови: «...було б помилкою стверджувати, що без них не можна пізнати внутрішній організм мови». Більше того, мовознавець стверджує, що «немає ніякої необхідності знати умови, в яких розвивалася та чи інша мова» [21, 60–61]. З цим твердженням аж ніяк не можна погодитись, оскільки мову та її розвиток слід вивчати у зв'язку з суспільством, яке її створило і постійно на неї впливає. Не слід також випускати з уваги факт взаємодії будь-якої мови з іншими мовами.

Свого часу Г. Шухардт підкреслював відсутність принципової різниці між «природним» процесом розвитку мови і тим, який викликано взаємодією мов: «Процеси, що їх викликано змішуванням у прямому розумінні цього слова, по суті ідентичні з численними і дуже важливими процесами, що відбуваються в мові незалежно від змішування» [23, 177]. Цю ж точку зору стосовно прагнення максимально задовільнити комунікативні потреби висловлює Л.В. Щерба: «Коли ми хочемо передати свою думку точно, ми часто буваємо дуже задоволені, коли можемо вжити іншомовне слово, яке точно відповідає тому, що ми хочемо сказати» [24, 170].

Розглядаючи проблеми запозичення у слов'янських мовах, А. Мейє зауважив, що характерною рисою слов'янської мови давньої епохи є відносно невелике число запозичень з тих індоєвропейських мов, які ближчі до слов'янських [15, 395]. І.О. Бодуен де Куртене у свою чергу підкреслив, що аналітичні мови більш схильні до запозичень, ніж синтетичні. Аналізуючи реалії мовної взаємодії, мовознавець доходить висновку, що немає і не може бути жодного чистого, незмішаного мовного цілого: «...змішування є початок усякого життя, як фізичного, так і психічного» [3, 363]. При цьому дослідник зауважує, що при зіткненні та взаємному впливі мов перемога найчастіше залишається за тією мовою, в якій більше простоти й визначеності.

Проблема інтеграції або диференціації мов, що має велике значення для їхнього розвитку, стає дуже важливою в період науково-технічного прогресу як «вивя тих внутрішніх законів мови, які дозволяють одним мовам вступати в контакт, зближувати свої системи, а іншим віддалятися одна від одної» [16, 6]. Лексичний склад мови найяскравіше може відобразити суспільно-культурні зрушення, які супроводжуються привнесенням у колективне мислення ряду нових понять, для яких потрібні нові

слова. При цьому володіння мовою, з якої запозичуються нові елементи, не обов'язкове.

Взаємодію мов як родові поняття необхідно розглядати у трьох аспектах: 1) мовні контакти (соціологічний аспект); 2) двомовність (психологічний аспект); 3) інтерференція (лінгвістичний аспект). Розглянемо детальніше кожен з цих аспектів.

Мовні контакти, як ми вже підкреслювали, є однією з найважливіших сторін міжнародного спілкування. Вони є необхідною умовою і одночасно наслідком розвитку політичних, культурних, торгових зв'язків між народами. Перша спроба визначити термін «мовні контакти» належить У. Вайнрайху: «Дві або декілька мов знаходяться у контакті, якщо ними поперемінно користується одна й та сама особа» [7, 22]. І хоча це визначення має суто психолінгвістичний характер (воно відштовхується від здатності індивіда спілкуватися двома мовами), сам дослідник розуміє мовний контакт значно ширше, включаючи в нього як лінгвістичні, так і соціолінгвістичні аспекти. Дуже подібне визначення мовного контакту дає й Е. Хауген, розуміючи під ним «використання двох або більше мов двомовними носіями» [22, 61].

Інше, соціолінгвістичне, визначення мовних контактів дає Д.В. Будняк: «Мовні контакти – різноманітні історичні типи мовної взаємодії соціумів (мовних груп), які призводять до зміни мовної ситуації в певному етнографічному регіоні» [5, 13]. По-замовні фактори, які стимулюють мовні контакти, включають економічний та політичний уклад, релігію, матеріальну і духовну культуру, історію, етнографію, психологічний уклад. Виходячи з цього, П.М. Лизанець дає таке визначення: «Мовний контакт як реальний та необхідний факт дійсності є суспільним процесом, який характеризує міжмовні відносини, що базуються на єдності індивідуальних мовних фактів та фактів екстралінгвістичного характеру» [14, 6]. Поняття «мовні контакти» мовознавець розглядає в широкому плані, включаючи сюди різноманітні мовні зв'язки на різних мовних рівнях, які склались як між генеалогічно спорідненими, типологічно близькими, так і неспорідненими, типологічно віддаленими мовами.

Мовний вплив при взаємодії мов здебільшого має односторонній характер: з двох контактуючих мов лише одна зазнає помітного впливу іншої. Але аналіз мовної діяльності двомовців дозволив Ю.О. Жлуктенку зробити висновок, що в процесі користування більших або менших змін зазнають обидві контактуючі мови – як власна, так і засвоєна [12, 12].

Ще недавно вчені вважали, що внаслідок мовної взаємодії відбувається змішування мов, що може призвести до виникнення зовсім нової за своєю якістю «змішаної мови». Але зараз більшість мовознавців дотримуються протилежного погляду: «внаслідок взаємодії не створюється нова мова, а виникають певні зміни у тих мовах, що взаємодіють» [12, 15]. Тому сам термін «змішування мов» Г. Шухардта не дуже чіткий і не зовсім адекватний.

Будь-які мовні взаємозв'язки практично завжди зароджуються і здійснюються на індивідуальному мовному рівні в процесі мовленнєвої діяльності носіїв різних мов. Тому завдання лінгвістів, які досліджують міжмовні контакти, на думку І.П. Бондаренка [4, 5], полягає «не тільки в тому, щоб констатувати та аналізувати сучасний рівень взаємодії і взаємовпливу двох мов, але й спробувати відшукати та описати їх первісні підвалини». За словами мовознавця, на «індивідуальному мов-

ному рівні повністю відбиваються всі структурні механізми мови як універсальної комунікативної системи й головного засобу людського спілкування, реалізуються практично всі мовні функції, здійснюються будь-які мовні взаємозв'язки, які потім лише уніфікуються та узагальнюються мовою, що обслуговує той чи інший мовний колектив (народ чи соціальну групу), визначаються та сприймаються або ж нехтуються та відкидаються конкретним мовним колективом у процесі його мовної практики» [4, 6].

Мовні контакти розрізняються за своїм характером, стійкістю та інтенсивністю. Як правило, розрізняють такі яскраво виражені типи мовних контактів:

1. Казуальні (тимчасові) мовні контакти, що базуються на нерегулярному, епізодичному спілкуванні мовних колективів.

2. Перманентні (стійкі) мовні контакти, що спостерігаються під час довготривалого інтенсивного спілкування мовних колективів. Перманентні контакти, в свою чергу, поділяються на: а) зовнішні (коли мовні колективи, входячи в різні суспільно-політичні єдності, розміщені на суміжних територіях і підтримують між собою постійні жваві економічні, політичні, культурні та інші зв'язки) та б) внутрішні мовні контакти (коли мовні колективи, складаючи одну суспільно-політичну єдність, живуть на одній території і ведуть спільне господарство, політичне і культурне життя [14, 7].

Якщо під мовним контактом більшість дослідників розуміють соціологічний аспект мовної взаємодії, то двомовність (білінгвізм) часто кваліфікується як її психологічний аспект. Ряд дослідників у 60-х – 70-х роках 20 ст. навіть вважали, що білінгвізм взагалі не є проблемою лінгвістики, а має розглядатися у рамках психології. Однак мова – багатоаспектне явище, яке потрібно досліджувати з різних точок зору. Оскільки двомовність — продукт функціонування мови у певних соціальних умовах, то вона відноситься до сфери лінгвістики. Таким чином, було визнано, що двомовність як складне явище повинна вивчатися і лінгвістикою, і соціологією, і психологією, і етнографією.

Зміст лінгвістичного аспекту двомовності мовознавці розуміють по-різному. У. Вайнрайх вбачає його в тому, щоб описати ті декілька мовних систем, які опиняються у контакті одна з одною; виявити ті відмінності між цими системами, які ускладнюють одночасне володіння ними; передбачити найвірогідніші прояви інтерференції, які виникають в результаті контакту мов; і, нарешті, виявити в поведінці двомовних носіїв ті відхилення від норм кожної з мов, які пов'язані з їх двомовністю [6, 27].

В.Ю. Розенцвейг під власне лінгвістичним аспектом двомовності розуміє проблему опису мовної комунікації в умовах контакту різномовних колективів [18, 4]. Таким чином, лінгвістичний аспект двомовності охоплює цілий комплекс питань: співвідношення структур мов, що взаємодіють, специфіку функціонування мови у двомовному середовищі тощо. Це дало можливість Ю.О. Жлуктенку виділити такі аспекти лінгвістичної сторони двомовності: соціолінгвістичний, структурно-лінгвістичний, функціональний, нормативний, психолінгвістичний [11, 6].

Двомовністю називають «практику поперемінного користування двома мовами, а мовців, які цю практику здійснюють, двомовними (білінгвами)» [7, 22]. Це визначення У. Вайнрайха, на думку багатьох мовознавців, є найкращим, і більшість спроб замінити його були невдалими. Ось інше визначення цього мовного явища: «Двомов-

ність – це володіння двома мовами та регулярне переключення з однієї на іншу в залежності від ситуації спілкування» [17, 9].

В суто лінгвістичному аспекті двомовність визначається як знання двох мов з однаковим ступенем досконалості. Л.В. Щерба під двомовністю розумів «здатність тих чи інших груп населення спілкуватися двома мовами. Оскільки мова є функцією соціальних угруповань, то бути двомовними означає належати одночасно до двох таких різних угруповань» [24, 313]. Згідно з іншим визначенням, двомовність – «супільний феномен, який реалізується мовцем і проявляється в практиці використання індивідами двох мов з певною функціональною широтою» [5, 13].

У лінгвістичній літературі було зроблено чимало спроб дати класифікацію типів двомовності. Однак погляди дослідників на дане питання містять у собі багато суб'єктивізму, який пояснюється тим, що одні мовознавці на перший план ставили психологічний, інші – соціологічний, треті – власне лінгвістичний аспект вивчення цього складного явища. На думку П.М. Лизанця, у процесі вивчення двомовності необхідно прагнути до тісного взаємозв'язку психологічного та лінгвістичного аспекту дослідження. Тому дослідник розрізняє такі основні типи білінгвізму: а) активний і пасивний; б) початковий та повний; в) індивідуальний та груповий (масовий); г) штучний та природний; д) змішаний та незмішаний; е) контактний та неконтактний [14, 10].

Л.В. Щерба виділяє такі два випадки двомовності:

1. Член двох груп, що взаємно виключають одна одну, ніколи не має можливості вживати обидві мови впереміж. Цей вид мовознавець назвав чистою двомовністю, коли у свідомості мовця обидві мови існують незалежно одна від одної без порівнянь та паралелей. Вона виникає у результаті оволодіння мовами так званим природним шляхом, тобто шляхом занурення у середовище мови, що вивчається, при повній ізоляції від рідної.

2. Люди постійно переходять з однієї мови на іншу, вживають то одну, то іншу впереміж, відбувається змішування мов, їхнє взаємопроникнення. Цей вид двомовності дослідник назвав змішаним, він передбачає паралельний зв'язок еквівалентних засобів двох мов з відповідними їм поняттями. Така двомовність виникає у дітей в родині зі змішаними шлюбними, а також внаслідок вивчення другої мови через посередництво рідної [24, 315].

При цьому мовознавець зауважує, що при другому виді двомовності кожна ідея має два способи вираження, таким чином створюється по суті єдина мова, але з двома формами. Люди при цьому не відчують жодних труднощів при переході з однієї мови на іншу: обидві системи співвіднесені в них одна до одної до найменших дрібниць. При цьому зазвичай відбувається іноді взаємне, іноді однобічне пристосування двох мов одна до одної. Яким це пристосування буде, залежить від порівняльної культурної значущості обох мов [24, 315].

Е. Хауген розрізняє чотири типи ситуацій двомовності: 1) подвійна культура при двомовності; 2) подвійна культура при одномовності; 3) єдина культура при двомовності; 4) єдина культура при одномовності [22, 64]. Така класифікація здається правомірною, оскільки слушним є, на нашу думку, зауваження, що «людина, яка вивчає іноземну мову в середовищі єдиної культури, зовсім не обов'язково засвоїть повністю нову систему культурних моделей» [33, 225]. Існує також точка зору, що люди, які

спілкуються двома мовами, ніколи не втрачають відчуття відмінності між цими двома мовами. З цим цілком можна погодитися. Тому процес змішування та взаємопроникнення мов є очевидним. Це дає можливість зробити висновок, що мов, які були б абсолютно позбавлені певних елементів змішування, немає, а це означає, що усі мови в тій чи іншій мірі є змішаними.

Варто також врахувати, що двомовність іноді розуміють як: 1) добре володіння другою мовою, яке, разом з тим, не можна порівняти з вільним володінням рідною мовою; 2) здатність чітко висловлювати свої думки при контактах і розуміти другу мову настільки, наскільки це потрібно (повне володіння мовою при такому широкому розумінні двомовності не є обов'язковим) [10, 39]. Таким чином, дві мови в індивіда існують незалежно одна від одної, він має можливість, спілкуючись однією, брати зі словника другої мови слова, які здаються йому потрібними. Але перед цим він бере з другої мови поняття, відтінки та забарвлення, які з якої-небудь причини здаються йому необхідними. За справедливим зауваженням Р. Якобсона, переключення з одного мовного коду на інший цілком можливе і практикується в дійсності тільки тому, що мови ізоморфні: в основі їхньої структури лежать одні й ті самі загальні принципи [25, 95].

Е. Сवादост виділяє такі види та особливості міжмовних впливів: 1) залежність впливу однієї мови на іншу від характеру контакту між ними; 2) від впливу культури; 3) від ступеня спорідненості; 4) нерівномірність впливу однієї мови на різні сфери іншої; 5) зростання стійкості мови у міру зростання культурності народу. Стосовно третього пункту автор підкреслює, що мови, які відрізняються за походженням та типологією, у всьому розрізняються, вони характеризуються дуже сильними національними традиціями та особливостями, і тому зазвичай не впливають одна на одну [19, 203]. На нашу думку, з цим твердженням не можна погодитись, оскільки типологічна відмінність мов не може стояти на перешкоді їх контакту і, як наслідок, взаємодії.

Наведемо ще одну класифікацію видів білінгвізму:

1. а) активний (володіння другою мовою в усній та письмовій формах) – б) пасивний (часткове засвоєння другої мови – вміння зрозуміти, але невміння відповісти);

2. а) нормативний (характеризується додержанням норм обох мов) – б) однобічно-нормативний (двомовець дотримується лише норм однієї з мов, найчастіше рідної) – в) ненормативний (з порушенням норм другої мови частково або повністю);

3. а) цільовий (цілеспрямований, вживається зі спеціальним завданням – мова дикторів, конферансьє) – б) побутовий (повсякденний);

4. а) індивідуальний (білінгвізм окремих носіїв мови) – б) груповий (охоплює компактну групу) – в) масовий (охоплює основну масу носіїв мови) – г) суцільний (охоплює усіх носіїв мови) [2, 83–86].

Як бачимо, цю класифікацію типів двомовності побудовано на декількох принципах та опозиціях, і вона, на нашу думку, є слушною, оскільки охоплює більшість аспектів цього складного явища.

Однак, на думку Б. Гавранека, термін «двомовність» слід застосовувати лише до колективної двомовності, тобто обмежити його лише тим випадком, коли в одному мовному колективі (а не тільки в окремих його членів) наявні та використовуються дві різні граматичні системи та два різних словники. Говорячи про ступені двомовності, мовознавець розрізняє повну та часткову, а для випадків двомовності в межах однієї й тієї самої мови пропонує вживати термін «диглосія» [8, 96].

Лінгвістів завжди цікавило питання: чи може двомовний індивід висловлюватися обома мовами абсолютно чисто, не порушуючи норм їх вживання? На думку Ю.О. Жлуктенка, така можливість існує лише теоретично, на практиці подібні випадки – винятки. Щоб вільно володіти обома мовами, треба вивчити не лише новий комплект термінології [12, 11]. Треба було б, за слушним зауваженням Е. Хаугена, щоб досвід, який індивід набув, користуючись однією мовою, він набув користуючись другою мовою [30, 9]. А вимагати від людини, щоб вона пережила свій життєвий досвід заново – нездійсненно.

Говорячи про двомовність, слід сказати декілька слів про багатомовність (мультилінгвізм, поліглотія). Багатомовні індивіди (поліглоти) – люди, які знають і користуються більше ніж двома мовами. Це явище ще недостатньо вивчене в лінгвістиці. На думку багатьох авторів, різниця між двомовністю та багатомовністю суто кількісна. Вони не заперечують, що між одномовністю і багатомовністю існують не тільки кількісні, але також і якісні відмінності, які мають під собою соціологічне, психологічне та лінгвістичне підґрунтя. Однак що стосується двомовності та багатомовності, то двомовність вони вважають хоча і поодиноким випадком, але випадком багатомовності. Тому ці мовознавці вважають, що достатньо однієї опозиції (одномовність – багатомовність), якщо немає спеціальної потреби у розмежуванні двомовності, тримовності, чотиримовності.

Вважаємо, що з такою точкою зору не можна погодитися. Цілком слушною здається думка Ю.О. Жлуктенка, що за умов багатомовності «відношення між мовами, що контактують, ускладнюються, виникає ряд проміжкових процесів, міжмовні аналогії та ототожнення набувають вигляду багатоланкових ланцюжків» [11, 53–54]. А попередній досвід двомовності значно полегшує засвоєння кожної нової мови, і при цьому проявляється вплив не тільки рідної, але й усіх інших мов, що вивчалися.

Третім аспектом вивчення мовної взаємодії є мовна інтерференція, яку більшість мовознавців кваліфікують як власне лінгвістичний аспект вивчення взаємодії мов. Термін «інтерференція» було введено у вжиток представниками Празького лінгвістичного гуртка. Під цим терміном вони розуміли процеси відхилення від норм мов, що контактують. Визначення лінгвістичної інтерференції дав У. Вайнрайх: «Інтерференція – це ті випадки відхилення від норм кожної мови, які відбуваються в мовленні двомовних осіб внаслідок того, що вони володіють більш ніж однією мовою, тобто внаслідок контактування мов» [34, 7]. Таким чином, лінгвістичну інтерференцію можна розуміти як взаємодію систем та елементів двох мов внаслідок мовних контактів. Але оскільки мова – це система, де все взаємопов'язано, то інтерференція призводить до «реорганізації фонологічної, граматичної та лексичної системи даної мови, якщо в неї входять іншомовні елементи» [5, 15].

В.Ю. Розенцвейг дає таке визначення цього терміну: «Інтерференція – це порушення білінгвом правил співвіднесення мов, що контактують, яке проявляється в його мовленні у відхиленні від норми» [18, 4]. При цьому мається на увазі перебіг цього процесу в теперішньому та майбутньому. Тут же дослідник підкреслює, що слід прийняти за аксіому той факт, що немає двомовності без інтерференції. Зазначимо також, що інтерференція — процес об'єктивний, який виникає при мовному контакті незалежно від волі та бажання мовців.

В.В. Дубічинський підкреслює, що в лінгвістичній літературі під інтерференцією розуміють, як правило, два основні явища: 1) взаємодію структур і структурних елементів двох мов у процесі спілкування двомовного населення та 2) зміни в структурі однієї з мов під впливом іншої [10, 42]. Існує також культурологічне розуміння інтерференції: коли людина переходить з однієї національної спільноти в іншу, в її поведінці спостерігаються відхилення від норм однієї з відомих їй культур. Оскільки причиною таких відхилень зазвичай є негативне перенесення навичок поведінки з однієї культури в іншу, то «інтерференцією може бути названо усякий вплив мовних або позамовних (культурних) елементів одне на одного, що призводить до породження негативного мовного матеріалу» [9, 253].

Оскільки лексичний склад мови – це «інвентар» відповідної культури і, у певному розумінні, може розглядатися як її опис, то найбільшій взаємозалежності слід очікувати саме в сфері лексики, адже, за словами Е. Хаугена, словник виражає значення, тобто по суті те, з чого складається дана культура [22, 64]. Таким чином, за зауваженням У. Вайнрайха, за певних соціально-культурних умов у двомовних носіїв відбувається щось на зразок «злиття словникових запасів двох мов у єдиний фонд лексичних інновацій» [6, 42]. Однак мовознавець підкреслює, що не всі потенційні можливості інтерференції переходять у дійсність. Різні люди з різним успіхом долають тенденцію до інтерференції – як автоматично, так і свідомо.

Мовознавці, які вивчали явища мовної інтерференції, намагалися класифікувати види (типи) інтерференції. В основу їхніх класифікацій було покладено різні принципи. Однак найпоширенішою є думка, що види інтерференції слід класифікувати залежно від того, до якого з мовних ярусів вони відносяться. Розглянемо спочатку фонетичну інтерференцію, яка є одним з аспектів вивчення лексичних запозичень, тому що є обов'язковою сходинкою у процесі закріплення запозичень в мові та їх нормалізації.

Вивчення фонетичної інтерференції, на думку У. Вайнрайха, полягає у з'ясуванні того, як «носії мови сприймає та відтворює звуки однієї мови, яку можна назвати вторинною, з точки зору іншої, яка називається первинною. Коли двомовець, ототожнюючи фонему вторинної системи з фонемою первинної, відтворює її за фонетичними правилами первинної мови, виникає інтерференція» [7, 39]. При цьому, знаючи будову фонологічних систем двох мов, що контактують, лінгвіст може передбачити сферу потенційної інтерференції, що, у свою чергу, послужить базою для наукових рекомендацій по ліквідації акценту при навчанні вимові.

Ю.О. Жлуктенко розрізняє такі типи фонетичної інтерференції:

1. Нерозрізнення фонем, яке полягає в тому, що двомовна особа змішує такі звуки вторинної системи, відповідники яких у первинній системі не розрізняються (довге [o:] та коротке [o] англійської мови відповідно до українського [o]).

2. Подібнення фонем, яке відбувається тому, що двомовна особа сприймає як дві різні фонemi певні різновиди однієї фонemi вторинної системи.

3. Хибна інтерпретація фонем, яка полягає в тому, що двомовна особа розрізняє фонemi вторинної системи за такими рисами, які для цієї системи не характерні або зайві, хоч для первинної системи вони й важливі («світлий» і «темний» різновиди англійської фонemi [l] сприймаються як м'яке [l'] та тверде [l]).

4. Фонетичні субституції, які мають місце, тому що двомовна особа підміняє фонemi вторинної системи більш-менш подібними фонемами первинної системи. Цей вид фонетичної інтерференції мовознавець вважає найпоширенішим [12, 32–33].

У зарубіжній лінгвістиці поширеною є думка, що фонетичні субституції пояснюються прагненням двомовних осіб «полегшити собі тягар лінгвістичного пристосування» або навіть «лінгвістичними лінощами». При цьому посилаються на те, що більшість двомовних осіб не докладають великих зусиль для того, щоб підтримувати для кожної з вживаних мов те, що називають «тонкощами вимови», розглядаючи їх як розкіш або манірність [34, 31].

З цією точкою зору, на думку Ю.О. Жлуктенка, аж ніяк не можна погодитись. Легкість фонетичних субституцій є наслідком «хибного акустичного сприймання певних фонем вторинної системи, тому мовці переконані наївно в тому, що різниця між чужою і власною мовою полягає в словах, звуки ж усюди мають бути однаковими. Від цього можна позбавитися непомітно, активно використовуючи мову» [12, 33]. Розвиваючи свою думку, мовознавець доходить висновку, що явища інтерференції пояснюються не особливостями артикуляційної бази, а тими відмінностями, що існують між двома мовними системами і певними навичками артикуляції. Тому у дорослих значно більше труднощів у вимові іншомовних слів, ніж у дітей, артикуляційні навички яких ще не усталилися.

Порушення звукової сторони мовлення часто обумовлені не тільки фонетичною інтерференцією, але й інтерференцією графічних систем мов, що контактують. У зв'язку з цим мовознавці звертають увагу на можливість суміжних типів фонетико-графічної та графо-фонетичної інтерференції при трансформації графічної форми мовлення у звукову та звукової в графічну. Помилкове декодування графічного образу незнайомих слів може потягти за собою порушення вимови нерідною мовою, а неправильне фонетичне оформлення мовлення іншомовних носіїв на даній мові може призвести до помилок на письмі. В останньому випадку, проявляється дія фонетико-орфографічної інтерференції.

Приводом для цього є той факт, що в написанні кожного слова, якщо мати на увазі фонографічне письмо, представлені і графічні, і орфографічні аспекти, які тісно взаємодіють. Тому в умовах інтерференції помилкове написання може мати змішаний характер. Саме тому не можна заперечувати реальність фонетико-графічної і фонетико-орфографічної інтерференції, оскільки володіння графікою і орфографією даної мови забезпечується різними навичками, а значить, і різними психологічними механізмами, що, у свою чергу, не дозволяє ототожнювати ці типи інтерференції.

Результат дії фонетико-графічної інтерференції мовознавці вбачають у порушенні фонетичної сторони усного мовлення двомовних осіб, що обумовлено взаємодією фонетичних систем, норм вимови та фонемно-буквених відповідностей, що притаманні первинній і вторинній мовним системам. Графічна ж інтерференція виражається в змішуванні на письмі графем мов, що контактують, що визначається не тільки взаємодією графічних систем, але й фонемно-буквеними відповідностями даних мов.

Питання існування граматичної інтерференції в мовознавстві вирішується порізно. Аналізуючи це явище на матеріалі англійської та української мов, Ю.О. Жлуктенко робить короткий екскурс у вивчення цього питання у лінгвістиці. Він зазначає, що багато мовознавців (А. Мейє, Е. Сепір, представники структурної лінгвістики) вважають, що граматичні системи двох мов непроникні одна для одної, що ніде не можна знайти взаємних морфологічних впливів, крім чисто поверхневих. Ці дослідники вважають, що оскільки мова — система систем, то її частини поєднуються гармонійно, не можна замінити який-небудь елемент, не порушуючи цілісність. Інші мовознавці (серед них і Г. Шухардт) дотримуються протилежної точки зору. Вони вважають, що навіть такі щільні поєднання, як флекції, не застраховані від вторгнення іншомовного матеріалу. Навіть синтаксис, на їх думку, є ділянкою проникливою. Існує навіть радикальна думка, згідно з якою «вплив, який одна морфологічна система може чинити на іншу, в принципі не має меж» [цит. за 12, 43].

Найдинамічнішим мовним ярусом, як відомо, є лексичний ярус, він найлегше піддається іншомовним впливам. Іноді вважають, що це відбувається через відсутність системних відношень у лексиці, хоча вони тут існують так само, як і в інших ярусах мови. Докладнішу класифікацію видів лексичної інтерференції дав Е. Хауген, який виділив такі її різновиди:

- 1) перенесена лексема, або запозичене слово (*imported loan, pure loan-word*);
- 2) запозичення-зрушення, коли на місце іншомовних лексем підставляють лексеми рідної мови, при цьому відбувається й певна зміна в значенні лексеми рідної мови (*loan-shift*);
- 3) індуковані утворення, тобто нові слова, які виникають під впливом іншомовних слів, але які не є результатом копіювання їх форми (*induced creations*);
- 4) запозичені утворення, тобто нові складені слова, які будуються за іншомовним зразком (*loan-creations*);
- 5) запозичені розширення значень (*loan-extensions*) [22, 77].

Інша класифікація видів лексичної інтерференції включає: а) запозичення; б) калькування; в) каталітичний або гальмівний вплив однієї мовної системи на іншу [13, 4]. Згідно з класифікацією Ю.О. Жлуктенка, видами лексичної інтерференції є:

- 1) запозичення нових слів та виразів, які поступово включаються в систему власної мови, пристосовуються до неї і перетворюються в її складові частини;
- 2) калькування слів і фраз однієї мови з іншої;
- 3) зміни в значенні слів в одній мові по аналогії із значенням елементів іншої [12, 59–60].

У процесі лексичної інтерференції обидві мови виступають у різних функціях. Та мова, яка постачає лексичний матеріал, називається мовою-джерелом, а та, яка

бере лексичний матеріал, – мовою-одержувачем (часто вживаються й терміни «мова-реципієнт» та «мова-рецептор», або «мова-сприймач»). За словами Ю.О. Жлуктенка, під час калькування і семантичних змін мова, система якої є зразком для іншої, називається мова-модель, а та, що змінює систему за цим зразком, – копіююча або наслідуюча мова. Від інших видів лексичної інтерференції запозичення відрізняється тим, що в цьому разі з мови-джерела імпортується звуковий склад слова чи фрази разом із значенням. При цьому, якщо слово запозичується з повним складом морфем, то це чисте запозичення, а якщо в слові лише частина іншомовного, а частина власного, то це змішане, або гібридне запозичення [12, 60–61].

Не розглядаючи детально особливості, причини та результати процесу запозичення, вважаємо за потрібне зупинитись тут на проблемі співвіднесення термінів «інтерференція» та «запозичення», оскільки в лінгвістичній літературі їх іноді ототожують. Як ми вже підкреслювали, запозичення є одним з видів лексичної інтерференції. Однак зв'язок між цими двома поняттями дещо складніший. Джерела мовних змін, як правило, поділяють на три групи: лінгвістичні, частково-лінгвістичні та екстралінгвістичні. Запозичення, на відміну від суто лінгвістичного продукту мовних контактів – інтерференції, займають у цьому ряду проміжне місце, належачи за засобами впливу на мову до лінгвістичних, а за причинами – до екстралінгвістичних явищ.

С.В. Семчинський пропонував використовувати термін «запозичення» для усіх елементів іншомовного походження незалежно від їх структурної ієрархії, аби тільки вони були наслідком процесу взаємодії мов, а термін «інтерференція» закріпити за різноманітними тенденціями, які виникли в мові внаслідок впливу на неї інших мов [20, 19]. У. Вайнрайх розглядав запозичення як просте доповнення до мовного інвентаря, а інтерференцію – як перебудову моделей, які є результатом уведення іншомовних одиниць у ті сфери мови, які відрізняються вищою структурною організацією, наприклад, ядро системи фонем, більшу частину морфології і синтаксису, деякі сфери слова (позначення спорідненості, кольору, погоди) [7, 22].

Існує і радикальна точка зору на співвідношення понять «запозичення» та «інтерференція». Згідно з цією точкою зору, ці явища не тільки різні, але й прямо протилежні. «При запозиченні елементи однієї системи, проникаючи в іншу, зазнають асиміляції: 1) чужі звуки замінюються своїми, відбувається субституція звуків; 2) значення слів міняються, як правило, звужуються; 3) слова засвоюють граматичні ознаки мови-реципієнта. При інтерференції змінюється сама запозичуюча система, в ній з'являються нові одиниці, розвиваються нові типи відношень між елементами» [1, 89–90].

Підсумовуючи відмінності між запозиченнями та інтерференцією, Л.І. Баранникова доходить таких висновків:

1. При запозиченні в мовну структуру проникають чужорідні елементи, які зазнають асиміляції. При інтерференції змінюється сама структура або її елементи під зовнішнім впливом.

2. Запозичуватися можуть окремі елементи мовної структури, запозичення ж зв'язків та відношень цих елементів не відбувається. Інтерференція пов'язана з впливом зв'язків та відношень системи однієї мови на систему іншої.

3. Запозичення характерне для менш організованих систем (рівнів, ярусів) мови. Інтерференція охоплює структурно більш організовані системи мови.

4. Запозичення може мати місце при слабких, короткочасних контактах або навіть при відсутності зв'язку носіїв мов. Інтерференція можлива при довготривалих безпосередніх контактах носіїв мов.

5. Запозичення не впливає суттєво на структуру мови, не вносить в неї нових рис. Інтерференція може призвести до суттєвих змін мовної системи, її зв'язків та організації [1, 93–94].

Таким чином, ми розглянули спектр проблем, пов'язаних з мовною взаємодією у всіх її трьох основних аспектах: мовні контакти, двомовність та інтерференція. Теорія мовних контактів досліджує закономірності взаємодії мов при двомовності, специфіку функціонування мовних одиниць у мові білінгва, вивчає причини та типи міжмовної інтерференції на всіх рівнях. Розробка лінгвістичних проблем двомовності має велике теоретичне значення, оскільки може допомогти у вирішенні однієї з кардинальних проблем мовознавства – проблеми причин мовних змін (питань запозичення, реконструкції мовних систем, виникнення мовних спільностей) [32]. Крім того, теорія мовних контактів має також величезне прикладне значення (створення штучних мов, теорія перекладу, методика викладання другої мови тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Бараникова Л.И. Сущность интерференции и специфика её проявления. *Проблемы двуязычия и многоязычия*. Москва: Наука, 1972. С. 88–98.

2. Бертагаев Т.А. Билингвизм и его разновидности в системе употребления. *Проблемы двуязычия и многоязычия*. Москва: Наука, 1972. С. 82–88.

3. Бодуен де Куртене И.А. Избранные труды по общему языкознанию. Москва, 1963. Т.1. 384 с.

4. Бондаренко І.П. Російсько-японські мовні взаємозв'язки 18 ст. (історико-лінгвістичне дослідження): автореф. дис. ... докт. філол. наук: спец. 10.02.13., 10.02.02. Київ, 1999. 37 с.

5. Будняк Д.В. Полонизмы в современном украинском литературном языке: автореф. дисс. ... докт. филол. наук: спец. 10.02.01. Киев, 1991. 55 с.

6. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие. *Новое в лингвистике*. Москва: Прогресс, 1972. Вып. 6. С. 25–60.

7. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. Київ: Вища школа, 1979. 263 с.

8. Гавранек Б. К проблематике смешения языков. *Новое в лингвистике*. Москва: Прогресс, 1972. Вып. 6. С. 94–111.

9. Дешериева Ю.Ю. Проблема лингвистической интерференции в современном языкознании. *Теоретические проблемы социальной лингвистики*. Москва: Наука, 1981. С. 240–255.

10. Дубичинский В.В. Лексические параллели. Харьков: Харьковское лексикографическое общество, 1993. 155 с.

11. Жлуктенко Ю.А. Лингвистические аспекты двуязычия. Київ: Вища школа, 1974. 176 с.

12. Жлуктенко Ю.О. Українсько-англійські міжмовні відносини (Українська мова у США і Канаді). Київ: Вид-во Київського ун-ту, 1964. 168 с.
13. Зимовець Г.В. Міжмовна інтерференція в умовах контактного білінгвізму (на матеріалі мови української діаспори): автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.15. Київ, 1997. 19 с.
14. Лизанец П.Н. Украинско-венгерские межъязыковые контакты (мадьяризмы в украинском языке): автореф. дисс. ... докт. филол. наук: спец. 10.02.01. Львов, 1971. 45 с.
15. Мейе А. Общеславянский язык. Москва: Изд-во иностранной литературы, 1951. 491 с.
16. Перебийніс В.С. Науково-технічний прогрес і мова. *Мовознавство*. Київ: Наукова думка, 1977. № 3. С. 3–13.
17. Розенцвейг В.Ю. Основные вопросы теории языковых контактов. *Новое в лингвистике*. Москва: Прогресс, 1972. Вып. 6. С. 5–20.
18. Розенцвейг В.Ю. Языковые контакты (лингвистическая проблематика). Ленинград: Наука, 1972. 80 с.
19. Савдост Э.П. Как возникает всеобщий язык. Москва: Наука, 1968. 287 с.
20. Семчинський С.В. Семантична інтерференція мов. Київ: Вища школа, 1974. 255 с.
21. Соссюр Ф. Труды по языкознанию. / Под ред. А.А. Холодовича. Москва: Прогресс, 1977. 695 с.
22. Хауген Э. Языковой контакт. *Новое в лингвистике*. Москва: Прогресс, 1972. Вып. 6. С. 61–68.
23. Шухардт Г. Избранные труды по языкознанию. Москва: Изд-во иностранной литературы, 1950. 292 с.
24. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Ленинград: Наука, 1974. 423 с.
25. Якобсон Р. Типологические исследования и их вклад в сравнительно-историческое языкознание. *Новое в лингвистике*. Москва: Изд-во иностранной литературы, 1963. Вып. 3. С. 95–105.
26. Bloomfield L. *Language*. New York, 1935. 564 p.
27. Diebold A.K. Incipient bilingualism. *Language*. New York, 1961. № 1. P. 3–37.
28. Filipovic R. Primary and secondary adaptation of loan-words. *Wiener Slavistisches Jahrbuch*. Wien, 1977. Bd. 23. S. 116–125.
29. Haugen E. The analysis of linguistic borrowing. *Language*. Baltimore, 1950. Vol. 26. № 2. P. 210–231.
30. Haugen E. *The Norwegian language in America*. Philadelphia, 1953. Vol. 1–2.
31. Martinet A. Introduction to: Weinreich U. *Languages in Contact*. New York, 1953. P. 7–24.
32. Mahootian Sh. *Bilingualism*. London: Routledge, 2019 (online resource).
33. Soffietti J. Bilingualism and Biculturalism. *Journal of Education. Psychology*. 1955. Vol. 46. P. 222–227.
34. Weinreich U. *Languages in Contact*. The Hague: Mouton, 1970. 148 p.

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

НАЦІЄТВОРЧІ НАРАТИВИ У ТВОРЧОМУ ДІАЛОЗІ ІВАНА ФРАНКА ТА БОГДАНА ЛЕПКОГО

Based on the analysis of the spiritual and existential synergetics of the nation-building narrative of Ivan Franko and Bohdan Lepky, the problem of the creative interaction of writers is investigated: they are both creators and custodians of the spiritual values of humanity, which unite people both in the horizontal plane and in the intertemporal, vertical section, reach deep origins, sources, traditions of nation-building, become the most important means of understanding between individual people, peoples and states. In this regard, the facets of the creative dialogue of Ivan Franko and Bohdan Lepky, which appears consonant with the multifaceted context of the spiritual struggles of the Ukrainian people even in the 21st century, deserve special attention.

Сутність розуміння полівимірних пластів міжлітературного процесу у доробку Івана Франка (1856 – 1916) стосується не канонізації естетичного досвіду, а радше диференціації комунікаційних пріоритетів. Так, у праці «Інтернаціоналізм і націоналізм у сучасних літературах» (1898) І. Франко наголосив: з «інтернаціоналізацією літературних уподобань і інтересів, що заставляє нас з однаковим інтересом читати і смакувати твори високоталановитих писателів – німців, французів, американців, італіянців, шведів, чехів, поляків, як і своїх рідних, рівночасно з тим, так сказати, зведенням до спільного іменника всієї справжньої літературної творчості, а то до спільного іменника могучих духових, суспільних та моральних інтересів нашого часу, йде і змагається також націоналізація кожної поодинокі літератури, виступає чимраз рельєфніше її питомий національний характер, її оригінальні прикмети, основні особливості її народного гумору і народного пафосу, властивості її вислову, літературного стилю, поетичної техніки» [14, 34]. У цьому плані на особливу увагу заслуговують грані творчого діалогу Івана Франка та Богдана Лепкого, який постає суголосним багатоаспектному контексту духовних змагань українського народу й у XXI столітті.

Наративи поезій І. Франка та Б. Лепкого проникнуті високою силою чуття й системою творення української національної ідеї. Дискурс поетичної візії Івана Франка та Богдана ґрунтувався передусім на фундаментальному знанні здобутків європейської літератури (зокрема, польської та німецької). Так, процес взаємодії національних культур І. Франко зміцнював у різних виявах, а саме на рівнях: а) оригінальних художніх моделей як майстер слова української, німецької та польської мов; б) критичних оцінок та панорамних інтерпретаційних спостережень щодо розвитку передусім літературних систем народів Східної, Центральної та Західної Європи; в) конгеніальних перекладацьких рішень. Перекладацький процес на рівні взаємодії

національних і наднаціональних структур І. Франко трактував кризь призму органічного поєднання «свого з чужим» як «рідного з іншим». Власне, заслуги І. Франка-перекладача особливо примітні, якщо вести мову про «аргументовану доцільність засвоєння надбань певної національної літератури кризь призму її інтерпретації різними мовами народів світу» [7, 18].

Поетичний доробок Богдана Лепкого напрочуд багатий. Тут варто згадати такі збірки поезій, як «Стрічки» (1901), «Листки падуть», «Осінь» (1902), «На чужині» (1904), «З глибин душі» (1905), «Для ідеї» (1911), «Знад моря» (1913) та ін. [9]. Критики позитивно оцінили вихід поетичних книжок Б. Лепкого. Зокрема, д-р Лозинський у рецензії на вихід поетичної книги Богдана Лепкого «Стрічки», поміщеній у «Ділі», наголошував: від часу появи Франкового «Зів'ялого листя» він не читав «таких гарних і свіжих віршів», як у молодого автора Богдана Лепкого. Увагу реципієнта привертає чуттєва ліричність, яка з глибиною психологічного чуття оголює найтонші порухи людської душі. Така манера письма відкривала для української літератури самобутню сторінку мистецького дійства, утверджувала нові модерні шляхи розвитку української літератури, інтегруючи самобутню українську культуру у багату палітру кращих європейських здобутків. Варто наголосити: твори на історичну проблематику, які розкриють знакові сторінки історії України, Б. Лепкий написав під відчутним впливом І. Франка. І. Франко відчував високу повагу до талановитого митця, який уже встиг заявити про себе як поет із чуттєвим баченням світу, тонким психологізмом письма та системою тонкого душевного зворушення у наративі зображуваних подій. Як стверджує Микола Сивіцький, антивоєнна лірика Богдана Лепкого звучить страшним стогоном і з нею «не може прирівнятися жоден поет України ані в першій, ані в другій світовій війні» [10, 11]. У поемі «Буря» політичний символізм – через синенергетику Духу – піднімається до широти такого філософського узагальнення, що «кров холоде в жилах...».

Як письменник Б. Лепкий формувався на зразках творчості свого батька Сильвестра Лепкого, Андрія Чайковського та Івана Франка. Це засвідчує низка експонатів музею Богдана Лепкого у місті Бережани, з-поміж яких чільне місце посідають книги Івана Франка «Зів'яле листе» (Л., 1896), «Мій Ізмарагд» (Л., 1898); книжка оповідань А. Чайковського «Олюнька» (Л., 1895), копії оповідання Марка Мурави (псевдонім Сильвестра Лепкого) «Горить» (Л., 1901), збірника поезій «Книжка горя» (Л., 1903). Батько письменника, Сильвестр Лепкий, був високоосвіченою людиною свого часу: закінчив теологічний факультет Львівського університету та Львівську духовну семінарію. Він відомий як публіцист і прозаїк, який друкувався під псевдонімом Марко Мурава. Співпрацював із «Просвітою» та Науковим товариством ім. Шевченка, брав активну участь у громадському житті свого краю. Його оселю нерідко відвідували знамениті люди тогочасної доби.

Реалізація гармонійного й плодотворного творчого діалогу передбачає наявність тих витоків, які надають йому конкретизованих і паритетних пропорцій. Знайомство Б. Лепкого з Іваном Франком відбулося у липні 1892 р. І. Франко приїздить з А. Чайковським на гостину до о. Сильвестра Лепкого у село Жукове з наміром відвідати славнозвісний монастир. За свідченням Богдана Лепкого, у затишній оселі родини Лепких відбулася жвава дискусія про декоративну картину Корнила Устияновича

(1887) «Мойсей». Провадилася гостра полеміка про роль і значення християнської культури у житті української нації. Очевидно, у цей час зародилася ідея написання Франкового «Мойсея», яка була втілена в життя через 13 років. З цього часу Б. Лепкий мав щирою друга і мудрого радника в особі І. Франка.

На зламі XIX – XX століть у Галичині відбувалися примітні націєтворчі процеси. Адже «у час «нової енергійної дикції» (І. Франко) [8], що припадає на етап визвольного руху в Росії, на роки першої російської революції 1905 – 1907 рр.», важливими постають сильні націєцентричні наративи українського письменства. Українське письменство однозначно заявляло право українського народу на своє державотворче місце у системі європейських народів. Здатність народу утверджувати свою державність виявлялася насамперед у темі художнього відображення, історична тематика серед такого типу творів відіграє першочергову роль. Історичні твори Івана Франка та Богдана Лепкого є відвертим і проникливим віддзеркаленням їхніх світоглядів, зорієнтованих на будучину Української Держави. Тож закономірно, що у письменницьких діалогах Івана Франка та Богдана Лепкого проходить лейтмотив історичних творів, де оповідається про силу українського війська, яке ніколи не знавало поразок, лишень, за переконанням письменників, зупинилося, коли потрібно було йти до переможного кінця. У цьому зв'язку примітна деталь: наративи «Захар Беркут» повісті Івана Франка тісно співвідносяться із ідеями повісті «Вадим» Богдана Лепкого.

Творчий діалог Івана Франка та Богдана Лепкого фокусувався на утвердженні ролі літератури як посередника між народами, зокрема, між українцями, з одного боку, та німцями, поляками, болгарами, росіянами – з іншого. Їхню багатогранну діяльність слід розглядати крізь призму контексту взаємодій української літератури з культурою європейських народів XX століття, що сприяло поживленню українсько-польських і українсько-німецьких літературних зв'язків. Богдан Лепкий, як і Іван Франко, постійно шукав і підтримував тих, хто виявляв зацікавленість духовною спадщиною українського народу.

Велику роль у становленні націєцентричного світогляду Івана Франка та Богдана Лепкого мало навчання у Львівському університеті. Тут Б. Лепкий вивчав історію та літературу під керівництвом таких відомих українських вчених, як О. Огоновський, І. Шараневич та М. Грушевський. Оцінюючи доробок Богдана Лепкого, сучасник митця Павло Лисяк писав: «Богдан Лепкий – це людина, яка усе своє життя віддала беззаастережній службі нашої національної ідеї, яка тому має для неї безсмертні заслуги, які вже перейшли до нашої історії і з її скрижалів ніколи вимазані не будуть. Власне творчій праці й заслугам таких наших передовиків, як Богдан Лепкий і йому подібних завдячуємо теперішній стан нашого національного розвитку, отже, форму і зміст сучасного українства» [12].

Б. Лепкий відзначав: «Писати можна було звичайно між 10 та 1 годиною вночі... Не раз приходили мені на гадку слова Золотоуста про ніч і про небо, про те, що вночі розумієш не одно, чого не зрозумів у днину. І я думав» [11, 114]. Надзвичайна продуктивність письменника як творця інноваційних художніх моделей засвідчувала ефективність духовних устремлень. Б. Лепкий, автор циклу широких історичних полотен, зокрема «Мотря», «Не вбивай», «Батурич», «Полтава», «З-під Полтави до

Бендер» (1926–1935), явив найбільші художні наративи відносно продовження Франкових традицій, спрямованих на засвоєння творів української літератури у світовому літературному контексті.

У творах Б. Лепкого звучала впевненість у майбутній перемозі національної ідеї. Підставою для цього стала сформована націоналістична духовна суверенність: «Зневажений наш храм, Зруйнований наш дім, Одно осталося нам, Одно на світі цім – це Віра! Сторочені списи, Поцерблені мечі, Що серцю ти даси І що даси душі? Надію! Посипався наш квіт, В болото впав і в кров, Де є цей лік, щоб світ Він оздоровив знов? Любов... («Зневажений наш храм...»). На сторінках нарисів «По дорозі з Франкфурта» письменник наголошував: «...якщо ми невпинно будемо обстоювати свої права, як ми одностійно й однодушно стоятимемо за свою незалежність, за вільну Україну, то прийде пора, що і найбільші наші вороги скажуть: «Годі! З упрямим хахлом не даш 22 собі ради. Треба їм признати те, що й другим». Тільки не бігаймо заячими слідами, а йдемо одною збитою лавою до тої самої мети, до вільної та незалежної України». Б. Лепкий, вслід за Іваном Франком, розглядав національну ідентичність як одну зі стрижневих умов існування нації. «Що лиш така свідомість національна, – писав Богдан Лепкий, – дає нації тую ідеальну силу, якою вона може відбиватися від ворогів, може разом з другими народами посуватися по шляху поступу». Саме формування національної ідентичності в кожного українця є умовою визволення України зі столітньої неволі. «Відродження нації мусить початися з духа», – підкреслив Б. Лепкий, – «...поширенням правдивої свідомости національної врятуємо себе» («Національна свідомість»). Дані слова співвіднесені із ідеями Івана Франка, висловленими у поемах «Похорон», «Мойсей», поезіях «Вічний революціонер», коли «Голос духа чути скрізь».

На прикладі аналізу нарративів Івана Франка та Богдана Лепкого можна стверджувати: художній текст є тією точкою відліку, з якої починається формування людської індивідуальності. Творчість письменників як спосіб вияву «Я-концепції» людської індивідуальності виступає віддзеркаленням епохи, втілює у собі співвіднесення інноваційних парадигм. Автор і Текст у межевій ситуації нарративного освоєння соціумом перебувають у стадії постійного взаємообумовленого зв'язку. Текст, оприлюднений у будь-якому форматі соціального буття, починає самостійне літературне існування. Найважливіше, що знаковий код твориться у вогні метафори як інтелектуального коду-відмічки, що розчиняє навстіж двері епосі інноваційних алгоритмів новітнього часу.

У системі художніх інтерпретацій Івана Франка та Богдана Лепкого особистість виступає водночас і об'єктом, і суб'єктом освітньо-культурологічної взаємодії у системі відкритого часового простору, який символізує безконечність людського буття. Взаємодія індивіда та маси у художніх візіях Івана Франка та Богдана Лепкого посилює емоційно-психологічну силу індивіда, який одержує свободу як нагороду за духовне зростання та формування самоціннісних установок. Герої їхніх творів виступають своєрідною психологічною матрицею, яка стає фоном для утвердження інноваційних духовних смислів новітньої епохи у системній зміні парадигмального світобачення.

В інтерпретації Івана Франка та Богдана Лепкого дискурс хронотопу літературного тексту дозволяє перейти на якісно вищий рівень осмислення літературного твору

у системі творення духовних цінностей сучасності. Слово, вbrane у тканину високодуховного художнього тексту, є вічною духовною субстанцією; яка найбільшою мірою спричиняється до творення духовних цінностей особистості.

Літературний текст у концептуальній парадигмі Івана Франка та Богдана Лепкого виступає своєрідним архетипом доби, яку відображає, незалежно від тематики зображуваного явища; так як виступає системою комунікаційної взаємодії між читачем (реципієнтом), автором, текстом твору і хронотопом як філософсько-екзистенційною категорією, яка допомагає глибше накреслити колізії взаємозв'язку тексту твору як філософської категорії і тексту твору, як знаково-кодової системи моделі людського буття. У соціальній психології під хронотопом розуміють деяку типологічну комунікативну ситуацію, яка є характерною для даної доби.

Концептуальні закони розвитку та становлення людської індивідуальності вимагають осмислення літературного процесу як живого явища, до якого на кожному етапі еволюції людської свідомості потрібно підбирати інноваційний виховний метод, інноваційний виховний інструмент: «У часи, коли занепадає саме життя, ще ніколи не говорилося так багато про цивілізацію і культуру. Існує дивний паралелізм між цим загальним занепадом життя, яке лежить в основі сучасної деморалізації, та турботою про культуру, яка ніколи не збігалася з життям і створена, щоб порядкувати ним» (Антонен, Арто, 2021, с. 32). Система рецепції літературного тексту створює основу педагогічної взаємодії між людиною та світом, сприяючи творенню психологічної рівноваги людської індивідуальності. Принципи формування духовної свободи особистості засобами художнього слова, формування ціннісних орієнтирів на основі духовного поступу людства через систему творення інноваційного літературного канону сучасності є системним надбанням творчого діалогу Івана Франка та Богдана Лепкого.

Важливим є повернення до метафори тексту як основи творення дискурсу взаємовпливу творення сучасних інноваційних виховних технологій та інноваційного літературознавчого канону і пере-прочитання його у системі сьгоднішніх духовних координат для усвідомлення вузлових моментів розвитку літературного процесу як відображення розвитку соціуму та людської індивідуальності.

Перехід від епохи технократичного суспільства до епохи гуманітаризації та гуманізації став основою творення нових інноваційних педагогічних технологій, які формують самоцінність знань, розвивають уміння самостійної праці, активної, креативної мисленнєвої діяльності, потреби у постійному саморозвиткові та самовдосконаленню. Імператив «навчання упродовж життя» як потреба людської індивідуальності змінено на потребу самовиховання та саморозвитку людської індивідуальності упродовж життя. Твори Івана Франка та Богдана Лепкого постають візією духовного становлення української ментальності. Вони містять закований генетичний код народу в системі еволюційного становлення.

У культурологічній концепції Івана Франка та Богдана Лепкого проблема українства розглядалась під кутом зору розуміння провідної ролі духовної культури у процесі націєтворення українського народу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Високе небо Богдана Лепкого. Спроба антології у публіцистиці, поезії, пісні. Бережани. Тернопіль: Джура, 2001. 203 с.

2. Візитка музею Богдана Лепкого. Березжани, 2006.
3. Дирда Н., Даньків С. Великий син Золотого Поділля: Березжанський музей Богдана Лепкого. Тернопіль, 1997.
4. Зимомря І. Дискурс взаємодії української та австрійської літератур кінця ХІХ – початку ХХ ст.: досвід Івана Франка та Карла Емілія Францога. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Гнатюка. Серія: Літературознавство*. Тернопіль, 2009. Вип. 1 (26). С. 195–207.
5. Зимомря М. Засвоєння прози Михайла Коцюбинського в німецькомовному культурному просторі: дискурс інформації, оцінки й перекладу. *Рідне слово в етнокультурному вимірі: зб. наук. пр.* Дрогобич, 2014. С. 107–117.
6. Зимомря М. Концептуальні акценти перекладу крізь призму оцінок Івана Франка та Богдана Лепкого. *Бойківщина. Науковий збірник*. Дрогобич, 2007. Т. 3. С. 102–109.
7. Зимомря М. Німецька література в оцінках та інтерпретаціях Івана Франка: дискурс рецепції. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Іноземна філологія*. К., 2009. Вип. 42. С. 15–18.
8. Кузеля З. Богдан Лепкий: біогр. Нарис, написав З. Кузеля. Золота Липа: ювіл. зб. творів Богдана Лепкого з його життєписом, бібліографією творів і присвятами. зладив З. Кузеля. Берлін: Укр. Слово, 1924.
9. Лепкий Б. Писання: твори: в 2 т. Б. Лепкий. Київ-Ляйпціг: Укр. накладня, 1922. Т. 1: Вірші.
10. Лепкий Б. Писання: твори: в 2 т. Б. Лепкий. Київ-Ляйпціг: Укр. накладня, 1922. Т. 2: Проза.
11. Лепкий Р.-Л. Причинки до генези трилогії «Мазепа». *Овид*. 1961. Чис. 1 (112).
12. Лисяк П. Богдан Лепкий як громадянин. *П. Лисяк. Богдан Лепкий, 1972 – 1941: зб. у пошану пам'яті поета*. Краків-Л.: Укр. вид-во, 1943.
13. Україна вшановує Богдана Лепкого: Каталог пам'яток на увіковічення Богдана Лепкого (1991 – 2004 рр.). Березжани, 2005.
14. Франко І. Інтернаціоналізм і націоналізм у сучасних літературах. *Іван Франко. Зібрання творів у п'ятдесяти томах*. К.: Наукова думка, 1981. Т. 31: Літературно-критичні праці (1897 – 1899). С. 33–44.
15. Pecharskyi A., Zymomyra I. Creativity by Ivan Franko: psychoanalytical horizons of Ukrainian-Austrian literary interactions. *Development trends of the modern philology: collective monograph* / D.Ch. Chyk, I.I. Dmytriv, P.V. Ivanyshyn, N.V. Maftyn, etc. Lviv-Torun: Liha-Pres, 2019. P. 84–106.
16. Zymomyra M. Die Ševčenko-Rezeption im deutschen Sprachgebiet. *Der revolutionäre Demokrat Taras Ševčenko 1814 – 1861. Beiträge zum Wirken des ukrainischen Dichters und Denkers sowie zur Rezeption seines Werkes im deutschen und im westslawischen Sprachgebiet* / Hrsg. Von Eduard Winter und Günther Jarosch. Berlin: Akademie-Verlag, 1976. S. 113–167.
17. Zymomyra M. Das Phänomen Iwan Franko: das Individuelle in Wort und Bild. *Deutsch als Fremdsprache in der Ukraine*. Lwiw, 2006. Nr. 18. S. 9–10.

**ПАНОРАМНІСТЬ БАЧЕННЯ ІНТЕРДИСЦИПЛІНАРНИХ ЗВ'ЯЗКІВ
МИКОЛИ ВЕГЕШУ – 60**

The article is dedicated to the 60th anniversary of the birth of a well-known Ukrainian historian and educationalist, Doctor hab. of Historical Sciences, Professor Mykola Vesh. The article reflects the main milestones of his life and career. The works of the Ukrainian scientist were published in American, Canadian, English, Russian, Romanian, Czech, Slovak, and Hungarian authoritative editions. All this logically records the high level of the scientific position of the Uzhhorod historian, whose special articles are constantly published on the pages of the «Encyclopedia of Modern Ukraine», «Encyclopedia of the History of Ukraine», many collective monographs, in particular, «Essays on the History of Zakarpattia», «They Defended Carpathian Ukraine: Essays on History of the national liberation struggle of Transcarpathian Ukrainians» and others.

Для Миколи Вегеша тема лісових масивів і ширше – їхнє збереження в екологічному ключі – має, без сумніву, інтердисциплінарне значення. Чому? Тут для нього вагома передусім гуманістична платформа, на якій засновані його духовні устремління, власне, як історика.

Микола Вегеш народився 28 листопада 1962 року в селищі Міжгір'ї. Звісно, радості батьків – Миколи Юрійовича та Ганни Йосипівни – не було межі. Вона буквально дзвінким вітерцем рознеслася повсюди, де знали трудолюбиву родину в усій окрузі. Слід підкреслити: районний центр на початку 60-х відігравав для багатьох обдарованих і допитливих роль своєрідного осередку, коли йдеться про означення процесу творення, приміром, у редакції місцевої районної газети. Знаними літераторами стали передусім Петро Скунець, Василь Вовчок, Володимир Фединишинець, Олекса Янчик, Василь Кохан та ін.

На 1969 – 1979 рр. припало навчання Миколи Вегеша в Міжгірській середній школі, в якій животворили традиції народної педагогіки. Тут працювали такі одухотворені педагоги, як директор Іван Святиня, а також досвідчені вчителі – Марія Опаленик, Володимир Рубець, Ернест Шутяк, до слова, учень Августина Волошина. Хіба зайве нагадувати, що Микола Вегеш вчився на відмінні оцінки. Ще школярем зачитувався поетичними рядками Василя Гренджі-Донського й Петра Скунця, а також газетними статтями, сміливими журналістськими виступами Івана Мокрянина. Це, не в останню чергу, його зусиллям постав наприкінці 70-х документальний фільм «Я піду в далекі гори», складниками якого були образи гордих і свободолюбивих верховинців та зміст пісні улюбленого народом поета-пісняра Володимира Івасюка. До яскравих носіїв міжгірської Верховини належали Микола Скира та Ганна Шкелебей. Ці виконавці головних ролей з фільму «Марійка-невірниця», знятого у тридцятих режисером Владиславом Ванчурою за сценарієм Івана Ольбрахта, несли в собі яскраві зразки творчого потенціалу. Вони мали для Миколи Вегеша, сказати б, вже з дитячих літ розгалужуючий вплив на розвиток світоглядних позицій. Його почуття

міцніли, сягаючи змалку таїн внутрішнього змагання – йти вперед. Тому й не дивно, що невдовзі він – студент історико-педагогічного факультету Івано-Франківського державного педагогічного інституту імені Василя Стефаника. У його стінах він студіював упродовж 1979 – 1984 років. Вони стали справді знаменними для уродженця Закарпаття. Адже тут судилося пізнати справжнього навчителя – poradника, власне, в особі добре знаного професора, доктора історичного наук Володимира Грабовецького, автора монументального історичного нарису «Гуцульщина XVIII – XIX століть» (Львів, 1982). Під його орудою Микола Вегеш очолював проблемний семінар з історії України доби феодалізму, будучи студентом п'ятого курсу. Без сумніву, уроки видатного педагога стали міцним осердям на шляху його становлення як дослідника історичних фактів, подій, явищ, тенденцій та закономірностей. Йдеться про, може, найважливішу рису науковця-історика, а саме вміння працювати з першоджерелами. Останні відіграють особливу роль, якщо закрюювати мову про сутність засад класичної історичної школи. Її основи зміцнювали за різних епох такі визначні представники, як, наприклад, Микола Костомаров, Михайло Грушевський, Дмитро Яворницький, Адріан Кащенко, Дмитро Дорошенко, Микола Аркас, Іван Крип'якевич, Борис Крупницький, Наталія Полонська-Василенко, а також Іван Ванат, Ярослав Дашкевич, Норман Девіс, Омелян Довганіч, Ярослав Ісаєвич, Олег Купчинський, Василь Маркус, Павло Роберт Магочій, Владислав Серчик, Петро Стерчо, Орест Субтельний, Вікентій Шандор, Ілля Шульга... Цей реєстр можна б продовжувати, хоч і не йдеться про те, щоб когось особливо увиразнювати або ж шукати рівновагу поміж ними.

Отже, студентські будні промайнули блискіткою. А за ними на вернулися трудові. Не раз і не два спадали на думку Довженкові рядки з виступу знаменитого режисера й письменника від 20 грудня 1954 року: «Нам так хочеться прекрасного, світлого життя, що жадане і сподіване ми мислимо часом, як уже здійснене, забуваючи тим часом, що страждання буде з нами завжди, доки житиме людина на землі, доки вона буде радіти, кохати, творити. Зникнуть тільки соціальні причини страждань. Сила ж страждання завжди визначатиметься не стільки гнітом якихось зовнішніх обставин, скільки глибиною потрясіння». Страждання. Що ж, вони також концентрують увагу того, хто йде, ні, не напوماцки, а рівно. Така стежка й привела молодого випускника з Івано-Франківська в мальовниче село Синевир, що на Міжгірщині. Тут і довелося відбути гарт на вчительській ниві. Молодий вчитель, сказати б, глибоко занурився в питання історії та суспільствознавства. Та це й не дивно, бо він викладав ці уроки упродовж 1984 – 1991 рр. у Синевирській середній школі. А ще – судилося бути на чолі районного методичного об'єднання вчителів історії. Одне слово, був у гуці людей і справ, не тикаючи на іншого, якщо той був осторонь. Він знав: старі стереотипи діятимуть ще не одне десятиліття, власне, допоки не відійдуть у забуття. Він торкався всього, що висвітлювало затемнення, бо був у р у с і. Так, він належав до РУХу, був творцем його осередків. Не раз і не два нуртувала думка: чи можна дослухатися до тиші? Коли навколо панує нарваність, самозакоханість можновладців? І молодий педагог пішов на прю з вітрами. Ні, не розв'язувати кросворд, а досліджувати уроки з історичного минулого українського народу. Таким чином, у 1990 році Микола Вегеш став на стежку, яка привела його в аспірантуру Ужгородського державного університету. Невдовзі він успішно написав кандидатську дисертацію, за-

хист якої відбувся 1994 року у стінах Ужгородського університету. Примітна її тема: «Карпатська Україна в 1938 – 1939 рр.: соціально-економічні та політичні аспекти». Вона, ця тема, була до 80-90-х не такою, яку б можна назвати улюбленою поміж дослідниками. Радше навпаки, якщо хтось і явив вряди-годи певну настирливість, то остання була однобічно для від'ємної характеристики предмету. Так звані псевдоісторики не знаходили іншого рішення, окрім одного: навипередки розважалися грою в неправду. Звісно, це приносило їм неабиякі гаразди: із-за круглого партійного стола із червоною скатертиною вони легенько ставали за університетську кафедру, щоб прискіплювати студентам добре знані істини про сумнозвісне поняття зі сталінської доби – «завжди готові!»... Нерідко йдеться про буквально нетверезих «мисливців» за високими науковими ступеннями, які сумління легко промінювали на вигоди. Мабуть, недоцільно тут виокремлювати усіх тих, хто тільки декларативно, так, для інших, зазначав: «краю мій рідний». А водночас такий собі «урядник» від науки, у якого в очах круги йшли, коли чув Шевченкове слово; ні, він не був здатний навіть збагнути його сутність. Тому бідолошний дозволяв собі кепкувати над красою української мови, а також над тими, хто її плекав. Цей наголос є примітним вкрапленням, бо Микола Вегеш належав і належить до її оборонців. Без сумніву, як творець згаданої дисертації він явив громадянську мужність, зазнаючи необ'єктивних критичних закидів, приміром, з боку автора збірки популярних нарисів «Краю мій рідний» (Ужгород, 1998). Адже Микола Вегеш свій об'єкт дослідження фактично вперше окреслював і утверджував на рівні суб'єктної величини.

Так склалося, що 1994 року побачила світ колективна книжка під назвою «Августин Волошин. До 120-річчя від дня народження видатного громадського, культурного та церковного діяча України». Наступного року дійшло до читацького загалу друге її видання: «Августин Волошин» (Ужгород, 1995; співавтори: Василь Гомоннай, Микола Зимомря). Відрадно, що ця праця отримала високу оцінку з боку дослідників даної проблематики, а саме М. Мушинки, Т. Беднаржової, М. Кляп, О. Вишневського, О. Невмержицької. Таким чином, у процесі тісної співпраці, сказати б, представників різних поколінь, я мав можливість неодноразово переконатися: Микола Вегеш завжди чітко й однозначно визначав підходи до аналізу історичних джерел та їхньої тканини. Вони вказували не тільки завдання, але й містили конкретні виміри з огляду на глибину об'єктивного вивчення факту та його системної оцінки. Тоді ще молодого дослідника (таке складалося враження) не тішили, а пекли недомовлені слова про Августина Волошина (1874 – 1945). Зрозуміло, нині – це ім'я Героя України, а ще кільканадцять років тому всілякі зайти адресували знаменитому педагогу образливо шалені лайки. У цьому контексті доцільно згадати ґрунтовну працю польських науковців Міхала Ярнецького та Пйотра Колаковського «Український П'ємонт» на політичній шахівниці. Закарпаття в період автономії 1938 – 1939» (Ужгород, 2022, 384 с.). На сторінках цього цінного видання, яке дійшло до українського читача завдяки українськомовному перекладу Івана Зимомрі, неодноразово цитуються дослідження Миколи Вегеша, зокрема, «Історія Карпатської України (т. 1-2; Ужгород, 2000).

Миколі Вегешу вдалося концептуально по-новому прочитати чимало подій, що мали місце в так недалекому минулому Карпатської України. З цього боку видається

найбільш характерною його двотомна праця «Карпатська Україна 1938 – 1939 років у загальноєвропейському історичному контексті» (Ужгород, 1997). Щоправда, їй передували такі ґрунтовні студії, як «Карпатська Україна (1938 – 1939)» (Ужгород, 1993), «Велич і трагедія Карпатської України» (Ужгород, 1993; співавтор – Володимир Задорожний). Варто констатувати, а відтак і порадуватися від того, що у чотирьох розділах так докладно висвітлені різнопланові ділянки, зосібна, соціально-економічне й культурне становище Карпатської України 30-х років, а також її складне внутрішньополітичне становище з проекцією на державно-правовий статус упродовж 1938 – 1939 рр. Можна тільки здогадуватися, які думки й сумніви роїлися, коли він вголос осмислював «Спогади нерозстріляного»? Чи сухі «набої для розстрілу»? Відповідь на подібне запитання слід шукати на сторінках лірико-публіцистичного твору «Ненько моя, ненько...» (1972 – 1977) Євгена Снегір'юва (1927 – 1977), перу якого належить зразок української малої прози «Народи мені три сини», що увійшов до антології «Краща європейська новела».

Пригадується зустріч з Миколою Вегешем, яка припала на 11 квітня 1997 року. Запам'яталася вона тому, бо була змістовною. А ще – всуціль щирою, багатою на різномет'я, особистісні рефлексії зрілого поколю. Кажу про набутий ним зримо панорамний досвід, хоча співбесіднику йшов тоді тридцять п'ятий. Звісно, ланцюжок бесіди торкався передусім історичних постатей України загалом і Срібної землі – зокрема. Зринали слова про той чи інший чин гетьманів, культурно-освітніх і церковних діячів. Щонайменше дивним бувають прислів'я на кшталт: «Від Богдана до Івана не було гетьмана». І він силкувався довести: ні, були такі, які мають право на вдячну пам'ять нащадків. Та, бач, горе біля горя, бо так драматично склалося, що героїв для українців нерідко потверджують чужинці... Моєму співрозмовнику імпував образ Пилипа Орлика (1672 – 1742), який за винятково несприятливих умов спромігся понад три десятиліття високо тримати українські справи в європейському міжнародному контексті. Все служило ілюстрацією: Микола Вегеш знав ціну своєму хисту, сказати б, словами Івана Франка, своєї «обсервації», коли поставав «текст у текст» зі своєю дикцією в іменах – від Сковороди, Духновича, Шашкевича, Шевченка, Франка, Лесі Українки, Тичини, Павличка, Стуса, Драча до Чендея, Скунця та двох Дмитрів – Крем'яна й Кешелі. Не для орнаменту, а для засвідчення вислову на рівні хроніки мали місце згадки про карби мистецької думки у світовій спадщині Данте, Мікеланджело, Рембрандта, Рафаеля, Родена, Моне; діалог наш збагачувався іменами митців і рідного краю – Бокшая, Манайла, Ерделі, Кіндратовича, Герца, Микити, Фізера, Боднара, Ковача, Глебі... Микола Вегеш переконливо висловлював свої роздуми про той чи інший кардинальний твір. І ці роздуми узгоджувалися зі знаннями, що мали домінуючу вісь – історичну іпостась. Наприкінці зустрічі на титульну сторінку другого тому праці «Карпатська Україна 1938 – 1939 років у загальноєвропейському історичному контексті» лягли рядки його дарчого напису: «Вельмишановному Миколі Івановичу Зимомрі на добру згадку від автора і прихильника таланту відомого літературознавця. Щиро Ваш Микола Вегеш. 11.04.97 р.».

Світ мого співрозмовника в аргументований спосіб долучається до фактів і подій, які – нині добре знаний історик – досліджує докладно й комплексно. Це можна продемонструвати, зокрема, на проблемних працях з циклу про Карпатську Україну.

3-поміж них варто назвати наступні: «Карпатська Січ: сторінки історії (1938 – 1939)» (1996), «Карпатська Україна і Німеччина (1938 – 1939)» (1996), «Карпатська Україна у загальноєвропейському історичному контексті» (1997), «Карпатська Україна у міжнародних відносинах (1938 – 1939)» (1997), «Країни Центрально-Східної Європи та українське питання (1918 – 1939)» (1998), «Нариси історії національно-визвольного руху в Галичині та Волині напередодні та в роки Другої світової війни (1939 – 1944)» (1998), «Угорська іредента на Закарпатті між двома світовими війнами 1918 – 1939 рр.» (1998), «Румунія і Карпатська Україна (1938 – 1939): короткий історичний нарис» (1999), «Карпатська Україна 1938–1939 років у портретах» (2000), «Славна сторінка в історії українського народу (Карпатська Січ – захисник незалежності Карпато-Української держави)» (2002), «Національно-визвольні змагання українців Східної Галичини і Закарпаття в 1918 – 1950-х роках» (2003), «Августин Волошин і Карпатська Україна» (2004), «Карпатська Україна. Документи і факти» (2004), «Августин Волошин. Нові документи і матеріали про життя і смерть Президента Карпатської України» (2006), «Карпатська Україна в контексті українського державотворення» (2008), «Карпатська Україна на шляху державотворення» (2009), «Українська греко-католицька церква в портретах» (співавтор Наталія Коцур-Карабінович, 2021), «Державотворчі процеси у Карпатській Україні (1938 – 1939. Хронологія подій. Бібліографія» (співавтор Сергій Федака, 2021) та ін. Широчінь його наукових зацікавлень засвідчує книжка «Досліджуючи історію Карпатської України. Біобібліографічний показник праць професора Миколи Вегеша про Карпатську Україну» (Ужгород, 1921, 128 с.). Щойно завершений докладний нарис «Професор Микола Палінчак. Штрихи до портрета науковця, педагога, людини» (співавтор Микола Олашин, 2022).

Враження завжди спричиняють певний ефект. У цьому сенсі він прочитувався так, що Микола Вегеш вмів розмовляти з часом, віртуозно піднімаючи для себе висоту планки. Будучи доцентом кафедри історії України (1994 – 1997), а відтак – кафедри політології (1997 – 2001), він натхненно завершує докторську дисертацію, яку успішно захистив 25 вересня 1998 року на спеціалізованій вченій раді в стінах Інституту історії України НАН України. Її тема охоплювала цілісний напрямок, а саме «Закарпаття в контексті центральноєвропейської політичної кризи напередодні Другої світової війни». Проте сталося так, як не очікувалося. Сказати б словами Миколи Вінграновського: «Рання ніч, і небо проколось...». Оскільки існують живучі анахронізми, то й животворить їхня безпорадність. Очевидний алогізм полягає у тім, що між захистами кандидатської та докторської дисертацій х т о с ь окреслив у часовій перерві, що мусить тривати п'ять літ... Таким чином, 26 квітня 1999 року відбувся повторний акт захисту, який Микола Вегеш витримав на засіданні спеціалізованої вченої ради Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. Отже, таке собі індивідуальне збурення, про яке варто вести мову крізь призму інтелектуальної позиції, а ширше – прорив обдарованої особистості. Тому й не дивує зміна сходинок у трудовій діяльності: від 2001 року професор кафедри політології, від 2002 року – її завідувач, а водночас і директор науково-дослідного інституту карпатознавства (2000–2004). На цей час припало виконання обов'язків декана історичного факультету. Справжньою віхою в житті Миколи Вегеша був час 2005 – 2012 рр.,

на які припало виконання обов'язків ректора Ужгородського національного університету... Який це знак? Хвилинна стрілка пересунулася не на одну проділку, що творить тло для хроніки. На її сторінках – його попередники: Степан Добош, Аркадій Курішко, Володимир Ткаченко, Іван Ленарський, Дмитро Чепур, Володимир Шульга, Володимир Лендел, Володимир Сливка, Василь Русин. За сучасної доби уміло зміцнює традиції попередників професор Володимир Смоланка...

Наприкінці 90-х – на початку XXI ст. Микола Вегеш був одним із керівників Закарпатської обласної організації партії «Реформи і порядок». Після 2002 року входив в об'єднання демократичних сил у блоці «Наша Україна». Зрозуміло, йдеться про творчий пошук тієї політичної сили, яка б цілком відповідала новим викликам доби. Цей аспект діяльності доволі об'єктивно віддзеркалено у чотиритомнику «Історія і політика», який Микола Вегеш опублікував 2005 року. Перший том структурно складний. Він присвячений розгляду різних підходів до аналізу досліджуваної проблематики, власне, від історичних уявлень про слов'ян Східної Європи, формування й становлення Київської Русі до подій, що мали місце на зламі XX – початку XXI ст. Усе це об'єднано навколо парадигми «Сторінки історії України». Ним зроблена спроба осмислити вплив еволюції системної методології в історичній науці на реінтерпретацію минулих епох, у першу чергу, в органічному зв'язку зі суспільними чинниками та реальними змінами в історичному процесі.

Другий том примітний тим, що він наповнений конкретикою, зосередженою на чотирьох – ключових для дослідника – питаннях: «Історія Карпатської України»; «Августин Волошин – президент Карпатської України»; «Будівничі Карпатської України»; «Василь Гренджа-Донський розповідає...». На основі численних архівних, маловідомих і видрукованих джерел вчений комплексно висвітлив виокремлені проблеми у сукупності. Звідси – багатоплановість, що переплітається з історією міжнародних відносин, політологією, культурологією, правознавством і журналістикою. Остання позиція має домінуючу ознаку, зокрема, щодо характеристики життєвого й творчого шляху Василя Гренджі-Донського (1897 – 1974). Доречно наголосити: Микола Вегеш видав працю про громадсько-політичну та культурно-освітню діяльність Василя Гренджі-Донського (Ужгород, 2000; співавтор – Л. Горват).

Натомість масив третього тому постає одноплановим. Він містить виступи Миколи Вегеша про розвиток історичної науки в Ужгородському університеті. Викликає зацікавлення розділ «Володимир Грабовецький – історик України». Він містить цінні автобіографічні замітки й спогади академіка. Не буде перебільшення, якщо сказати: Микола Вегеш збагатив своїми працями спадок тієї історичної школи, яка склалася в Закарпатті. До її чільних репрезентантів слід віднести таких дослідників, як Ю. Гуца-Венелін, М. Лучкай, І. Дулишкович, М. Лелекач, Ф. Потушняк, а також носії сучасних орієнтирів – історики Е. Балагурі, І. Гранчак, О. Довганич, Д. Данилюк, В. Ілько, В. Задорожний, Г. Марченко, О. Мазурок, І. Мандрик, Г. Павленко, Т. Сопко, М. Тиводар, М. Троян, В. Худанич, І. Шульга, Я. Штернберг. На окреме слово заслуговує недостатньо оцінений досі науковий доробок Василя Палька, історика з божою іскрою... У цьому я мав можливість неодноразово переконатися, коли судилося в 1964 – 1966 рр. проживати з ним в одній кімнаті студентського гуртожитку.

Що ж, «звіряти алгеброю гармонію» – завдання не з легких. Навіть для талановитого історика. Це засвідчує четвертий том видання «Історія і політика». На його сторінках не зовсім звично характеризуються «основи політичної науки», «концепції цивілізаційного підходу до історичного процесу», «західна геополітика в іменах». Микола Вегеш адресує читачеві численні книжки різних авторів в його критичних оцінках, ґрунтовних рецензіях, а також подає передвиборні програми, звернення й прокламації. Том завершує низка матеріалів, основу яких творять інтерв'ю періоду 1994 – 2005 рр. Можна тільки пошкодувати, що у виданні відсутній покажчик імен.

На особливу увагу заслуговує семитомник праць, опублікований Миколою Вегешем під збірною назвою «Історичні дослідження» (2000 – 2001). Без сумніву, обидва названі видання – це свідчення його значного творчого потенціалу як вченого. Загалом його перу належить понад тисяча наукових і науково-популярних праць, у тім числі понад кілька десятків окремих книжкових видань. Широкого розголосу набув підручник «Політологія», рекомендований Міністерством освіти і науки України (2008). Праці українського науковця друкувалися в американських, канадських, англійських, російських, румунських, чеських, словацьких, угорських авторитетних виданнях. Все це закономірно фіксує високий рівень наукової позиції ужгородського історика, спеціальні статті якого постійно публікуються на сторінках «Енциклопедії сучасної України», «Енциклопедії історії України», багатьох колективних монографій, зокрема, «Нариси історії Закарпаття», «Вони боронили Карпатську Україну: Нариси історії національно-визвольної боротьби закарпатських українців» та ін.

Чи вже промайнув образ коваля, який удар за ударом б'є тяжким молотом об кувалдо? Так, він нагадує мені чомусь нестримного у поступі Миколу Вегеша. Прямує сам і допомагає іншим, у тім числі як голова спеціалізованої вченої ради по захисту докторських дисертацій при Ужгородському національному університеті. За його особистого керівництва підготовлено двох докторів та чотирнадцять кандидатів наук. Це – вже його узлісся, біля якого зросла ціла наукова історична школа. Запитати б, хто насамперед простягне руку допомоги? Будьмо певні: це дружина Анастасія, з якою доля звела 12 травня 1984 року. Тоді вона була випускницею філологічного факультету Івано-Франківського державного педагогічного інституту імені В. Стефаніка. Разом виростили двох синів, які не «греблю гатять», а приносять батькам вітху своїми успіхами...

Що ж, високих винагород він заслужив і ще заслужить, бо ніколи не затримується на півдорозі. Не таїть, що окремі з них принесли йому правдиву радість, у першу чергу, іменні премії – Василя Гренджі-Донського (1993) та Івана Крип'якевича (1998). Він удостоєний нагороди Святого Володимира Президії Академії наук Вищої освіти України (2008), відзнаки «За розвиток регіону» (2008), звання Почесний доктор Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаніка (2007), а також орденів «За заслуги» третього (2007) та другого ступенів (2009). До того ж він має знак «Відмінник освіти України» (2007). По праву вчений обраний академіком Академії наук вищої освіти України (2006) та Міжнародної Слов'янської академії наук (1999). Отже, видається слушною рефлексія. Відтоді, як з'явилася його перша замітка, опублікована 24 березня 1990 року на шпальтах міжгірської районної газети «Радянська Верховина», минуло немало часу. Але й досягнуто багато. Ніхто не

дорікне йому за те, що Микола Вегеш постійно порається навколо – заваленого книжковими стосами – столу, як його господина біля хати. Адже кожний знає: Микола Вегеш трудиться впевнено, щоб розпізнати ціну фактів та їхню вагомість для сучасників. Ось, ілюстрація. За його активної підтримки завершено багатостраждальне видання «Історії карпатських русинів» (Ужгород, 2011) Михайла Лучкая, визначної пам'ятки історичної думки України. Подібний акцент його духовних змагань справді розпізнавальний. Тому й не дивно, що про нього писали й мої попередники, зокрема, С. Федака, П. Скунець, М. Олашин, І. Студеняк, Ю. Остапець, М. Токар, В. Марина, А. Дурунда, В. Туряниця, В. Фединишинець.

Давня істина: людяність близького чи далекого пізнається, коли когось навідає біда. Вона брилею впаде і буквально притулить до землі – випростатися неможливо... Автору цих рядків удалося встати, тримаючись за кутовий стіл, коли березневої днини отримав лист такого змісту: *«Час має проминальну ознаку. Проте ця проминальність не стосується, як правило, визначної особистості, чин якої увійде у свідомість сучасників. Такою є для мене Олена Юрош, донька мого давнього однодумця-вченого Миколи Зимомрі. Доля судила Олені Юрош коротке життя. Як квітнева блискітка. Однак воно було плідотворним, може, позначеним обручем Матути – Богині весни й ранку! Я звернув увагу на ґрунтовність монографії кандидата педагогічних наук «Музичне виховання в Закарпатті: контекст освітнього процесу (1919 – 1939) (2007), аргументованих думок про Августина Волошина, Івана Маргітча, Софію Дністрянську, Іштвана Мартона, що містяться в окремих публікаціях Олени Юрош. Примітно, що названій вище монографії передусе посвята авторки: «Світлої пам'яті Бабусі, народній співачці Гафії Зимомрі». Найщиріше співчуваю батькам – Одарці Зимомрі та Миколі Зимомрі.*

Світла їй пам'ять! Зі скорботою в серці – Микола Вегеш, доктор історичних наук, професор Ужгородського національного університету. Ужгород, 15 березня 2021 року».

Що ж, Микола Вегеш вдивляється в далечінь. Історик силкується прочитати сутність доби викликів і випробувань, що впали особливо після 24 лютого 2022 року, коли путінська Росія розпочала повномасштабну війну проти суверенної України. На його калиновому мості життя він зустрічає чергову листопадову пору – Ювілейну. І це промовистий знак у такому сенсі, що його найкраща книжка – ще попереду. Бо знання здобуті. Досвід нагромаджено. Загартувань – було достатньо. А ще перед ним – багата на врожаї нива...

СЕМАНТИЧНІ ІННОВАЦІЇ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ ПЕРІОДУ ПАНДЕМІЇ COVID-19 В РЕЗУЛЬТАТІ ПРОЦЕСІВ МЕТАФОРИЗАЦІЇ ТА МЕТОНІМІЗАЦІЇ

The continuous development of language is related to extra-linguistic factors, among which evolutionary changes in social life and the progress of science and technology prevail. Language speakers reframe their experience in the new context, finding new forms of expression. However, changes in social life can have a rapid and dramatic nature, giving a powerful impetus to the surge of new vocabulary. As a result, new words or new meanings of already existing lexical units quickly enter not only the language, but also collective consciousness.

The study aims to capture, classify and analyze the lexical innovations that appeared in the English language in connection with the COVID-19 pandemic as a result of processes of semantic derivation based on metaphor and metonymy.

The scale of lexical innovation associated with the COVID-19 pandemic is unprecedented, although situations that pose a threat to public health always generate at least new names for diseases or syndromes, for example, human immunodeficiency virus (HIV), acquired immunodeficiency syndrome (AIDS), Spanish flu (1918 – 1920), SARS (2002 – 2004), swine flu (2009), etc. Similarly, the name of the new virus, COVID-19/SARS-CoV-2, appeared at the beginning of 2020.

Along with the emergence of lexical neologisms, the activity of semantic innovation is observed. One of the most productive types of semantic derivation is metaphor. There are two approaches to the study of metaphor among scientists – the linguistic and the cognitive ones. In the latter, the process of metaphorization is considered one of the main processes of creating the language picture of the world. Thus, in the theory of J. Lakoff and M. Johnson, our conceptual system in terms of which we think and act is fundamentally metaphorical in nature. That is, a metaphor is an understanding and presentation of one object (concept) by means of another. According to the conceptual theory of metaphor, metaphor is a cognitive process that allows the transfer of a conceptual structure from one domain of experience (source domain) to a target domain, which is usually a more abstract concept, while the source domain is a more specific concept.

Based on this principle, a classification of metaphors related to COVID-19 according to the source domain is proposed. These metaphors have been taken from publications in the media, as well as from a crowd-sourcing collection #ReframeCovid aimed at collecting and promoting alternatives to metaphors of war to describe the pandemic, which come from the domains of sports, natural disasters, education, art, etc. In our classification, such domains as «war», «natural disasters», «sports», «education», «religion/mysticism» are distinguished. Besides, metaphors of general meaning taken from the WHO website, official recommendations of health care organizations, and social advertising have been placed in a separate group. While metaphors from «education» domain have mostly been used by healthcare workers to raise the awareness of the COVID-19 consequences

(translate science to communities according to WHO), the latter group have mostly been used to encourage constructive action to reduce the incidence of COVID-19.

Metaphor and metonymy are a powerful framing device that can be used to mislead and manipulate as well as to enlighten and empower. That is, whether a metaphor is appropriate or inappropriate depends not on the type of metaphor, but on how it is used in a specific context with a specific purpose for a specific audience. Metaphors greatly expand our conceptual and communicative capacities, enabling us to draw knowledge and vocabulary from a familiar source domain and transfer it to a target domain supplying it with the vocabulary and conceptual structure. The new vocabulary becomes a utilitarian way to adapt to new realities, and it can also unite people around a set of collective cultural values.

The study can be used in the process of teaching English for specific purposes, the stylistics of the English language and theory and practice of translation. In the future, the research can be expanded by the translation into Ukrainian of the latest lexical items which have not been recorded in Ukrainian dictionaries, as well as the analysis of the methods of translation of current semantic innovations.

Key words: *semantic innovation, metaphor, metonymy, framing effect, COVID-19 pandemic.*

Безперервний розвиток мови пов'язаний з позамовними факторами, серед яких переважають еволюційні зміни в суспільному житті та прогрес науки й техніки. На тлі нових реалій носії мови переосмислюють свій досвід, усвідомлюють зміни, що відбуваються, і знаходять нові форми вираження. Проте зміни в суспільному житті можуть мати швидкий і драматичний характер, даючи потужний поштовх виникненню нової лексики, і нові слова або нові значення уже існуючих лексичних одиниць дуже швидко стають частиною не лише мови, а й колективної свідомості.

Дане дослідження має на меті фіксацію, класифікацію та аналіз лексичних інновацій, що з'явилися в англійській мові у зв'язку з пандемією COVID-19 в результаті процесів семантичної деривації на основі метафори та метонімії.

Масштаб лексичних інновацій, пов'язаних з пандемією COVID-19, є безпрецедентним, хоча ситуації, що становлять загрозу суспільному здоров'ю, завжди породжують як мінімум нові назви хвороб чи синдромів, наприклад, вірус імунодефіциту людини (ВІЛ), синдром набутого імунодефіциту (СНІД), «іспанка» (1918 – 1920), SARS (2002 – 2004), свинячий грип (2009) та ін. Так, на початку 2020 року з'явилася назва нового вірусу COVID-19/SARS-CoV-2. Появу та розповсюдження цієї назви, а також інших слів, пов'язаних з новим вірусом, відслідковують лінгвісти Оксфордського словника англійської мови (OED) за допомогою аналізу мовних корпусів, які оновлюються щомісяця [7].

Виконавчий редактор OED Бернадет Патон зазначає, що для лексикографів досвід спостереження в реальному часі за експоненціальним зростанням вживання одного слова, яке стало домінувати в глобальному дискурсі, витіснивши більшість інших тем, є унікальним [10]. Це слово, COVID-19, було додано в якості нової статті в OED, де його значення описується як «гостре респіраторне захворювання людини, викликане коронавірусом, яке може викликати серйозні симптоми та смерть, особ-

ливо у людей похилого віку та інших осіб із супутніми захворюваннями» [10]. Крім назви нового коронавірусу і пов'язаної з ним хвороби, інша термінологічна, переважно медична, лексика також стала загальноповсюдною за короткий час: це назви тестів, вакцин, засобів індивідуального захисту тощо [1]. Проте COVID-19 вплинув на публічний дискурс набагато більше, аніж просто додаванням нової медичної термінології до словника.

Як зазначає Р. Картер у своїй широко цитованій праці «Language and Creativity: the Art of Common Talk», мовна творчість не є суто декоративною, вона виконує практичну функцію зближення людей у кризових ситуаціях [6]. Це повною мірою проявилось під час пандемії COVID-19, яка повністю змінила спосіб життя і, відповідно, мислення й спілкування мільйонів людей усього світу. Нова лексика стала утилітарним способом пристосуватися до нових реалій, а також об'єднала людей навколо набору колективних культурних орієнтирів.

Поряд з виникненням лексичних неологізмів спостерігається активність семантичної інновації. Семантичну деривацію досліджували такі зарубіжні й вітчизняні науковці як Дж. Лакофф, М. Джонсон, В. Виноградов, О. Потебня, Л. Булаховський, Ю. Зацний, О. Стишов, О. Тараненко та інші.

Одним з найпродуктивніших видів семантичної деривації є метафора: «Метафора / Лексема метафорична (грецьк. *metaphorá* – переміщення, віддалення, перенесення; англ. *metaphor / metaphorical lexeme*) – слово, значення якого переноситься на найменування іншого предмета, пов'язаного з предметом, на який звичайно вказує це слово, рисами подібності за особливостями їх предметів, явищ, властивостей на інші на підставі подібності їх ознак, якостей, властивостей, функцій або схожості вражень від них» [2, 178]. За допомогою метафори людина осмислює складні або ще не вивчені предметні сфери, використовуючи знання та досвід взаємодії з навколишнім світом.

Серед науковців переважають два підходи до вивчення метафори – лінгвістичний і когнітивний, в рамках якого процес метафоризації розглядається як один з основних процесів творення мовної картини світу [3, 462]. Так, в теорії Дж. Лакоффа та М. Джонсона, наша звичайна концептуальна система, в термінах якої ми думаємо і діємо, є фундаментально метафоричною за своєю природою [11, 4]. Тобто, метафора – це розуміння та представлення одного об'єкта (концепта) засобами іншого. Щоб дати деяке уявлення про те, що поняття є метафоричним, і як таке поняття структурує повсякденну діяльність, Дж. Лакофф та М. Джонсон наводять концепт *argument* (суперечка), який осмислюється засобами концепту *war* (війна), утворюючи концептуальну метафору *argument is war* (суперечка – це війна). На цій метафорі базуються відповідні слова й вирази, такі як *indefensible*, *attack every weak point*, *right on target*, *demolished* тощо [11, 5].

Такі метафори Дж. Лакофф та М. Джонсон називають структурними (*structural*), оскільки в них, як уже зазначалось, один об'єкт метафорично структурований засобами іншого. У широкому сенсі термінологія «війни» може застосовуватися до будь-яких конфліктних ситуацій і викликів. У свій час «іспанка» також була проголошена «новим ворогом», проти якого потрібно «захиститися».

Прикладами використання метафор «війни» щодо COVID-19 є такі: *fighting/combatting COVID-19* (боротьба з COVID-19), *healthcare workers at the frontline* (медики на передовій), *World War III* (Третя світова війна) тощо.

Дж. Лакофф та М. Джонсон також виділяють такий вид метафор як орієнтаційна (orientational), де система одного концепту вибудовується на зразок орієнтаційної системи організації іншого. Орієнтаційні метафори базуються на фізичному та культурному досвіді носія мови і є складовими більшості базових концептів того чи іншого мовно-культурного середовища. Це такі або просторові відносини як вгору-вниз, вперед-назад, центр-периферія та ін., як один з варіантів, *more is up, less is down* (вгору, тобто до зростання, вниз – до спаду) [11, 20]. В контексті пандемії коронавірусу простежується велика кількість орієнтаційних метафор: *COVID-19 hospitalizations are up 20 percent* (кількість госпіталізованих зросла на 20 відсотків), *Should Covid take off again...* (якщо захворюваність на COVID-19 знову різко зросте...), *at the height of the COVID-19 pandemic* (на піку пандемії COVID-19), *the immune system steps up* (імунна система активізується) тощо.

Подібно до того, як основний досвід людської просторової орієнтації породжує орієнтаційні метафори, так і наш досвід відносин з фізичними об'єктами (особливо нашими власними тілами) забезпечує основу для надзвичайно широкого розмаїття онтологічних метафор, тобто способів сприйняття подій, діяльності, емоцій, ідей тощо, як сутностей та субстанцій [11, 25–26]. Серед онтологічних метафор чи не найбільш очевидною автори вважають персоніфікацію – концептуалізацію фізичного об'єкта як живої істоти, що дозволяє осягнути широкий спектр досвіду з нелюдськими істотами з точки зору людських мотивацій, характеристик і діяльності [11, 34]. Автори наводять приклади, де концепт *inflation* є персоніфікованим, але метафора полягає не лише в персоніфікації інфляції. Ми уявляємо інфляцію як ворога, противника, який атакує, обкрадає, завдає шкоди тощо. Подібний образ простежується в описі коронавірусу: e.g. *invisible enemy* (невидимий ворог), *alien invader* (іншопланетний загарбник), *immune cells from previous colds may help the body fight SARS-CoV-2* (імунні клітини, вироблені під час застуди, можуть допомогти організму боротися з SARS-CoV-2) тощо.

Відповідно до концептуального погляду на метафору, метафора – це когнітивний процес, який дозволяє переносити концептуальну структуру з однієї сфери досвіду або сфери-джерела (source domain) на цільову сферу (target domain), яка зазвичай є більш абстрактним поняттям, тоді як сфера-джерело є більш конкретним поняттям.

За цим принципом нами запропоновано класифікацію метафор, які вживаються в контексті COVID-19, відповідно до сфери-джерела (Таб. 1). Ці метафори взяті з публікацій у ЗМІ, а також з джерела #ReframeCovid [15] – краудсорсингової платформи, спрямованої на збір і просування альтернатив метафорам війни для опису пандемії, які походять зі сфер спорту, природних катастроф, освіти, мистецтва тощо [7]. У нашій класифікації виділяємо такі сфери як «війна», «природні лиха», «спорт», «освіта», «релігія/містика». В окрему групу ми помістили метафори, взяті з сайту ВООЗ [18], офіційних рекомендацій організацій охорони здоров'я та соціальної реклами.

Таблиця 1.

Класифікація метафор і метонімій за сферою-джерелом

Війна	Природні лиха	Спорт/гра	Освіта	Релігія/міст ика	Рекомендації ВООЗ/ соціальна реклама
<i>World War III</i>	<i>a perfect storm</i>	It's a <i>marathon</i> , <i>not a sprint</i>	immune system may <i>learn from similar</i> viruses	<i>dark time</i>	<i>social distancing</i>
<i>invisible enemy</i>	<i>a wave</i>	a <i>game of covid</i>	pathogens ' <i>tutor</i> ' the immune system	a ' <i>portal</i> ' between one world and the next	<i>flatten the curve</i>
<i>frontline</i>	<i>a tsunami of</i> cases	<i>race against the</i> coronavirus	body <i>learns</i> how to produce antibodies	' <i>we are the</i> <i>virus</i> ' meme	<i>raise the line</i>
<i>fighting/ combating the</i> coronavirus	COVID cases <i>flood</i> hospitals	<i>gambling on</i> immunity	<i>we made real</i> <i>progress in fighting</i> <i>covid-19</i>	The virus is the <i>Dark</i> <i>Side</i>	<i>overwhelming/ overburdening the</i> health system
a ' <i>medical war</i> '	COVID-19 <i>engulfed</i> rural and small-town America	<i>virus plays ultimate</i> <i>game of 'hide and</i> <i>seek'</i> with immune system	SARS-CoV-2 has a <i>proofreading</i> protein — NSP14 — that <i>clips out mistakes</i>	« <i>no crystal</i> <i>ball</i> » to know if things will get better	Instead of ' <i>hi-fives</i> ' we can do an <i>elbow bump</i>
<i>reserve armies</i> of antibody- producing cells	a <i>flare-up</i> in Covid-19 cases	«If this were a <i>baseball game</i> , it would be the <i>second inning</i> »	COVID-19 vaccines <i>instruct</i> the body to produce spike proteins	<i>plague</i> of the 21 st century	reaching <i>herd immunity</i> behaviorally
Thank you to all the healthcare <i>heroes</i>	the <i>eruption</i> of coronavirus	the <i>match</i> is <i>deadlocked</i> N	<i>follow the science</i>	a ' <i>mystery</i> ' illness	<i>put a protective ring</i> around care homes
we are at <i>war</i>	raging COVID- 19 <i>dumpster fire</i>	Covid will likely <i>lose</i> its «pandemic» status	mRNA <i>teaches</i> the body's immune cells to create antibodies	Are we <i>doomed</i> ?	people with <i>underlying</i> medical problems
booster <i>Blitz</i>	create ' <i>firewalls</i> ' against the virus	countries <i>beating</i> COVID-19	<i>Lessons learned</i> from the COVID-19 pandemic	COVID-19 <i>zombie</i> <i>apocalypse</i>	reduce the <i>viral load</i>
<i>alien invader</i>	a <i>forest fire</i> that may not slow down	COVID-19 vaccine <i>race</i>	<i>boost</i> your immune system against COVID-19	Don't let COVID-19 <i>haunt your</i> <i>Halloween</i>	<i>roll out</i> vaccination
the viral code <i>breaks into</i> a living cell	<i>hibernate</i>	Get your <i>job</i>	<i>translating</i> science to communities	a <i>punishment</i> from God	<i>red, yellow green</i> countries
It is <i>humanity</i> versus <i>virus</i>	<i>brain fog</i>	<i>win-win</i> scenarios	the immune system <i>steps up</i>	an expression of God's <i>anger</i>	<i>roll up your sleeve</i>

Метафори зі сфери «війна». Слід зауважити, що використання концепту «війна» характерне для будь-якої ситуації, пов'язаної з викликами. «Стикаючись із будь-якою кризою, великою чи малою, американці часто розглядають ситуацію крізь призму боротьби», — зазначає Кейт Йодер, дописувачка американського некомерційного онлайн журналу *Grist* [19]. Так, американський президент Дональд Трамп написав у своєму твіттері: «Світ перебуває у стані війни з прихованим ворогом. Ми переможемо!», а також називав себе «президентом воєнного часу» (*a wartime president*). Подібною риторикою відзначився і президент Франції Еммануель Макрон, в одній лише промові якого фраза «ми у стані війни» прозвучала кілька разів. Прем'єр-міністр Великої Британії Борис Джонсон назвав новий вірус «смертельним ворогом», якого можливо «перемогти». І навіть королева Єлизавета II згадала *Blitz*

spirit, тобто дух єдності британців під час Другої Світової війни у спеціальній промові до народу 20 квітня 2021 року. Однак, ці метафори зазнали критики за те, що вони неадекватно персоніфікували вірус як зловмисного супротивника, створювали надмірну тривогу, потенційно легітимізували авторитарні урядові заходи та натякали, що ті, хто помирає, не боролися достатньо.

У своїй статті «Not Soldiers, but Fire-fighters – Metaphors and COVID-19» («Не солдати, а пожежники – метафори та COVID-19») лінгвістка Елена Семіно ставить такі запитання: Чому про пандемію говорять метафорично? Чому для пандемії використовуються саме метафори війни? Чи критики метафор війни мають рацію, що непокояться через це? Чи варто взагалі уникати метафор? Які метафори слід використовувати, а яких уникати? [17] Найпоширеніші та звичайні метафори, як правило, спираються на базовий сенсомоторний досвід. Наприклад, зіткнення з агресивною людиною чи твариною, яка становить загрозу, у гіршому випадку, виживанню, являє собою базовий фізичний сценарій «боротьби», який, крім того, ще й багатий на сильні емоційні асоціації. Потім цей сценарій можна використати метафорично щодо менш фізично відчутних проблем, таких як хвороба або епідемія (цільова сфера), з якими можна боротися і які потрібно перемагати. Крім того, існує кілька потенційних структурних відповідностей між концептуальними сферами війни та пандемії, наприклад між вірусом і ворогом, медичними працівниками та армією, хворими або померлими та жертвами війни, а також усуненням вірусу та перемогою [17].

Відомо, що метафори мають ефект фреймінгу, тобто вони впливають на те, як ми думаємо про проблеми та їх рішення. Відповідно, метафори війни можуть сприяти тому, щоб люди сприймали проблему як серйозну і невідкладну, були готові змінити поведінку і дотримуватися рекомендацій щодо охорони здоров'я. На початку пандемії використання таких метафор дало короткочасний ефект і допомогло урядам вжити жорстких і непопулярних заходів (закриття кордонів і «повітряних коридорів» тощо). Проте критики мають рацію, що непокояться через засилля метафор війни, адже вони «виправдовують» потенційно непропорційні авторитарні заходи, що можуть виходити за рамки конкретної відповіді на пандемію. Дійсно, введення воєнного стану та/або надання військових повноважень виконавчій владі розкриває потенційно нечітку межу між буквальним і метафоричним сенсом військової риторики під час пандемії [17]. Крім того, «боротьба» з коронавірусом поляризує думки, формує уявлення про вирішення проблеми як поле битви, розділяючи сторони і приховуючи точки дотику, тобто люди починають почуватися так, ніби справді живуть в умовах війни, і в довгостроковій перспективі це викликає втому і депресію [4].

Чи варто взагалі відмовлятися від метафор? На думку Е. Семіно, метафори значно розширюють наші концептуальні та комунікативні здібності, оскільки ми можемо черпати знання та мову з багаті сфери-джерела й переносити на цільову сферу, для якої у нас може бракувати словникового запасу та концептуальної структури. Метафори можна використовувати як для обману та маніпуляцій, так і для просвітництва та заспокоєння [17]. Тобто, прийнятною чи недоречною є метафора, залежить не від типу метафори, а від того, як вона використовується в конкретному контексті з певною метою для конкретної аудиторії.

Як уже зазначалося, у березні 2020 року лінгвістки Паула Перес-Собріно та Інесса Ольса започаткували краудсорсингову ініціативу, спрямовану на збір і просування альтернатив метафорам війни для опису пандемії. згодом до неї підключилися Вероніка Коллер та Елена Семіно. Вже зібрано понад 200 метафор різними мовами [7].

Метафори зі сфери «спорт/гра». Метафори зі сфери спорту вже давно є джерелом збагачення англійської мови. В контексті коронавірусної пандемії в британському варіанті англійської мови набуло поширення слово шотландського походження *jab* (різкий удар, зокрема в боксі) як синонім слова *vaccine* (вакцина) [9]. Крім того, спортивні метафори мають певну подібність з метафорами війни. Тут є «супротивник» і «боротьба», хтось «виграє», а хтось «програє». Деякі з них підкреслюють важливість часу й терпіння: *This is a marathon, not a sprint* (це марафон, а не спринт), *race against coronavirus* (перегони з корона вірусом) тощо.

Деякі дослідники пропонують застосовувати щодо пандемії коронавірусу алгоритм гри, оскільки існує певна подібність шаблонів цих двох процесів: показники у таблиці, де є лідери і ті, що закривають таблицю, певні ролі, які беруть на себе відповідальні особи, збір ресурсів і просторове усвідомлення. Крім того, в дитинстві ми пізнаємо світ через гру. В умовах безпрецедентної пандемії і, відповідно, відсутності сценаріїв поведінки пропонується застосувати «стратегічну гейміфікацію» (*strategic gamification*) як багатообіцяючий спосіб генерувати аналогії, які можуть покращити розуміння ситуації та спонукати до відповідної поведінки [14].

Метафори зі сфери «природні лиха». Метафори, пов'язані з погодними явищами чи стихійними лихами, зосереджуються на наслідках COVID-19 як для людей, так і для систем охорони здоров'я: *a tsunami of cases* (цунамі захворюваності), *the eruption of coronavirus* (спалах коронавірусу), *a perfect storm* (ідеальний шторм) – фразеологізм, що означає особливо потужний шторм, спричинений рідкісним поєднанням несприятливих погодних умов. Такі асоціації можуть викликати відчуття безпорадності, адже більшість змушена залишатися пасивними глядачами. Проте пандемія вимагає спільних дій усіх зацікавлених сторін, щоб пом'якшити негативні наслідки кризи.

На думку Е. Семіно, більш доречними та корисними для опису пандемії є метафори, що використовують образ вогню, зокрема, лісової пожежі. Пожежі завдають шкоди та руйнувань, поступово збільшуючись у розмірі та інтенсивності шляхом «поширення». Це подібно до дуже заразного вірусу, до якого у людей немає або майже немає імунітету. Метафори вогню можуть «передавати небезпеку та нагальність»; розрізнати різні фази пандемії; пояснити, як відбувається зараження та роль індивідів щодо цього; пояснити заходи щодо зниження захворюваності; показати роль медичних працівників; висвітлити проблему нерівності доступу до лікування; а також окреслити майбутнє після пандемії [17]. Таких прикладів чимало: *a forest fire that may not slow down* (лісова пожежа, яка може не сповільнитися), *a flare-up in Covid-19 cases* (спалах захворюваності на COVID-19) тощо.

Метафори зі сфери «релігія/містика». У цю групу ми включили метафори, які передають думку, що коронавірус є божою карою людству за гріхи, а також ті, які використовують містичний концепт апокаліпсису, наприклад: *the virus is the Dark Side* (вірус – це Темна сторона), *COVID-19 zombie apocalypse* (коронавірусний зомбі-

апокаліпсис), де зомбі-апокаліпсис уособлює гіпотетичний сценарій майбутнього, у якому життю на землі загрожують зомбі. Пандемія вписується в цей шаблон, оскільки в більшості науково-фантастичних сюжетів люди інфіковані вірусом невідомої природи. З появою вакцин ця теорія набула ще більшого поширення, оскільки антивакцинатори розповсюджували дезінформацію про те, що вакциновані від COVID-19 можуть перетворитися на зомбі.

Ще одним цікавим прикладом з цієї сфери може бути метонімічний вираз *we are the virus* (Nature is healing. We are the virus) – «вірус – це ми». Цей мем з'явився в результаті неправдивих та маніпулятивних публікацій у соцмережах про те, що в результаті локдауну природа почала відроджуватися і тварини, риби й інші істоти почали з'являтися в різних місцях, зазвичай зайнятих людьми. Отже, саме ми є вірусом, ворогом природи [9].

Метонімія, яка розглядається Д. Лакоффом і М. Джонсоном як засіб заміни одного об'єкта іншим або його частиною, є не просто поетичним чи риторичним засобом, а натомість активно функціонує у культурній свідомості мовця та дозволяє зосередитись на певних аспектах і характеристиках [11, 36].

Наші приклади метонімії включають такі як *cover coughs and sneezes* (прикривати рота під час чхання та кашлю), *essential workers* (працівники, які виконують критично важливі функції), *Blursday* (невизначений день через дезорієнтуючий ефект локдауну, від англ. *blur* – розмивати, робити нечітким, затуманювати) тощо.

Метонімія може використовуватись як засіб фреймінгу з метою впливу на суспільну свідомість. Розробниця онлайн-курсу «Мова і дипломатія» Біяна Скотт наводить приклад: *Stay at home. Protect the NHS. Save lives.* (Залишайся вдома. Захисти Національну службу охорони здоров'я. Врятуй життя). Це британське гасло періоду пандемії, яке з'являлося в кадрі під час щоденних випусків новин уряду і яке всі офіційні особи повторювали як мантру. Зазвичай ізоколони (у даному випадку триколони) є короткими, емкими та добре запам'ятовуються, наприклад, заклик ВООЗ «*test, test, test!*». У даному прикладі три елементи не утворюють таку ж природну послідовність. «*Stay at home*» та «*Save lives*» подібні, оскільки ізоляція допомагає запобігти передаванню віруса. «*Protect the NHS*» насправді також метонімічно передає той самий меседж. У цьому випадку фреймінг як засіб переконання побудований на зверненні до позитивного: співчуття медикам, гордості за Національну службу охорони здоров'я Великої Британії (NHS), яка є невід'ємною частиною національної ідентичності. На думку Біяни Скотт, певна доля маніпуляції суспільною свідомістю не є однозначно поганою, допоки вона впливає, але при цьому не перешкоджає вільно мислити. Адже «зарядження» населення на конструктивну поведінку діє краще, ніж покарання або залякування [16].

Метафори зі сфери «освіта/навчання». Окрему групу склали метафори, сферою-джерелом яких є «освіта/навчання» і які використовувалися медиками, щоб підвищити обізнаність про небезпеку коронавірусу і пояснити громадськості складні явища зрозумілими словами й образами (*translating science to communities* в термінології ВООЗ [18]), наприклад: *pathogens 'tutor' the immune system* (патогени тренують імунну систему), *body learns how to produce antibodies* – (організм вчиться виро-

бляти антитіла), *mRNA teaches the body's immune cells to create antibodies* (мРНК навчає імунні клітини виробляти антитіла) тощо.

Метафорами й метоніміями «заговорили» й представники ВООЗ, інших міжнародних організацій та урядів. Вони наголошували на необхідності *to flatten the curve, to raise the line* («згладити криву», тобто знизити зростання графіку захворюваності на COVID-19 та «підняти межі», тобто підвищити спроможність системи охорони здоров'я). Метою цих заходів було уповільнення розповсюдження коронавірусу і вироблення *herd immunity* (колективного, буквально, «стадного» імунітету). Для цього громадськість закликали дотримуватися певних правил, таких як *elbow bump* («торкатися ліктями» замість рукостискання), що вже набуло загального значення «вітання». Ще один новий жест вітання торканням устілок ніг називають *Wuhan shake* («Уханьське рукостискання», оскільки перші випадки коронавірусу були зафіксовані в китайському місті Ухань). У соціальній рекламі ідіому *roll up your sleeves* (засукати рукави, що означає «взятися до роботи»), використали у значенні «вакцинуватися». Термін *lockdown* (локдаун) був визначений словником Collins English Dictionary 2020 року [8], а термін *quarantine* став словом 2020 року за версією словника Cambridge English Dictionary [5].

Отже, пандемія COVID-19 повністю змінила спосіб життя і, відповідно, мислення й спілкування мільйонів людей усього світу. Вона стала потужним позамовним фактором, що сприяв виникненню безпрецедентної кількості нової лексики, в тому числі шляхом семантичної деривації на основі метафори і метонімії. Процес метафоризації відбувається не лише на мовному, на глибшому когнітивному рівні, що відкриває нові можливості розвитку значень.

Метафори значно розширюють наші концептуальні та комунікативні можливості, даючи можливість черпати знання та мову з багаті сфери-джерела й переносити на цільову сферу, для якої у нас може бракувати словникового запасу та концептуальної структури. Метафора та метонімія використовувалися в процесі просвітницьких кампаній, що проводилися ВООЗ та урядами з метою впливу на суспільну свідомість, щоб спонукати до конструктивних дій задля зменшення захворюваності на COVID-19.

Серед проаналізованих нами лексичних одиниць зустрічаються всі види метафор за концептуальною теорією Дж. Лакоффа та М. Джонсона: структурні, орієнтаційні та онтологічні, а також персоніфікації та метонімії. Запропоновано класифікацію метафор, пов'язаних COVID-19, відповідно до сфери-джерела.

Дане дослідження може бути використано в процесі навчання англійської мови для спеціальних цілей, стилістики англійської мови й теорії та практики перекладу, шляхом введення до навчальних матеріалів актуальних лексичних одиниць. В перспективі дослідження можна розширити за рахунок перекладу українською мовою новітніх лексичних одиниць, які ще переважно не зафіксовані в українських словниках, та проведення аналізу способів перекладу актуальних семантичних інновацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Весна Т.В., Телецька Т.В. (2020). Лексичні інновації періоду коронавірусної пандемії. *Записки з романо-германської філології*. Вип. 1 (44). 2020. doi: [https://doi.org/10.18524/2307-4604.2020.1\(44\).210998](https://doi.org/10.18524/2307-4604.2020.1(44).210998)

2. Загнітко А. (2012). Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни. Донецьк: ДонНУ, 2012. Т. 2. 350 с.
doi: <https://r.donnu.edu.ua/bitstream/123456789/249/1/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D1%81%D1%83%D1%87%D0%B0%D1%81%D0%BD%D0%BE%D1%97%20%D0%BB%D1%96%D0%BD%D0%B3%D0%B2%D1%96%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B8%20-%202%20%D0%9E%D0%A1%D0%A2%2B%2B.pdf>
3. Слободян М.В. (2011). Метафоризація як когнітивний процес. *Актуальні проблеми слов'янської філології*. 2011. Вип. XXIV. Ч. 1. С. 460–467. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/71451/57-Slobodian.pdf?sequence=1>
4. Barclay, E., Scott, D. & Animashaun, Ch. (2020, April 7). The US doesn't just need to flatten the curve. It needs to «raise the line». Vox. URL: <https://www.vox.com/2020/4/7/21201260/coronavirus-usa-chart-mask-shortage-ventilators-flatten-the-curve>
5. Cambridge Dictionary's Word of the Year 2020. (2020, November 24). A blog from Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionaryblog.cambridge.org/2020/11/24/cambridge-dictionary-s-word-of-the-year-2020/>
6. Carter R. (2004). *Language and Creativity: the Art of Common Talk*. Routledge, 210 p.
7. Corpus analysis of the language of Covid-19. (2020, April 15). Oxford English Dictionary. URL: <https://public.oed.com/blog/corpus-analysis-of-the-language-of-covid-19/>
8. Covid-19: 'Lockdown' Declared Collins Dictionary Word of the Year. (2020, November 10). BBC News. URL: <https://www.bbc.com/news/uk-54878910>
9. Felton E. (2020, April 7). The Coronavirus Meme About «Nature Is Healing» Is So Damn Funny. BuzzFeed News. URL: <https://www.buzzfeednews.com/article/emmanuelfelton/coronavirus-meme-nature-is-healing-we-are-the-virus>
10. Flood A. (2020, April 15). Oxford dictionary revised to record linguistic impact of Covid-19. The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/books/2020/apr/15/oxford-dictionary-revised-to-record-linguistic-impact-of-covid-19>
11. Lakoff G. & Johnsen M. (2003) *Metaphors we live by*. London: The university of Chicago press. URL: <https://www.textosenlinea.com.ar/libros/Lakoff%20y%20Johnson%20-%20Metaphors%20We%20Live%20By%20-%201980.pdf>
12. Lawson R. (2020, April 28). Coronavirus has led to an explosion of new words and phrases – and that helps us cope. The Conversation. URL: <https://theconversation.com/coronavirus-has-led-to-an-explosion-of-new-words-and-phrases-and-that-helps-us-cope-136909>
13. Poole S. (2021, February 4). Why do we call vaccinations 'jabs'? The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/books/2021/feb/04/why-do-we-call-vaccinations-jabs>
14. Raab M.H., Döbler N.A., Carbon C.-C. (2021, June 29) A Game of Covid: Strategic Thoughts About a Ludified Pandemic. *Frontiers in Psychology*. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.607309/full>

15. #ReframeCovid: a collection of alternatives to the WAR metaphor during the coronavirus crisis. Google spreadsheet. URL: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1TZqICUdE2CvKqZrN67LcmKspY51Kug7aU8oGvK5WEbA/edit#gid=781680773>

16. Scott B. (2020, April 2) Language in the time of the coronavirus crisis – UK case study. Diplo. URL: <https://www.diplomacy.edu/blog/language-time-coronavirus-crisis-uk-case-study/>

17. Semino E. (2020, November 10) «Not Soldiers but Fire-fighters» – Metaphors and Covid-19. Taylor&Francis Online. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10410236.2020.1844989>

18. World Health Organization. Health topics. Coronavirus disease (COVID-19). URL: https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1

19. Yoder K. (2020, April 15). Is waging ‘war’ the only way to take on the coronavirus? Grist. URL: <https://grist.org/climate/is-waging-war-the-only-way-to-take-on-the-coronavirus/>

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ НАУКОВИХ ТЕКСТІВ МОРСЬКОЇ ТЕМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЮ

In the research some distinctive characteristics of a scientific text translation (phonetic, lexical, grammatical levels) on marine topicality is presented. The results of the investigation demonstrated the most common methods of representing an English text in Ukrainian. At the level of phonetics transliteration and transcription are used, in lexis addition, generalization, omission and concretization are typical. Among grammatical translation methods substitutions (morphological and syntactical) and modification of the sentence structure are widespread. All above mentioned transformations are caused by communicative, grammatical and semantic reasons. Modifications are used when it is impossible to preserve the semantic structure of a sentence without violating its formal structure and meaning.

У сучасному перекладознавстві надзвичайно важливим стає роль перекладача наукового тексту як інтерпретатора смислового коду що закладено у вихідному тексті [2, 4, 6]. Мета перекладу наукового тексту – передача однозначної чіткої інформації. Адекватний переклад різноманітних жанрів наукового тексту вимагає не тільки особливих спеціальних знань від перекладача, а й високої професійної підготовки. Адекватний переклад наукових текстів це трудомісткий процес передачі фахової інформації засобами мови перекладу. Труднощі наукового перекладу пов'язані не тільки з перекладом окремих термінів, зафіксованих в термінологічному словнику, а й з коректною передачею семантики тексту, порівнянням структурних особливостей мови оригіналу та перекладу на всіх мовних рівнях (фонотечному, лексичному, граматичному та стилістичному).

Однією з проблем сучасного перекладознавства є проблема якості наукового перекладу, де суттєву роль відіграє особистість перекладача, його вміння поєднати індивідуальну мовну особистість зі знаннями певного соціуму [5]. Основними критеріями, яким повинен відповідати варіант перекладеного, є моносемантичність та чіткість відтворення смислової структури тексту оригіналу у перекладі. Незважаючи на значну кількість наукових робіт у сфері наукового перекладу взагалі [2, 5, 6, 7, 8] та наукового зокрема [1, 3], це питання досі потребує накопичення та систематизації емпіричних даних. Крім того слід зазначити, що наукових робіт у галузі перекладу англomовної морської тематики українсько нема. Саме тому це дослідження є своєчасним та потрібним.

Мета роботи – аналіз відтворення лінгвістичних особливостей (фонетичних, лексичних, граматичних) наукового англomовного тексту морської тематики в перекладі українською.

Отже, відповідно до результатів проведеного дослідження розглянемо лінгвістичні особливості віддзеркалення в українському перекладі форми та змісту англomовного оригіналу на всіх мовних рівнях.

Фонетичні засоби відтворення англomовних одиниць українською мовою. Найбільш розповсюдженим випадком фонетичного перетворювання у перекладі є переклад англomовних термінологічних скорочень, де вживаються два способи віддзеркалення мовних одиниць мовою перекладу: транслітерування та транскрибування. Наведемо приклади:

The Baltic Marine Environment Protection Commission (HELCOM) – Комісія з захисту морського середовища району Балтійського моря (Хельсінкська комісія) (ХЕЛКОМ).

Marine Environment Protection Committee (MEPC) – Комітет з безпеки на морі (КБМ).

Maritime Safety Committee (MSC) – Комітет з захисту морського середовища (КЗМС).

International Management Code for the Safe Operation of Ships and for Pollution Prevention (MEPC) – Міжнародний кодекс з управління безпечної експлуатації кораблів та запобігання забруднення (МКУБ).

International Convention on the Control of Harmful Anti-Fouling Systems on Ships (AFS Convention) – Міжнародна конвенція про контроль за шкідливими протизворотними системами на кораблях (AFS-Конвенція).

International Convention for the Control and Management of Ships' Ballast Water and Sediments 2004 (BWM Convention) – Міжнародна конвенція про контроль судових баластних вод і осадів та керування ними /2004 р./.

International Convention for the Prevention of Pollution from Ships (MARPOL) – Міжнародна Конвенція з запобігання забруднення суден (МАРПОЛ). *International Maritime Organization (IMO)* – Міжнародна морська організація (ММО)

Як видно з наведених прикладів, транслітерація при перекладі аббревіатур застосовується досить часто: *AFS Convention* – AFS Конвенція, *MARPOL* – МАРПОЛ.

Варто зазначити, що транслітерація також широко вживається перекладачами при віддзеркаленні термінів морської сфери: *deadweight* – дедвейт, *coefficient* – коефіцієнт, *convention* – конвенція, *compensated* – компенсована, *siphon* – сифон.

Лексичні засоби наукових текстів насамперед пов'язані з перекладом фахової термінології та загальної наукової лексики; це питання можна віднести до однієї з найважливіших проблем складності перекладу спеціальних текстів. Незважаючи на наявність різноманітних типів термінологічних словників, переклад термінів є одним з важких завдань досягнення адекватного перекладу. Це пов'язано з появою нових термінів, нетрадиційних підходів авторів наукових робіт до проблеми, коли словники не встигають розміщувати нові лексеми. Наведемо приклади особливостей перекладу термінологічних одиниць в текстах морської тематики: *Galley, kitchen, caboose* – Камбуз. *Kitchen sink* – Мийка. *Pantry* – Буфетна. *Shower stall* – Душова. *Wash basin* – Раковина. *Cabin, state room* – Каюта. *Toilet, head* – Туалет, гальюн. *WC pan* – Унітаз. *Urinal* – Пісуар. *Dispensary* – Амбулаторія. *Wash stand* – Умивальник. *Sick bay* – Лазарет. *Scupper* – Шнігам. – *Overboard discharge when permitted* – Стік за борт у дозволених місцях. *Sewage Treatment Plant. (Marine Sanitation Device (US)* – Встановлення для обробки стічних вод. *Baffle (Swash bulkhead. Wash bulkhead)* – Обойна перегородка. *Raw sewage inlet* – Підвід необроблених стічних вод госпо-

дарсько-побутових вод. *Waste water inlet* – Підвід господарсько – побутових вод. *Flushing water* – Промивна вода. *Aeration pipeline* – Трубопровід для аерування. *Bottom inclination* – Уклін днища. *Minimizer* – Подрібнювач. *Pipeline for delivering sewage to receiving device* – Трубопровід для здачі стічних вод в приємні пристрої. *Outlet branch* – Вихідний патрубок. *Blind flange* – Глухий фланець.

Слід сказати, що при перекладі термінів застосування кальки є одним з розповсюджених прийомів. Наприклад, *fat separator* – жировідділювач. *Load waterline* – вантажна ватерлінія, *level indicator* – покажчик рівню. *Manhole for access and clearing* – горловина для доступу та очищення. *Vent pipe* – повітряна труба. *Ventilating pipe* – фекальний насос.

Прийом перестановки слід також віднести до одного з типових методів перекладу термінів, наприклад: *Tank hull* – Корпус цистерни. *High water alarm* – Сигналізатор верхнього рівня. *Steam inlet* – Підвід пари.

Згідно з правилами української мови перестановка, що спостерігається в наведених прикладах, є необхідною, оскільки у даному випадку головний акцент у словосполученні припадає на іменник.

Іноді в тексті надаються посилання щодо наведених термінів, що значно полегшує когнітивну інтерпретацію тексту оригіналу та його переклад, наприклад: *Discharges are any piping leading through the ship's sides for conveying bilge water, circulating water, drains etc.* Оливний трубопровід – будь який трубопровід, що веде за борт, для перекачки трюмних, циркуляційних вод, стоків та т. і.

Holding tank means a tank used for collection and storage of sewage.

Збірна цистерна – цистерна для збору і зберігання стічних вод.

Sewage (Black water) means drainage and other wastes from any form of toilets, urinals and WC scuppers; drainage from medical premises (dispensary, sick bay, etc.) via wash basins, wash tubs and scuppers located in such premises; drainage from spaces containing living animals; other waste water when mixed with drainage defined above. Стічні води (Фанові води) – води означають відведення та інші відходи з усіх туалетів, писуарів, унітазів; стоки з раковин, ванн та шпигатів, що знаходяться в медичних приміщеннях (амбулаторія, лазарет и т. п.); стоки з приміщень, де тримають тварин; інші стоки, якщо вони змішуються з вищезазначеними.

Waste water (Grey water) means: drainage from sinks, showers, bath and scuppers; drainage from laundries; drainage from galley and other kitchen's spaces. Господарчі води – стоки від умивальників, душових, ванн і шпигатів; стоки з пральних; стоки від мийок камбузу та інших приміщень харчоблоку.

Необхідно зупинитися на поширеному методі у перекладознавстві – методі конкретизації. Конкретизуватися можуть іменники, що входять до складу іменниково-прийменникового словосполучення, та неособові форми дієслова. Англійські прийменниково-іменникові словосполучення в реченні можуть перекладатися неособовими дієслівними формами, особовими дієсловами, що призводить до певних змін структури українського речення: скорочення синтаксичної структури речення (заміна іменникової групи на особове дієслово), так і її розширення (абсолютна номінативна конструкція перекладається підрядним реченням). Це пояснюється необхідністю узгоджувати норми української мови (синтаксичної) при перекладі з англійської

(аналітичної) мови. Однією з особливостей є той факт, що англійська мова характеризується більшим ступенем синсемантизму порівняно з українською; це відіграє особливу роль у перекладі: в мові перекладу використовується прийом смислової конкретизації, що полягає в додатковій вербалізації низки ознак ситуації, які в англійській мові залишаються імпліцитними [1].

Як бачимо з результатів аналізу матеріалу дослідження, при перекладі лексичних одиниць застосовані такі методи, як додавання, вилучення, конкретизація, генералізація, смисловий розвиток, описовий переклад тощо. Отже, вербалізуючи контекстуальну інформацію, перекладач вдається до різних методів віддзеркалення лексичних одиниць у перекладі відповідно до його професіоналізму та особистим уподобанням.

Граматичні форми оригіналу грають певну стилістичну роль для адекватного перекладу, тому особливості форми оригіналу, наприклад, лаконічні форми комунікації, паралельні конструкції у побудові словосполучень чи речень дуже важливі при відтворенні функційних особливостей тексту. Приймаючи до уваги вимоги щодо адекватності перекладу, вимагає від перекладача врахування складного комплексу факторів, від яких залежить вибір граматичного варіанту з числа можливих [2, 4]. Як продемонстрували результати аналізу, у більшості випадків перекладачі намагаються зберігати форму викладення матеріалу. Але слід вказати, що індивідуальне ставлення перекладача до проблем в певній мірі відображається на манері перекладу, виборі форм перекладу та його модально-оцінної складової. Синтаксис, як один із засобів вираження перекладацької інтерпретації, відображає наміри автора при відтворенні наукового тексту. Саме синтаксис виявляє глибинні зв'язки між елементами інших рівнів мовної структури та відображає специфіку мови. Прикладом такого перекладу є дослівна презентація вихідного тексту українською мовою: *Gross tonnage (GT) means the measure of the overall size of a ship determined in accordance with the provisions of the International Convention on Tonnage Measurement of Ships. Валова потужність (GT) означає розмір найбільшого розміру судна, що визначено у відповідності з положеннями Міжнародної конвенції з обміру корабля.*

Арсенал граматичних засобів, поряд з лексичними, що застосовуються при адекватному перекладі досить великий. Розглянемо такий приклад: *Enclosed space means a space which is bounded by the vessel's hull, by fixed or portable partitions or bulkheads, or by decks or coverings other than permanent or movable awnings. No break in a deck, nor any opening in the vessel's hull, in a deck or in a covering of a space, or in the partitions or bulkheads of a space, nor the absence of a partition or bulkhead precludes the space from being included in the enclosed space. Закриті простори означають усі простори, що обмежені корпусом судна, постійними построзбірними перегородками, палубами або накриттями, а також будівництвом постійних або навісних наметів (навісів). Прорізани в палубі отвори в корпусі корабля, в палубі корабля або покритті якогось простору в перегородках простору, а також відсутність перегородки не повинні слугувати причиною для виключення простору з зачинених просторів.*

В наведеному відрізку застосовано декілька різноманітних прийомів перекладу: трансформація (лексична та граматична), паралельні елементи та т. і. Розглянемо

випадки трансформації. *Enclosed space means a space which is bounded by the vessel's hull., – Закриті простори означають усі простори, що органічні корпусом корабля,...* В даному реченні морфологічна заміна однини на множену у перекладі *space, a space – простори, усі простори* (в останньому прикладі також має місце лексична трансформація – прийом генералізації).

При перекладі відрізу – *No break in a deck, nor any openings or bulkheads of a space, nor the absence of a partition or bulkhead precludes the space from being included in the enclosed space* – перекладач обрав форму антонімічного перекладу: *Перерви в палубі, отворах в корпусі судна, в палубі або покритті якогось простору в перегородках простору, а також відсутність перегородки або перебірки не повинні слугувати основою для виключення простору з числа закритих просторів.* Англійська поширена структура *No + іменник, ... nor + іменник* перекладено українською як *іменник без негативної частки, за яким слідує складна негативна форма дієслова не повинні слугувати* (у порівнянні з англійським *precludes the space from being included...*). Крім того герундіальна конструкція *from being included* відповідно до норм української мови перекладено обставиною цілі для виключення. Цій відрізок досліджуваного матеріалу свідчить, що однією із суттєвих характеристик наукового тексту є різні *типи повторів*. Варіативні лексичні та синтаксичні повтори, що зберігаються в тексті перекладу, є одним з засобів забезпечення зв'язку однорідних членів речення. Так, називні речення паралельних синтаксичних конструкцій є сильним фактором наголошування теми у висловлюванні. Адекватне відтворення таких речень у перекладах українською мовою можливе тільки за умови збереження синтаксичної структури оригіналу. Таким чином з вищезазначеного зрозуміло, що повтор у перекладі зберігає стилістичну форму оригіналу та бере участь у формуванні зв'язків у мікротексті.

Ілюстрацією феномену граматичного перетворення англійського простого речення в складно-підрядне при перекладі українською, поряд з лексичною трансформацією (а саме лексичного додавання, опущення), та слугує таке речення: *Length means 96 % total length on waterline at 85 % of the least mounded depth measured from the top of the keel, or the length from the fore side of the stem to the axis of the rudder stock on that waterline, if that be greater. Довжина означає довжину, що дорівнює 96 % повної довжини судна, взятої по ватерлінії при осаді, що дорівнює 85 % мінімальної теоретичної висоти надводного борта, яка змиряється від верхньої кромки кіля, або довжину судна від передньої кромки форшттевно до вісі балеру керма, що береться з тої самої ватерлінії, судячи з того, що більше.* На рівні граматичної трансформації також спостерігається перетворення словосполучення в підрядне речення у відповідності до норм української мови (96 % total length on waterline – довжину що дорівнює 96 % повної довжини судна; the stem to the axis of the rudder stock on that waterline до вісі балеру керма, що береться з тої самої ватерлінії; the least mounded depth measured from the top of the keel – висоту..., яка змиряється від верхньої кромки кіля).

На рівні лексичних трансформацій у цьому реченні відмічаються випадки застосування додавання (*Length means 96 % total length on waterline – Довжина означає*

довжину, що дорівнює 96 % повної довжині судна); конкретизації (*mounded depth* перекладено як теоретична висота), прийом цілісного перетворювання (*if that be greater – (судячи з того, що більше)*).

Однією з важливих проблем наукового перекладу є збереження в варіантах перекладу різноманітних комунікативних типів речень, різних типових конструктивних особливостей (простих, складнопідрядних, складносурядних, еліптичних) речень, що передають логічні зв'язки відношень між об'єктами наукового викладу, віддзеркалюють топікальну єдність загального потоку комунікації, що й пояснює прагнення перекладача до збереження всіх особливостей типу речень у перекладі. Наприклад:

Sewage (Black water) means drainage and other wastes from any form of toilets, urinals and WC scuppers; drainage from medical premises (dispensary, sick bay, etc) via wash basins, wash tubs and scuppers located in such premises; drainage from spaces containing living animals; other waste water when mixed with drainage defined above. Стічні води (Фанові води) означають стоки та інші відходи зі всіх типів туалетів, пісуарів, унітазів; стоки з раковин, ванн і шпигів, що знаходяться в медичних приміщеннях (амбулаторія, лазарет і т. п.); стоки з приміщень, де містяться живі тварини; інші стоки, якщо вони змішуються з вищезазначеними стоками.

У цьому прикладі збережено не тільки комунікативний тип речення, а й усі особливості оформлення тексту оригіналу: розділові знаки (кома при переліку однорідних членів речення, крапка з комою при переліку крупних блоків, що мають стічні води), вживання дужок при деталізації, наданні пояснень).

Специфіка текстів науково – технічного напрямку пов'язана з його прагматичною спрямованістю, при описі явищ, що вивчаються, мова йде про певні постійні якості мовлення, абстрагуючись від конкретного випадку. Саме тому в наведених прикладах превалує *Present Indefinite* в англійській мові. Це пов'язано з метою наукового тексту – максимально узагальнити та об'єктивувати часові та універсальні події.

Як вже говорилося вище, вирази в наукових текстах уніфіковано, спосіб оформлення строго формалізовано. Однак, слід сказати, що можна бачити деякі особливості оформлення змісту роботи, які пов'язані з національними або культурологічними особливостями. Простежимо це на прикладах системи національних обмірів кораблів, що була прийнята у Великобританії. Різниця національних варіантів спостерігається як у термінології, так і в одиницях виміру. Порівняємо такий приклад:

(US Regulations) Tonnage length means the length of a horizontal straight line measured at the centerline of the vessel from the point forward where the line of the tonnage deck intersects the line of the inboard faces of the ordinary side frames to the point aft where the line of the tonnage deck intersects the inboard face of the transom frames or cant frames. Під вимірювальною довжиною мається на увазі довжина, що вимірюється в горизонтальній прямій по діаметральній площині від носової точки перетину вимірювальної палуби з лінією, проведеною по внутрішньому краю рамок, до кормової точки перетину вимірювальної палуби з лінією, проведеною по внутрішньому краю фрамуги або поворотних рамок.

(Eg) (Arab Republic of Egypt Suez Canal Authority Rules of Navigation, part IV.) Tonnage length means the length measured in a straight line along the upper side of the tonnage deck from the inside of the inner plank (average thickness) at the side of the

stem to the inside of the midship stern timber or plank there, as the case may be (average thickness), deducting from this length what is due to the rake of the bow in the thickness of deck, and what is due to the rake of the stern timber in the thickness of the deck, and also what is due to the rake of the stern timber in one-third of the round of the beam.

Обмірна довжина означає довжину, виміряну по горизонтальній прямій лінії по діаметральній площині від носової точки перетину обмірної палуби з лінією проведеною з внутрішньої кромки шпангоутів до кормової точки перетину обмірної палуби з лінією проведеною з внутрішньої кромки транцевих або поворотних шпангоутів. Обмірна довжина означає довжину, виміряну по прямій лінії по верхній стороні обмірної палуби від внутрішньої кромки обшивки у форштєвня до внутрішньої кромки ахтерштєвня, або обшивки на ньому середньої товщини, якщо є. Від цієї довжини віднімаються відрізки, величина яких визначається ухилом форштєвня та ахтерштєвня, а також все те, що припадає на $\frac{1}{3}$ загибу бімса.

З наведених прикладів очевидна різниця між двома системами виміру кораблів, яка продиктована особливостями національної специфіки та технічними умовами.

Результати проведеного дослідження продемонстрували, що при відтворенні в перекладі засобів збереження смислової структури наукових англомовних текстів українською мовою основним прийомом є трансформація (під трансформацією розуміємо видозміни, яких зазнають оригінальні структури під час творення перекладного варіанту).

Зібраний фактичний матеріал та його аналіз показує, що найбільш типовими трансформаціями є додавання, опущення, конкретизація, що зумовлено різними чинниками: зміною синтаксичної структури речення (членування або об'єднання речень, перетворювання простого речення в складне і навпаки, вилучення типових для однієї з мов конструкцій з тексту перекладу). Спрямованість перекладацьких трансформацій на збереження смислової структури англомовних наукових текстів в українських перекладах, надає можливість надійти до висновку, що необхідність застосовування модифікацій в перекладі зумовлена комунікативними, стилістичними, граматичними та семантичними причинами. Втім, модифікації зазвичай використовуються тоді, коли зберегти семантичну структуру речення, не порушуючи його формально-граматичної структури, неможливо.

Однорідність в англійсько-українських перекладах у більшості випадків, хоча з модифікаціями, зберігається. Поява однорідних членів речення відбувається частіше, ніж їх опущення, що, вірогідно, пояснюється більшим насиченням структури українського речення однорідними елементами.

Незначні зміни смислової структури вихідного тексту проявляються в поверхневій структурі тексту перекладу у вигляді об'єднання, членування та змін типів речень. Лінгвістичні ознаки, що характеризують цілісність та прагматику тексту, можуть змінюватися в процесі перекладу відповідно до лінгво-культурологічних правил мови перекладу. Вибір методів та тактик перекладу визначається не лише глибиною структурою оригіналу, її зв'язком з формою викладу, але й з можливостями відтворити ці особливості у тексті перекладу.

Проаналізувавши відтворення основних ознак англomовних наукових текстів морської тематики, ми дійшли висновку: відтворення цілісного сприйняття тексту оригіналу у перекладі є невід'ємною частиною процесу наукового перекладу. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у встановленні кореляції між засобами формування семантики текстів оригіналу та адекватністю їхнього перекладу, а також способами їх передачі в англійсько-українському та українсько-англійському напрямках перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури: Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. Вінниця: Нова книга, 2002. 564 с.
2. Кузьміна К.К. Трансформація номіналізації в англо-українському та українсько-англійському напрямках перекладу: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.16 «Перекладознавство». К., 2004. 227 с.
3. Корунець І.В. Порівняльна типологія англійської та української мов = Contrastive Typology of the English and Ukrainian Languages: Навчальний посібник. Вінниця: Нова книга, 2003. 459 с.
4. Романова Н.П. До питання про відтворення елементів граматичної будови мови при перекладі з близькоспоріднених мов. *Теорія і практика перекладу: Респ. Міжвід наук. зб. КДУ*. К.: Вища школа, 1979. Вип. 1. С. 135–144.
5. Чередниченко О.І., Коваль Е.Г. Оказіональні відповідники і переклад на різних рівнях еквівалентності. *Теорія і практика перекладу: Респ. міжвід. наук зб. КДУ*. К.: Вища школа, 1981. Вип. 5. С. 72–77.
6. Gerzymisch-Arbogast R. Discourse Analysis and Text Perspectives in Translation. *Workshop Discourse Analysis*, June 2007. P. 1–7.
7. Reiss K., Vermeer H.J. Grundlagen einer allgemeinen Translationstheorie. Tübingen: Niemeyer Verlag, 1991. 248 S.
8. Translating Sensitive Texts: Linguistic Aspects. Amsterdam – Atlanta: Rodopi, 1997. 344 p.

KONSTRUKTYWISTYZM W EDUKACJI NAUCZYCIELI

The article presents a constructivist concept which becomes the basis of early primary school teaching-learning i.e. a concept believing that pupils gain their knowledge on their own through social negotiation making use of didactic materials under a teacher's guidance. The article also proposes a teacher training model viewing the students as creators of their knowledge, which is done under the guidance of academic teachers. The students develop their knowledge in the area of teaching methodology while integrating elements of psychology and psychology with the knowledge of different syllabi of the early primary school education, which include integrated skills, arts, and English.

The theory of constructivism is focused mainly on internal processes, which are in the child's brain, on the processing of information flowing from the outside (from the child's environment), and then the use of already processed content of information in mental and practical action. So not the amount of information, but the process processes the content of information contributes to the child's mental development, to construct his knowledge, and then to use it in solving problems arising in the child's life.

Constructivism in pedagogy is a theory that concerns the processes of exploring and the creation of the world surrounding the student. The student acts here as a researcher of reality and inspired by a teacher or author of a school textbook, using various sources of information, creates new knowledge for himself and develops the basic skills needed for further education.

W literaturze pedagogicznej coraz częściej przytaczana jest wizja nauczania – uczenia się dzieci i młodzieży oparta na koncepcji pedagogiki konstruktywistycznej. Koncepcja ta polega głównie na tym, że celem uczenia się przestaje być odbieranie, gromadzenie, utrwalanie i reprodukowanie, przekazanych przez nauczyciela lub podręcznik szkolny, wiadomości (informacji) i zalgorytmizowanie umiejętności, natomiast staje się nim samodzielne konstruowanie wiedzy przez ucznia w toku negocjacji społecznych pod kierunkiem nauczyciela, przy pomocy podręcznika i materiałów dydaktycznych stanowiących jego obudowę metodyczną [7, 33].

Konstruktywizm – to teoria poznania i nauczania, której korzeni należy szukać w genetycznej epistemologii J. Piageta, konstruktywizmie społecznym L.S. Wygotskiego lub tezach J.S. Brunera. Zakres problematyki, jaką wnosi konstruktywizm do praktyki edukacji szkolnej, jest bardzo szeroki pod względem poglądów na proces poznawania i rozumienia świata przez uczniów, na to czym jest wiedza, a także jakie są mechanizmy jej tworzenia.

Poznanie oznacza tu czynność umysłową, natomiast poznanie jako wytwór owej czynności, czyli wiedzę. Wiedza jest tu rozumiana jako wytwór poznawczy, natomiast rozumienie świata jest to wynik aktualizacji uprzedniego poznania, czyli funkcjonowania czegoś, co już powstało (wiedzy), ale w zachodzących związkach i zależnościach badanej rzeczywistości. W przedstawionym tu rozumowaniu występuje para pojęciowa «poznawanie

– poznanie» lub inaczej «poznawanie – wiedza». W praktyce szkolnej często mamy do czynienia z tzw. fiaskiem poznawczym, kiedy drugi człon pary pojęciowej (wiedza) jest pusty, ale nie może być tak, że drugi człon pary nie jest pusty, a pierwszy pusty, gdyż wtedy nie ma poznawania, a także nie ma rozwoju kompetencji poznawczych dzieci.

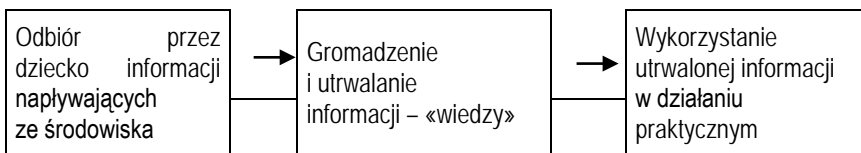
Teoria konstruktywizmu koncentruje się głównie na wewnętrznych procesach, przebiegających w mózgu dziecka, na przetwarzaniu informacji płynących z zewnątrz (ze środowiska dziecka), a następnie wykorzystania już przetworzonej treści informacji w działaniu umysłowym i praktycznym. A więc nie ilość informacji, ale proces przetwarzania treści informacji przyczynia się do rozwoju umysłowego dziecka, do konstruowania jego wiedzy, a następnie wykorzystania jej w rozwiązywaniu problemów powstających w życiu dziecka.

W procesie edukacji szkolnej informacje są przetwarzane na wyższych i niższych stopniach świadomości ucznia. Przy pewnym uogólnieniu można przyjąć, że to właśnie sposobów jaki jest przetwarzana dana informacja, ma wpływ na to, jak zostaje ona zachowana w pamięci ucznia. Pamięciowe powtarzanie, które ciągle odbywa się na poziomie percepcji, nie przyczynia się istotnie do lepszego zapamiętania informacji (jest to podejście instruktivistyczne). Jeśli natomiast na skutek intensywnej pracy, koniecznej np. do rozwiązania jakiegoś zadania dydaktycznego, procesy przetwarzania informacji przebiegają na wyższym poziomie, to jednocześnie zwiększa się trwałość ich zapamiętywania. Oznacza to, że trwałe zapisanie w pamięci określonych treści nie jest efektem ich wielokrotnego powtarzania, ale raczej skutkiem przebiegających na wyższych poziomach operacji myślowych, które są niezbędne, aby uczeń mógł rozwiązywać problemy wynikające z obserwacji środowiska naturalnego, w którym żyje. Niższy stopień uczenia się powstaje na drodze kojarzenia zjawisk, przedmiotów i odpowiadających im wrażeń języka, wyższy na drodze rozumowania struktury rzeczywistości i struktury języka [5, 23].

Można przyjąć, że konstruktywizm w pedagogice jest teorią, która dotyczy procesów poznawania i rozumienia świata otaczającego ucznia. Uczeń występuje tu w roli badacza rzeczywistości i inspirowany przez nauczyciela lub autora podręcznika szkolnego, korzystając z różnych źródeł informacji, tworzy samodzielnie dla siebie nową wiedzę oraz rozwija podstawowe umiejętności potrzebne do dalszej edukacji.

Tak więc nauczyciel lub autor podręcznika zamiast przekazywać wiedzę pomaga w jej odkrywaniu, stwarza przyjemną atmosferę i wykorzystuje wszystkie strategie i techniki aktywnego uczenia się. Mimo że proces edukacji w obecnych warunkach szkolnych jest procesem społecznym i przebiega grupowo, to każdy uczeń powinien sam tworzyć dla siebie wiedzę i dokonywać jej restrukturalizacji. R. Więckowski uważa, że nadrzędną wartością w działalności poznawczej dziecka [9 56]. Te zaś rozwijają się i doskonalą przy aktywnym udziale dzieci w procesie poznawania rzeczywistości.

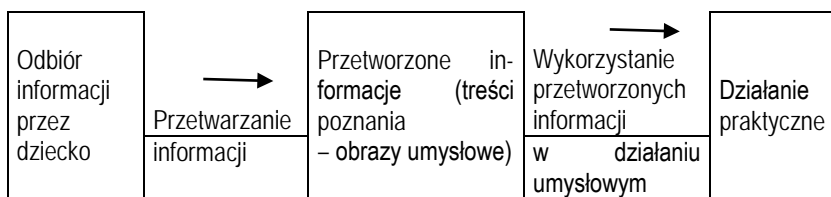
Najczęściej stosowany (niestety) w rodzimej edukacji szkolnej, model poznawania rzeczywistości przez dziecko, to odbiór za pomocą zmysłów informacji płynących ze środowiska otaczającego dziecko, gromadzenie ich i utrwalanie, a następnie wykorzystywanie w działaniu praktycznym. Model ten można przedstawić za pomocą następującego schematu [3; 7]:



Przedstawiony model obrazuje proces poznawania rzeczywistości, polegający na przekazywaniu dziecku informacji – «wiedzy» przez edukatora. W modelu tym występują dwa ogniwa poznawania świata, tj. zapoczątkowanie procesu poznawania rzeczywistości jako odbiór informacji płynących od konkretnych przedmiotów i zjawisk występujących w środowisku ucznia, w postaci wrażeń i spostrzeżeń (prostokąt pierwszy) oraz zakończenie procesu poznawania (prostokąt ostatni), czyli działalność praktyczna – praktyka.

W przedstawionym modelu działalności poznawczej nie występuje proces myślenia, który powinien wystąpić między odbiorem informacji a praktyką. Wrażenia i spostrzeżenia nie są tu rozumiane jako procesy myślowe, lecz doznania zmysłowe. Zajęcia dydaktyczne prowadzone według tego modelu nie rozwijają umiejętności myślenia uczniów.

W ten sposób płynące informacje ze świata zewnętrznego są odbierane w sposób jednoznaczny, przy zastosowaniu przez nauczyciela lub autora podręcznika szkolnego strategii przekazu, transformacji, co eliminuje możliwość samodzielnego dochodzenia do wiedzy przez ucznia w toku negocjacji społecznych, eksponowania różnych stanowisk, pojawiania się dysonansu poznawczego (konfliktu), co ma moc rozwojową ucznia. Biorąc natomiast pod uwagę główne założenia procesu nauczania – uczenia się, według koncepcji pedagogiki konstruktywistycznej, można przedstawić model poznawania rzeczywistości przez dziecko według następującego schematu.



W przedstawionym modelu poznawania rzeczywistości występują dwa obszary rozwijania umiejętności myślenia uczniów, tj. podczas przetwarzania informacji oraz podczas wykorzystania przetworzonych informacji w działalności umysłowej (w rozwiązywaniu nowych problemów) [2; 6].

Pierwszy obszar to przede wszystkim konstruowanie (tworzenie) nowych treści poznania (pojęć, wyobrażeń), który jest procesem ciągłym i powiązany z wiedzą uprzednią ucznia lub wiedzą wyjściową (źródłem wiedzy). Tak więc w procesie uczenia się wiedza wyjściowa ucznia ma znaczący wpływ na dalszy tok poznawania rzeczywistości, na tworzenie nowej wiedzy. Elementy tworzonej wiedzy przez ucznia uzupełniają (poszerzają) jej strukturę, która staje się użyteczna w drugim obszarze rozwijania myślenia uczniów.

Drugi obszar to wykorzystanie struktury nowych treści poznania w sytuacjach podobnych/ nowych, podczas poznawania rzeczywistości oraz ich restrukturalizacja. W ten sposób wiedza, którą tworzy samodzielnie uczeń pod kierunkiem nauczyciela, staje się operatywna w dalszym postępowaniu twórczym.

Model działalności poznawczej uczniów, z jednoczesnym wskazaniem obszarów rozwijania umiejętności myślenia uczniów, jest w pewnym sensie wyznacznikiem koncepcji pedagogiki konstruktywistycznej. Z przedstawionego modelu wynikają etapy, według których powinien przebiegać proces nauczania – uczenia się uczniów, oparty na założeniach konstruktywizmu.

- rozpoznanie wiedzy i jej ujawnienie przez uczniów (wiedza wyjściowa),
- samodzielne tworzenie (konstruowanie) nowej wiedzy i jej restrukturyzacja,
- wykorzystanie struktury nowej wiedzy w rozwiązywaniu problemów podobnych lub nowych (działania praktyczne – umysłowe),
- zastosowanie nowej wiedzy w działaniu praktycznym (praktyka).

Przedstawiony model kształcenia można stosować na różnych poziomach edukacji szkolnej, a także i na uczelni wyższej, szczególnie w zakresie kształcenia nauczycieli pedagogiki wczesnoszkolnej.

Utylitarne egzemplifikacje i wartości konstruktywizmu w kształceniu nauczycieli edukacji elementarnej

Przyjmując koncepcje konstruktywistycznego poznawania i rozumienia rzeczywistości przez uczniów klas I-III, należy zastanowić się nad modelem kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, który odpowiadałby przyjętej koncepcji. Proponowana koncepcja nauczania – uczenia się dzieci wymaga innego przygotowania kandydatów na nauczycieli (niż koncepcja instruktivistyczna), gdyż nauczyciel w tej koncepcji przestaje być głównym przekazicielem wiedzy, a staje się inspiratorem samodzielnej pracy uczniów, skierowanej na poszukiwanie, tworzenie wiedzy oraz stosowanie jej w działalności intelektualnej i praktycznej.

Wychodząc z założenia, że nauczyciel przeważnie tak uczy, jak jego uczono, a nie jak kazano mu uczyć, należy zmodernizować, na poziomie pierwszego stopnia studiów kształcenia zawodowego (licencjackiego), metody i formy zajęć ze studentami. Szczególną troską innowacyjno-metodyczną należy otoczyć grupę przedmiotów specjalizacyjnych i specjalnościowych występujących w programach kształcenia, gdyż one przede wszystkim przygotowują studentów do pracy edukacyjnej uczniów klas I-III szkoły podstawowej. Zajęcia ze studentami powinny odbywać się według założeń koncepcji konstruktywistycznego poznawania i rozumienia świata w pracowniach odpowiednio przygotowanych do pracy samodzielnej studentów pod kierunkiem nauczyciela akademickiego legitymującego się także pracą w szkole podstawowej. W tej sytuacji należy także przebudować problematykę praktyk pedagogicznych studentów. Dla spójności kształcenia pedagogicznego studentów należy odpowiednio przygotować szkoły, nauczycieli, którzy prowadziliby zajęcia z uczniami według przyjętej koncepcji nauczania – uczenia się.

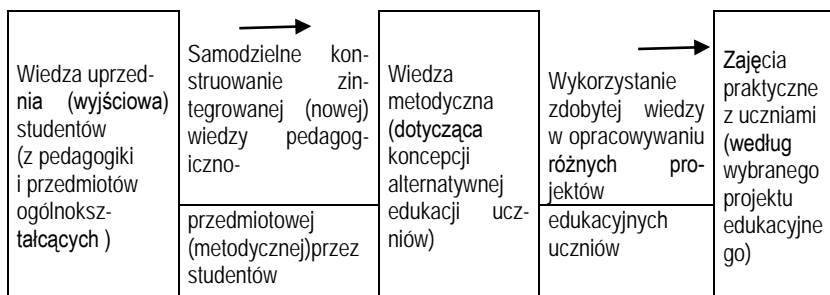
Obecnie obserwujemy dużą rozbieżność pomiędzy prowadzoną przez nauczycieli edukację uczniów klas I-III a przygotowaniem metodycznym studentów.

Przyjmując za B. Śniadek etapy kształcenia [8], według których powinny przebiegać zajęcia ze studentami kierunku przyrodniczego, można sformułować podobne etapy dla kształcenia studentów pedagogiki wczesnoszkolnej w zakresie przedmiotu nauczanie zintegrowane. Są one następujące:

- ujawnienie posiadanej wiedzy z grupy przedmiotów specjalnościowych
- w zakresie tematyki zajęć z przedmiotu nauczanie zintegrowane w klasach I-III;
- odczucie potrzeby jej zmiany, pogłębienia, skorelowania i uzupełnienia;
- proces samodzielnego konstruowania i odkrywania wiedzy oraz jej restrukturalizacja;
- wykorzystanie powstałej wiedzy w podobnych lub nowych sytuacjach życia codziennego, jakie może spotkać dziecko;
- dyskusja nad możliwością wykorzystania zdobytej wiedzy w procesie rozwijania uczniów klas -III, w kontekście programu nauczania;
- opracowanie własnych projektów edukacyjnych lub planów zajęć uczniów w młodszym wieku szkolnym [3; 4; 5].

Przedstawione etapy zajęć ze studentami pedagogiki wczesnoszkolnej odpowiadają teorii konstruktywistycznego nauczania – uczenia się uczniów klas I-III. W części pierwszej studenci porządkują i pogłębiają wiedzę posiadaną z różnych przedmiotów nauczania w szkole oraz na studiach w ramach kształcenia grupy przedmiotów specjalnościowych. W wyniku prowadzonych czynności dydaktycznych studenci powinni odczuwać potrzebę jej zmiany (szczególnie procesu jej tworzenia) i dokonać jej restrukturalizacji oraz integracji. W drugiej części (metodycznej) studenci analizują odpowiednie działy programu edukacji wczesnoszkolnej w aspekcie możliwości zastosowania zdobytej wiedzy w procesie rozwijania uczniów klas I-III oraz dokonują refleksji pedagogicznej wyrażonej w formie przygotowania różnorodnych scenariuszy zajęć.

Model działalności dydaktycznej studentów pedagogiki wczesnoszkolnej (uwzględniający teorię konstruktywizmu), przygotowujących się do pracy w szkole, można schematycznie przedstawić następująco:



W przedstawionym modelu występują dwa obszary kształcenia umiejętności pedagogicznych (metodycznych) studentów, tj.: podczas konstruowania wiedzy metodycznej (wiedzy z dydaktyki szczegółowej) oraz podczas wykorzystania zdobytej

wiedzy w opracowywaniu projektów edukacyjnych, a następnie ich weryfikacja. W wymienionych obszarach kształcenia umiejętności pedagogicznej studenta występuje proces integracji wiedzy pedagogiczno-psychologicznej z wiedzą zdobytą podczas edukacji przedmiotowych. Wynikiem tej integracji jest powstała wiedza z dydaktyki szczegółowej, którą student wykorzystuje w dalszym projektowaniu i prowadzeniu zajęć edukacyjnych z uczniami.

Pewną innowację w kształceniu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z językiem angielskim (uwzględniającą konstruktywistyczny model kształcenia) wprowadzono w Pabianickiej Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej. Model zajęć ze studentami opiera się na dwóch zasadach, a mianowicie wiedza metodyczna jest aktywnie i samodzielnie przez nich budowana, a każdy student ma prawo do tworzenia własnej sytuacji pedagogicznej, którą powinien zastosować w praktyce szkolnej głównie poprzez zabawę.

Zgodnie z założeniami konstruktywizmu, w kształceniu studentów, odeszło się od transmisyjnego przekazu wiedzy podczas studiów pierwszego stopnia, które przygotowują kandydatów na nauczycieli do pracy edukacyjnej na rzecz budowania struktury treści kształcenia danej dziedziny wiedzy i struktury języka, w atmosferze dyskusji i dialogu, stosując integralny związek pomiędzy teorią a praktyką pedagogiczną.

Studenci pedagogiki wczesnoszkolnej po odbyciu zajęć z edukacji przedmiotowych, takich jak: edukacja polonistyczna, plastyczno-techniczna, muzyczna, motoryczno-taneczna oraz praktycznej nauki języka angielskiego, opracowują projekty edukacyjne z różnych dziedzin wiedzy, uwzględniając ich wzajemną integrację, ale w języku angielskim. Projekty są oceniane, a najlepszy jest przedstawiony do publicznej dyskusji i scenicznego przedstawienia.

A oto niektóre przykłady (corocznych) przedstawień scenicznych, przygotowanych i wykonanych przez studentów, pod kierunkiem mgr A. Rejniak-Skrzyńskiej.

1) «Romeo i Julia» – William Shakespeare, współczesna wersja tragedii w wykonaniu studentów II roku;

2) «Sen nocy letniej» – komedia Williama Shakespere'a, w wykonaniu studentów III roku;

3) «Robin Hood» – inscenizacja przygód legendarnej, średniowiecznej postaci, w wykonaniu studentów II roku;

4) «Piraci z Karaibów» – w wykonaniu studentów III roku, przedstawienie interaktywne z udziałem publiczności;

5) «Jak wam się podoba?» – idylliczna komedia Williama Shakespere'a, w wykonaniu studentów II roku.

Projekty dydaktyczno-artystyczne, które przygotowawali studenci są bardzo pracochłonne i wymagają dłuższego okresu przygotowań. Podczas przygotowania i wystawienia scenki studenci dokonują integracji wiedzy zdobytej z poszczególnych edukacji przedmiotowych. Uczą się nie tylko tekstów w języku angielskim, ale przygotowują scenografię, opracowują dynamiczny ruch sceniczny, dobierają odpowiednie rekwizyty, wykonują kostiumy, wprowadzają i opracowują elementy muzyczne i taneczne, wykonują odpowiednią dekorację sceny (sali).

Wstępny etap pracy ze studentami obejmuje ćwiczenia związane z wymową trudniejszych słów w języku angielskim i analizę charakteru postaci oraz motywów ich postępowania. Kolejny etap to prace nad przedstawieniem konkretnego tematu, emocji i nastroju ruchami ciała, gestami, mimiką. Studenci uczą się jednocześnie pracować w grupie, są odpowiedzialni za siebie, za rolę, za zespół, za końcowy efekt pracy.

Prezentacje studentów są wystawiane także dla uczniów szkół podstawowych, w których odbywają się praktyki pedagogiczne. Jest to element integrujący uczelnię ze szkołą oraz studentów z uczniami [6, 42].

Podobne zajęcia odbywają się także z przyrodoznawstwa. Tematy zajęć są formułowane problemowo, np.:

- Dlaczego śnieg skrzypi w mroźny dzień pod butami?
- Co chroni ludzi i zwierzęta zimą przed utratą ciepła?
- W jaki sposób zgasić ognisko?
- Dlaczego jedne ciała pływają, a inne toną?
- Jak myślisz, dlaczego wczesną wiosną dookoła pni drzew tworzą się w śniegu

tw. leje?

A oto przebieg zajęć studentów dotyczący tematu: «Jak myślisz, dlaczego wczesną wiosną dookoła pni drzew tworzą się w śniegu tzw. leje?» Zgodnie z przyjętym modelem zajęć dydaktycznych, pierwszym etapem pracy studentów jest ujawnienie wiedzy wyjściowej na temat spostrzeżeń zjawiska występującego, np. w parku, ogrodzie. Spostrzeżenia studentów są zróżnicowane, wiele osób nie posiada takich spostrzeżeń (w tej sytuacji należy zorganizować wycieczkę do parku lub wyświetlić krótki film). Zaobserwowane zjawisko wywołuje duże zakłopotanie wśród studentów (jak je wyjaśnić?). Padają różne propozycje, przemyślenia, które warto odnotować w kartach pracy w celu ich późniejszego porównania.

W procesie konstruowania (tworzenia) nowej wiedzy lub jej pogłębiania, studenci projektują i wykonują doświadczenie (eksperyment).

Wykonanie doświadczenia: Gdy śnieg zacznie topnieć, kładziemy na nim w słoneczny dzień dwa kawałki papieru: biały i czarny. Obserwujemy topnienie śniegu pod tymi papierami.

Wynik: Śnieg pod czarnym papierem topnieje szybciej niż pod białym.

Doświadczenie w tym wypadku jest źródłem wiedzy.

Wyjaśnienie: Czarna powierzchnia nagrzewa się szybciej niż jasna, a to dlatego, że ta pierwsza pochłania, a druga odbija promienie światła. Kora drzew jest ciemna, dlatego pochłania promienie, a te nagrzewają korę, kora nagrzewa śnieg, który topnieje szybciej wokół pni drzew, występuje tu myślenie przez analogie [1, 41].

W wyniku przeprowadzonego doświadczenia, u studentów, którzy posiadali na ten temat fragmentaryczną wiedzę, ale nie potrafili jej wykorzystać w działaniu, nastąpiło jej pogłębienie i restrukturyzacja.

Kolejna faza działalności poznawczej studentów to wykorzystanie zdobytej wiedzy w podobnych i nowych sytuacjach problemowych, np. dlaczego w ciemnym ubraniu podczas słonecznego dnia jest nam cieplej niż w jasnym, dlaczego w styczniu malujemy drzewa owocowe białym wapnem? Następnie studenci przygotowują scenariusz zajęć dydaktycznych dla uczniów klas I-III, dyskutują nad celami i metodami nauczania oraz

organizacją procesu kształcenia. Studenci planując proces dydaktyczny muszą zastanowić się także nad wytworem pracy ucznia i jej oceny.

Aby uzyskać spójność poglądów pomiędzy konstruktywistyczną teorią nauczania – uczenia się uczniów klas I-III a kształceniem studentów, należy koniecznie zmienić ich system kształcenia w uczelniach wyższych. Powinno nastąpić większe powiązanie wiedzy studentów powstającej podczas edukacji przedmiotowych z wiedzą psychologiczno-pedagogiczną w celu uzyskania nowej wiedzy metodycznej (z dydaktyki szczegółowej), która zostanie wykorzystana w tworzeniu projektów edukacyjnych zajęć uczniów klas I-III.

BIBLIOGRAFIA

1. Frątczakowie, E. J. (1994), *Edukacja ekologiczna, klasa I*, Pabianice.
2. Grzesiak J. (2020), *Synergiczność wyznacznikiem badań jakościowych nad współczesną edukacją (wielokulturową)*, w: *Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy*. Tom IV: *Zmiany i synergia w rozwoju nauk i edukacji* [monografia zbiorowa] / [Red. naukowa: J. Grzesiak, I. Zymomyra, W. Ilnytskyj]. Konin-Użhorod-Chersoń-Kijów.
3. Grzesiak, J. (2010), *Podstawy teorii i metodyki kształcenia nauczycieli*, Konin.
4. Grzesiak, J. (2007), *Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela w pedeutologii*. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji*. Konin.
5. Lelonek, M. (1985), *Proces nauczania – uczenia się środowiska społeczno-przyrodniczego*, «Nauczanie Początkowe» z. 2, Kielce.
6. Lelonek, M. (1998), *Rozwijanie myślenia uczniów w procesie edukacji środowiskowej*, Pabianice.
7. Lelonek, M. (2006), *Proces poznawania i rozumienia świata przez uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Pabianice.
8. Śniadek, B. (2009), *Konstruktywistyczny model kształcenia nauczycieli przyrody*, «Edukacja» nr 1.
9. Więckowski, R. (1993), *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa.

AKSJOLOGICZNE ASPEKTY KOMPETENCJI BADAWCZYCH I UTYLITARNYCH NAUCZYCIELI

The author analyses pedagogical education of future teachers at universities as an immanent element of the entire system of national education. The course of «becoming» a teacher within the framework of pedagogical education at the university and outside it, is outlined in the form of a dialectical, inter-dependent sequence of processes (link and action): from the students' pre-university pedagogical experiences, through their gaining an introductory pedagogical education and forming their pedagogical readiness – to (in the long-term course of their professional development) perfecting their psychological-pedagogical competencies as well as becoming deeply «rooted» in their culture's content and its values. What is to constitute an integrating factor, as well as the condition of realization of the above processes within the framework of pedagogical education at the university, is their humanistic (personalistic) orientation, guaranteeing an achievement of subject-subject relations in the teaching-studying system (between university teachers and students).

Pedagogical education, in accordance with its specificity, is to be a specially organized cooperation of academic teachers and students, a condition for their professional preparation, as candidates for teachers, for the implementation of pedagogical processes with pupils-pupils in educational institutions. Lecturers of higher pedagogical schools (universities) should have competence in many modules: psychological-pedagogical, socio-economic, technical-information and operational-organizational. The university didactic system is realized in a «key» which, in terms of dialectics, can be defined as interaction. On the ontological level, this category means the very essence of the teaching/learning process, its structure and organization. In methodological terms, it is important to jointly create programs (constitutive scientific and professional content) and to choose forms and methods of cooperation so that their implementation becomes an independent means of security harmonious development of the personality of candidates for teachers. The improvement of co-action is not only about a different distribution of accents, but also about a different understanding of its essence. The Gnoseological approach, for which the orientation towards the processes of cognition is typical, must «give way» to the cultural one, which prefers teaching as a way of translating the content and values of culture with the power to «make present» and ennoble the «man in man».

A very valuable effect of the activity of pedagogical universities is the level of formation in educational entities, and special in the personality structures of candidates for teachers, «new» properties, such as readiness to undertake pedagogical activities, competence, I-concept of the student as a future pedagogue. The scope of readiness includes mastering the standards of pedagogical education, everything that is subject to normalization and technologization.

Edukacja pedagogiczna (w węższym znaczeniu kształcenie) posiada głębokie uwarunkowania. Konstytuowała się jako szczególna forma podziału «pracy», jako rezultat naturalnego zapotrzebowania społecznego na ludzi zdolnych do urzeczywistniania ciągłości pokoleń, rozumienia zmienności świata i więzi czasowej pomiędzy jego trzema kręgami: przeszłością i teraźniejszością, z myślą o kształcie przyszłości [3; 9; 12].

Takich ludzi, od zarania dziejów ludzkości, potrzebowały państwa, ufając, jak wyraził to Jan Amos Komeński, że *wszech-nauczyciele pampedyczni, umiejący uczyć wszystkich, wszystkiego i gruntownie*, przysporzą im światła mądrości, porządku, pokoju i dobrobytu. Z punktu widzenia państwa, edukacja miała być znaczącą sferą kształtowania duchowości narodu, «siejącą ziarno» szczególnej jakości: poczucia wieczności, rozumu i dobra, a nominalnie – naukowości, dobrostanu, moralności, religijności (pobożności) [7, 110–113].

Pedagogika klasyczna, a także dzisiejsza, ponowoczesna, traktuje edukację pedagogiczną jako ważną część edukacji w ogóle. Edukację świecką i konfesyjną; klasową i stanową; wojskową i cywilną; ogólną i zawodową; powszechną, średnią i wyższą; państwową i niepubliczną, mieli/mają urzeczywistniać wykładowcy-mistrzowie, nauczyciele, wychowawcy, organizatorzy. Profesjonalna działalność pedagogiczna tej wielorodnej (ze względu na swoje pochodzenie, poziom wykształcenia, cele, orientacje aksjologiczne, styl myślenia pedagogicznego) grupy społecznej miała jedną właściwość wspólną – ideę służby Bogu, państwu, ojczyźnie i najwyższe kompetencje w dziele przygotowywania obywateli do takiej służby.

Imperatywem moralnym budowania edukacji pedagogicznej były i pozostają wartości ogólnoludzkie: prawda, dobro i piękno. Ich jedność (*kalokagatia*), poczynając od czasów Homera, pozostaje niedoścignionym ideałem edukacji, o czym dziś często się zapomina. Tylko aksjologiczne orientacje w edukacji dają szansę na transpozycję «jakichś» wartości abstrakcyjnych do realnych, «żywych» interakcji jej podmiotów.

Analiza procesów społeczno-politycznych i moralno-duchowych, zachodzących w Polsce po przełomie formacyjnym, pozwala wyróżnić, obok celów ogólnoludzkich i demokratycznych, szereg ideałów i celów pochodnych, w różnym stopniu zbieżnych z edukacją pedagogiczną:

- o charakterze autorytarnym, zakładających kształtowanie biernego (i wiernego) wykonawcy;
- preferujące interesy osobisto-egoistyczne, merkantylne, deprecjonujące sferę moralno-duchową człowieka;
- utrwalające zasady wychowania deideologizowanego i apolitycznego;
- mające aspekt religijno-duchowy, głęboko zinternalizowane w świadomości ludzi i otwierające szanse na moralne odrodzenie narodu;
- wyprowadzane z koncepcji teorii (pedagogiki) oporu, umożliwiające analizę reprodukcji dominujących ideologii i praktyk społecznych przez system edukacji [16, 363–377];
- o zabarwieniu romantycznym, preferujące życie wolne, «lekkie, łatwe i przyjemne», jako przeciwwagę, zwłaszcza zaś w przypadku ludzi młodych, dla sytuacji kryzysowych;
- stawiane w imię kultu kształtowania silnej osobowości zdolnej do przekraczania granic dobra i zła, marginalizujące powszechnie obowiązujący kodeks moralny jako przejaw słabości jednostki.

Nie wszystkie ideały, wartości i cele z powyższego «repertuaru» były/są deklarowane w sposób otwarty, ale każdorazowo wnoszą znaczącą korektę do podejmowanych praktyk społecznych (edukacyjnych). Procesom negatywnym trzeba przeciwstawiać, niepodające się korozji, wartości ogólnoludzkie, także pedagogiczne: humanistyczny charakter edukacji; jej powszechność i dostępność; wolność i pluralizm; swobodny rozwój osobowości człowieka; miłość do Ojczyzny i ochrona jej interesów; umacnianie, w toku «dziania się» procesów edukacyjnych, wartości dziedzictwa narodowego [2; 6].

Edukacja pedagogiczna, zgodnie ze swoją specyfiką, ma być specjalnie organizowanym współdziałaniem nauczycieli akademickich i studentów, warunkiem ich przygotowania profesjonalnego, jako kandydatów na nauczycieli, do realizacji procesów pedagogicznych z uczniami-wychowankami w instytucjach edukacyjnych. Wykładowcy wyższych szkół pedagogicznych (uniwersytetów) powinni dysponować kompetencjami w zakresie wielu modułów: psychologiczno-pedagogicznego, społeczno-ekonomicznego, techniczno-informacyjnego i operacyjno-organizacyjnego.

Realizacja normatywnej, założeniowej strony roli nauczycieli akademickich jest złożona i zdeterminowana wieloma zaszłościami okresu dominowania paradygmatu pedagogiki naukowo-socjalistycznej. Wiedza, umiejętności i nawyki «ugrzeźły» w logice naukocentryzmu, a w sferze dydaktycznej priorytetem szczególnym obdarzono funkcję transmisyjną (przekazywanie wiedzy). Taka tendencja jest nadal widoczna w przygotowywanych przez uczelnie, na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, systemach doskonalenia jakości kształcenia (czy słuszna?). Dwie strony modelu studenta: teoretyczna i praktyczna, pomimo ich obiektywizowania się od wielu wieków, także nie są koherentne. W procesach edukacji pedagogicznej, która przybiera coraz częściej (zwłaszcza na studiach niestacjonarnych) postać masowej reprodukcji przyszłych nauczycieli i pedagogów, o coraz bardziej wymyślnych specjalnościach, miast współdziałania podmiotów, dominują stosunki podmiotowo-przedmiotowe, niesprzyjające kształtowaniu twórczych indywidualności.

Działalność pedagogiczna współczesnych uczelni przygotowujących kandydatów na nauczycieli-pedagogów powinna przyjmować postać swoistej metadziałalności, ukierunkowanej na stanowanie i rozwój ich osobowości, by nauczyli się wartościowania siebie, a w przyszłych relacjach z uczniami, organizując im warunki do pełnego rozwoju, «używali» siebie (swojej bogatej i niepowtarzalnej osobowości), dzielili się własną osobą, wyjawiali swoje «ja» innym, ujawniali to, co myślą i jakich idei bronią [10, 38–47]. «Stawianie się» przyszłego nauczyciela w ramach tak pojętej metadziałalności jest możliwe pod warunkiem zamiany tradycyjnych stosunków podmiotowo-przedmiotowych w układzie «nauczyciel akademicki – student» na bardziej harmonijne – podmiotowo-podmiotowe, uwzględniania posiadanych już przez studentów, «na wejściu», doświadczeń poznawczych, planów życiowych, systemu wartości i preferowanych sensów [3, 109–121].

Osobowościowo zorientowana koncepcja edukacji wypyta z wyobrażenia o «oświecanym», o Innym jako najwyższej wartości procesu kształcenia (w tym przypadku akademickiego). Historia pedagogiki i myśli pedagogicznej dowodzi, że taka formuła sprawdziła się w praktyce promowania specjalistów o najwyższych kwalifikacjach – doktorów nauk, w specyficznym układzie podmiotowo-podmiotowych, humanistycznych interakcji pomiędzy pro-motorem a kandydatem na pracownika naukowego

(doktorantem). Edukowany («oświecany», promowany) w różnych typach translacji doświadczeń dydaktycznych, na przykład: od ojca naturalnego – do duchowego (nauczyciela); od słowa werbalnego – do funkcji przekazu kulturowego (kultury słowa, kultury książkowej); od przekazywania wiedzy – do przygotowywania w za-kresie tak zwanej «technologii» pracy umysłowej – w rezultacie ciążył ku pozycji centralnej.

Uczniom (studentom) w personalizowanych procesach edukacyjnych przynależą takie same prawa jak nauczycielom (wykładowcom), a jakiegokolwiek «zaszłości» tradycyjne, paternalistyczne pomiędzy nimi powinny przeradzać się w interakcje podmiotowo-podmiotowe, budowane na bazie humanistycznego systemu sensów i wartości [4, 9–12].

Uczelniany system «wykładania-studiowania» realizuje się w «kluczu», który, w kategoriach dialektyki, można określić współdziałaniem. Na płaszczyźnie ontologicznej kategoria ta oznacza samą istotę procesu nauczania/uczenia się, jego strukturę i organizację. W ujęciu metodologicznym ważne jest wspólne tworzenie programów (konstytutywnych treści naukowo-profesjonalnych) oraz dobór form i metod współpracy, by ich realizacja stawała się samoistnym środkiem zabezpieczania harmonijnego rozwoju osobowości kandydatów na nauczycieli. W doskonaleniu współdziałania chodzi nie tylko o inny rozkład akcentów, ale też o inne pojmowanie jego istoty. Podejście gnoseologiczne, dla którego typowe jest nastawienie na procesy poznawania, musi «ustąpić miejsca» kulturologicznemu, preferującemu nauczanie jako sposób translacji treści i wartości kultury posiadających moc «uobecniania» i uszlachetniania «człowieka w człowieku».

Wartość tego typu działań nauczycieli akademickich zawiera się w tym, że studenci nie pozostają osamotnieni w zderzeniu z trudną dla nich «materią» dydaktyczną, bowiem wprowadzani są w istotę korelacji pomiędzy faktami, pojęciami, prawami, zasadami motywami i orientacjami aksjologicznymi przy pomocy środków werbalnych i poglądowych, którymi dysponuje nauka (i które zawiera program konkretnego przedmiotu studiowania): znaków, symboli, obrazów. Jest to słuszną drogą do tworzenia warunków koniecznych dla zrozumienia znaczenia, istoty, sensów fenomenów, zjawisk i procesów pedagogicznych. Problem jest złożony, bowiem znaczenia, używając metafory, «prowadzą podwójne życie»: jawią się dla podmiotu, i w swoim niezależnym istnieniu, w postaci komponentów jego świadomości oraz sposobów i mechanizmów uświadamiania obiektywnej rzeczywistości.

Wyrażana w pojęciach znaczenie i sens dwuwartościowość jest cechą języka i różnych rodzajów działalności społeczno-kulturowej nauczycieli akademickich, powinna więc być rozpatrywana jako ich predyspozycja do prowadzenia dialogu. W słowach wyrażane jest znaczenie treści programowych oraz stosunek wartościujący do tych sensów, które rodzą się w toku realizacji procesu «wykładania-studiowania». Wykładowca transmitując «material» nie tylko otwiera studentom «okno» na świat wiedzy, ale też swój własny świat wartości i wyraża samego siebie. Ważnym warunkiem ustanawiania stosunków «podmiotowo-podmiotowych» w profesjonalnej edukacji pedagogicznej, linią jej humanizacji, jest przechodzenie od wykładania dyskursywnego, pośredniego, w ogólnikowej, bezosobowej formie – do tworzenia wiedzy «żywej», jako składowej tak zwanej «osobistej kultury pedagogicznej» przyszłego nauczyciela. Psychologiczny aspekt tego problemu dobitnie wyraził A.N. Leontiew, przyznając się, że ponad czterdzieści lat poświęcił na zbudowanie teorii ruchu świadomości, na udowodnienie, że znaczenia, gdy

nabierają osobistego sensu, zaczynają «żyć» w człowieku, wyrażają jego człowieczeństwo «być» i stają się dobrym zaczynem jego pasji życiowych [13].

W procesie «stawania się» kandydatów na nauczycieli podmiotami metadziałalności (takiej, która będzie ukierunkowana na organizację działalności Innego) muszą być wykształcone ich różne kompetencje: komunikacyjne, aksjologiczne, emocjonalne, poznawcze, gnostyczne. One, w określonej mierze i postaci, są częścią ich świadomości potocznej, bowiem każda wiedza (a pedagogiczna, np. o wychowaniu człowieka, w sposób szczególny) zakorzeniona jest w pewnym «przedrozumieniu», «przedsądach», «transcendentalnych ramach doświadczenia», «strukturach sensotwórczych». Taki stan rzeczy, z jednej strony, wiedzy tej daje nowe «światło», a z drugiej, ogranicza ją [8]. Wszyscy kandydaci przed rozpoczęciem profesjonalnej edukacji pedagogicznej doznawali (a często byli też ofiarami) swoistej «pedagogiki życia», uprawianej przez rodziców, wyspecjalizowane instytucje dydaktyczno-wychowawcze (przedszkola, szkoły różnych poziomów kształcenia); podmioty *quasi* pedagogiczne (domy kultury, organizacje dziecięco-młodzieżowe, środki masowej komunikacji społecznej); grupy rówieśnicze etc.

Przeduczelniane doświadczenia życiowe studentów należy traktować jako ważną część ich świata duchowego, a pozytywne uczucia i emocje doznawane w pedagogicznej przeszłości, jako warunek kształtowania się istotnych, w procesach edukacji wstępnej i dalszego rozwoju zawodowego, kategorii, zjawisk i wartości typu: motywacja wyboru studiów pedagogicznych / przyszłej misji nauczycielskiej; identyfikacja, satysfakcja i aspiracje zawodowe; rozwój tożsamości zawodowej. Bagatelizowanie wartości doświadczeń pedagogicznych «wnoszonych» przez młodzież do uczelni pedagogicznych, często wynikające z urojonego snobizmu «akademickości» kadr naukowo-dydaktycznych, może skutkować pogłębianiem się zjawiska «selekcji negatywnej» do zawodu nauczyciela.

Linia współczesnego «stawania się» nauczycielem, w ramach edukacji pedagogicznej na poziomie wyższym i poza nią, rysuje się w postaci dialektycznego, wzajemnie uwarunkowanego ciągu procesów (ogni, działań): od przeduczelnianych doświadczeń pedagogicznych studentów, do zdobycia pedagogicznego wykształcenia wstępnego i ukształtowania gotowości pedagogicznej, a dalej (w długim okresie rozwoju zawodowego) do doskonalenia kompetencji psychologiczno-pedagogicznych oraz głębokiego «wrastania» w treści i wartości kultury. Wsluchując się w ważką myśl L. Witkowskiego, że *edukacja stała się na koniec wieku zasadniczym ekranem kultury i od nas zależy, co na nim będzie wyświetlane* [17, 15]. warto postulować, by środowiska akademickie zapisywały na owym «ekranie» rozchwieane i pozostające w ciągłym deficycie wartości kultury humanistycznej.

Humanizacja edukacji pedagogicznej staje się nakazem, czynnikiem integracyjnym i warunkiem realizacji zadań kształcenia zawodowego na poziomie strategicznym (tworzenie przesłanek do kształcenia nauczyciela rozumiejącego); taktycznym (zapewnianie warunków do przygotowania nauczyciela kompetentnego) i operatywnym (wzbudzanie różnego rodzaju gotowości przyszłych nauczycieli do prowadzenia działalności pedagogicznej: psychologicznej, naukowo-teoretycznej, psychofizjologicznej, praktycznej [14, 132–134].

Powyższy podział zadań jest zabiegiem umownym, bowiem w realnych procesach edukacji pedagogicznej rozwiązanie któregośkolwiek z nich, jako z natury humanistycznego, odbywa się na różnych poziomach – jednocześnie i wieloplanowo.

Edukacja jako strategia wprowadzania człowieka w treści i wartości kultury ludzkiej staje się warunkiem istnienia tak kultury, jak i jego samego, stąd priorytet zyskują jej sensy egzystencjalne, przyjmując status celów i wartości, a zasada adekwatności aksjologicznej strony edukacji pedagogicznej wobec wyzwań współczesności wymaga, by jej uczestnicy byli orientowani na poszukiwanie istoty swego szczególnego powołania (misji) [2, 45–54].

Od strony formalnej zarówno państwo jak i społeczeństwo artykułują obiektywne zainteresowanie jakością przygotowywania «nauczycieli narodu», to jest wykładowców, wychowawców, pedagogów-opiekunów, psychologów, zdolnych do reprodukcji kadr zabezpieczających dynamiczny rozwój kraju w różnych sferach. W rzeczywistości dochodzi do poważnego rozziwienia pomiędzy tymi dwoma «interesami». Państwo zazwyczaj intensyfikuje swoją troskę o stan edukacji w ogóle, a więc także pedagogicznej, w sytuacji pilnej potrzeby, na przykład przed podjęciem decyzji o reformowaniu lub modernizacji tej sfery. Dla społeczeństwa najważniejsze jest pytanie, czy i na ile edukacja (w ujęciu najszerszym, w postaci dziesięciościanu, jak proponuje Z. Kwieciński [12] stwarza możliwość dla internalizowania przez jej podmioty sensów i wartości globalnych (ogólnoludzkich), narodowych, lokalnych i osobistych.

Wartości społeczne, a do nich niewątpliwie należy edukacja pedagogiczna, nie powstają «na zamówienie», chociaż często bywają analizowane na zlecenie różnych agend społecznych. One «dojrzały» przez wieki i stały się charakterystyczną «pieczęcią» świadomości zbiorowej nazywanej mentalnością. Edukacja pedagogiczna jako wartość, zobiektywizowana w doświadczeniach pokoleń, wciąż odgrywa znaczącą rolę w rekonstrukcji świadomości społecznej, dlatego pytanie o jej znaczenie, sens i wartość musi być paralelne do analizy wartości i sensów obecnych «wewnątrz» procesów edukacyjnych.

Jakiego typu sensy i wartości wnoszą do edukacji pedagogicznej jej bezpośredni uczestnicy: wykładowcy i studenci-przyszli nauczyciele? Tak postawione pytanie jest głęboko uprawomocnione, bowiem pomiędzy wartościami i sensami istnieje ścisły związek. Wartości traktowane jako «uniwersalne sensy» krystalizują się w sytuacjach typowych, w których pozostaje społeczeństwo, a nawet całe człowieczeństwo. Spełniamy sens bytu i nasz byt wypełniamy sensem tylko wówczas, gdy urzeczywistniamy wartości. To, co jest bezwartościowe, człowiek przeżywa jako bezsensowne. Tak więc, główny ciężar odnajdywania sensu zawiera się w odnalezieniu wartości, a życie sensowne oznacza czynienie tego, co jest odczuwane i znane jako wartościowe [1, 58–72].

W edukacji pedagogicznej, z założenia, mają miejsce sytuacje typowe, sprzyjające ujawnianiu się sensów uniwersalnych i stopniowemu ich przemienianiu się w wartości osobiste. Przenoszenie interakcji międzyosobniczych na pole wartości i sensów, łagodzenie dominującej funkcji utylitarno-pragmatycznej, powinno skutkować zasadniczą zmianą jakości stosunków w układzie nauczyciel akademicki – student, stopniowym przechodzeniem uczestników studiowania od funkcjonowania w ramach «zadanych» im ról, do nowego horyzontu współdziałania autonomicznych osobowości. Istotą takiego typu obcowania jest «obdarowywanie się» wartościami duchowymi i doznawanie więzi du-

chowej; wzajemna wymiana myśli i uczuć; uświadamianie istoty samego siebie na drodze «spotkania» z Innym; satysfakcja z faktu partycypowania w życiu innych ludzi.

Działalność pedagogiczna, odrębność zadania wychowawczego, traci walor techniczny, a staje się twórczością. *Im bardziej działanie wychowawcy ma charakter twórczy, tym bardziej wzrasta znaczenie jego osobowości i potrzeby jej kształcenia* [11, 20–21]. Ważna i interesująca jest nie tyle wartość twórczości pedagogicznej, co współtwórczość, która dziś staje się jedną z istotniejszych właściwości myślenia pedagogicznego.

Najcenniejszym efektem działalności uczelni pedagogicznych jest miara kształtowania się u podmiotów edukacyjnych, szczególnie zaś w strukturach osobowości kandydatów na nauczycieli, «nowych» właściwości, takich jak gotowość do podejmowania działalności pedagogicznej, kompetencyjność, Ja-konceptja studenta jako przyszłego pedagoga. Do zakresu gotowości wchodzi opanowanie standardów kształcenia pedagogicznego, wszystko to, co podlega normalizacji i technologizacji [3; 6]. Na fundamencie gotowości kształtuje się kompetencyjność, zawierająca w swojej konstrukcji indywidualny styl działalności zawodowej, twórcze, innowacyjne podejście do niej, poziom refleksyjności, autorski charakter poszukiwań i wyborów. Rozdzielanie procesu «stawania się» nauczycielem na dwie osobne sfery: w uczelni nabywanie gotowości, a w długim okresie rozwoju zawodowego kształtowanie kompetencji zawodowych, jest zabiegiem błędnym. Sprawiedliwe wydaje się łączenie obu akcentów, bowiem uczelnie operują głównie w strefie «aktualnego rozwoju» przyszłego specjalisty.

Wstępna akademicka edukacja pedagogiczna ma sprzyjać samookreślaniu się kandydata na nauczyciela, integracji poszczególnych cech jego osobowości w ramach wybranej specjalności, rozwojowi Ja-konceptji zawodowej. W toku różnorodnych zajęć praktycznych spotkań z doświadczonymi, twórczymi nauczycielami, w sporach o zasadność dokonywanych wyborów może także dochodzić do «rewizji» motywacji podjęcia studiów pedagogicznych, do przewartościowywania znaczenia i sensu przyszłej misji nauczycielskiej.

W długim okresie życia zawodowego nauczyciela (także akademickiego) bywa uruchamiany mechanizm «psychologicznej obrony» w postaci antynomii pomiędzy wartościami-celami a wartościami-środkami; wartościami-sensami a wartościami-celami, w sytuacji nieadekwatnego doboru metod i stylu pracy ze studentami oraz stosowania środków frustrujących ich samoświadomość pedagogiczną. Problem jest poważny, ale nikt nie zna sposobów ubezpieczania się od znużenia, starzenia i wypalania się zawodowego oraz związanego z tymi stanami (syndromami) spadku profesjonalizmu, deprawacji rozwoju, «uczulenia na nowe», kanonizacji i uniwersalizacji własnych doświadczeń, eksploatacji stereotypów.

Działalność pedagogiczna jest nieprzerwanym ciągiem zadań. Jednoznaczna, Hipokratesowa maksyma: *Primum non nocere*, w każdej konkretnej sytuacji zderza się z nieoczywistym i niejednoznacznym rezultatem. Nauczyciel nieustannie staje wobec konieczności dokonywania wyboru w kontekście wzajemnie wykluczających się kategorii etycznych, estetycznych, psychologicznych i dydaktycznych (na przykład pomiędzy tym, co moralnie i niemoralnie, sprawiedliwie i niesprawiedliwie, pomyślnie i niepomyślnie, łatwe i trudne). Problemy te nie rodzą się sporadycznie, one są determinowane logiką procesów edukacyjnych jako fenomenu humanistycznego. Nauczyciele, niezależnie od

posiadanych doświadczeń (początkujący czy znajdujący się na poziomie autonomicznej tożsamości zawodowej), sami je tworzą i muszą rozwiązywać.

O żywotności, humanistycznym charakterze edukacji (edukacji pedagogicznej kandydatów na nauczycieli) i jej stabilności, zwłaszcza w trudnych czasach kryzysu cywilizacyjnego, będzie decydować «częstotliwość aksjologiczna», co oznacza imperatyw odkrywania i realizacji przez wszystkie jej podmioty sensów i wartości osobistych: tożsamości podmiotowej, współdziałania, samorealizacji, powinności obywatelskiej i twórczości oraz wartości, sensów, zadań «ponadosobistych – dalekich»; demokracji; jedności ogólnoludzkiej; współistnienia, dialogu w duchu solidarności i pokoju międzynarodowego; tolerancyjności; poszanowania dla wartości fundamentalnych.

BIBLIOGRAFIA

1. Frankl, V. (1987), *Ärztliche Seelsorge*, Frankfurt.
2. Grzesiak, J. (2006), *Standards and values in teacher's education in XXI century*, w: *Aktualnyje problemy mirowoj hudożestwiennoj kultury*, t. 1, Grodno.
3. Grzesiak, J. (2007), *Kształcenie ustawiczne nauczycieli wobec wyzwań w społeczeństwie informacyjnym*, w: *Pedagogika informacyjna. Media w kształceniu ustawicznym*, red. E. Perzycka, A. Stachura, Szczecin.
4. Grzesiak, J. (2008), *Ewaluacja w dialogu wobec badań jakościowych w edukacji*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli. Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*, red. J. Grzesiak, Kalisz-Konin.
5. Grzesiak, J. (2008) *O edukacji jutra zadecydują niewypaleni nauczyciele. Wypalony nauczyciel – wypaleni uczniowie?* w: *Edukacja jutra*, t. 2, red. K. Denek, K. Zatoń, A. Kwaśna, Wrocław.
6. Grzesiak, J. (2021). *Badania jakościowe nad pomnażaniem i wyzwaniem kompetencji w toku edukacji on-line*, w: *Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy. Tom V: Dynamika badań naukowych i edukacyjnych w warunkach pandemii* / [red.: J. Grzesiak, I. Zymomyra, W. Ilnytskyj]. Konin – Užhorod – Chersoń: Poswit.
7. Komeński, J.A. (1973), *Pampaedia*, Wrocław-Warszawa.
8. Kwaśnica, R. (1989), *Dwie racjonalności. Ku «milczącej wiedzy pedagogicznej»*, «Forum Oświatowe» nr 1-2.
9. Kwiatkowska, H. (1997), *Edukacja nauczycieli. Konteksty. Kategorie. Praktyki*, Warszawa.
10. Kwiatkowska, H. (1988), *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa.
11. Kwiatkowska, H. (2008) *Pedeutologia*, Warszawa.
12. Kwieciński, Z. (1995), *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, w: tenże, *Socjopatologia edukacji*, Olecko.
13. Leontiew, A.N. (1983), *Izbrannyje psichologiczeskije soczinienija*, t. 2, Moskwa.
14. Prokopiuk, W. (1992), *Samokształcenie nauczycieli. W poszukiwaniu jego nowego sensu*, Białystok.
15. Prokopiuk, W. (2010), *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji*, Kraków.
16. Szkudlarek, T. (2004), *Pedagogika krytyczna*, w: *Pedagogika*, t. 1, Warszawa.
17. Witkowski, L. (2000), *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa.

Інна БЕСЕГАНІЧ
(Ужгород, Україна)

**ЕКОЛОГО-БІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ *ALLIUM VICTORIALIS* L.
В УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТАХ**

Proceeding from the currently commonly accepted population-specific concept of plant world conservation, it is necessary to conduct integrated monographic study of certain species to reveal their taxonomic and population structure, morphological-geographical, ecological and genetic differentiation, origins and evolution.

We have attempted to apply this approach to one of the species of Allium genus, viz. Allium victorialis L., which is limitedly spread in the Ukrainian Carpathians exclusively in the highlands. To date, many aspects of biology of this species have been studied quite well. However, a number of issues remain unclear, in particular, those referring to population biology and taxonomy. In the Ukrainian Carpathians, the species has been studied fragmentarily only.

In the area under review, A. victorialis is found in three landscape-geographical belts: the lower mountain, higher mountain, and subalpine belts of all massifs of the Polonynsky and Watershed Ranges at the heights of 750 to 1,998 metres above sea level.

As a result of the observations, we have established the phytocoenotic confinedness of A. victorialis. According to our observations, in the Carpathians A. victorialis begins to flower in the second part of June. The flowering period lasts for three to four weeks. The fruit-bearing period in the populations under study continues till mid-July.

During the study of seed productivity of A. victorialis, the following was established. The number of seed buds was a more mobile parameter by mean indicators, than the number of seeds in all populations reviewed. Apart from that, the potential seed productivity of the populations was characterized by significantly higher values of correlation coefficient, than the factual seed productivity. The coefficients of variation of potential and factual seed productivity in the populations correlated completely.

In all populations under study, a low percentage of insemination was observed, varying between 37.2% in the Picui population and 17.3% in Brescul population.

A. victorialis populations are characterised by two opposite life strategies that must have been related to and dependent on the habitat conditions, which allows the populations to adapt as much as possible to the concrete conditions of the given locality.

Найбільш актуальним у даний час є детальне вивчення і оцінка стану рідкісних і зникаючих видів рослин з метою розробки наукових основ їх охорони.

Виходячи із загально прийнятої на сучасному етапі популяційно-видової концепції охорони рослинного світу, необхідним є комплексне монографічне дослідження окремих видів з метою виявлення їх таксономічної і популяційної структури, морфологічно-географічної, екологічної та генетичної диференціації, походження та еволюції. Такі комплексні дослідження знаменували б новий, систематичний напрям

досліджень, об'єктом якого стала б популяція як самостійний рівень життя, природно-історична і еволюційна одиниця. Отже, саме такі популяційні дослідження дають нам уяву про біологію тих чи інших видів, шляхи їх становлення та еволюції. Це, в свою чергу, дозволить розробити наукові основи охорони рідкісних і зникаючих видів та ефективні заходи до їх реалізації.

На сьогодні такий комплексний монографічний підхід є досить непогано розроблений і апробований на багатьох видах. Найповніше застосований він та найкращі результати отримані при дослідженні представників Liliales, особливо в групі ефемероїдів. Нами зроблена спроба застосувати подібний підхід до одного з видів роду *Allium*, а саме, *Allium victorialis* L., який в Українських Карпатах обмежено поширений виключно в високогір'ї. На даний час багато аспектів біології даного виду є непогано вивченими. Однак, залишається ще чимало нез'ясованих питань, зокрема, в популяційній біології, систематиці. В Українських Карпатах вид досліджений фрагментарно.

Матеріал і методика досліджень.

Об'єктом вивчення є *Allium victorialis* L. – цибуля переможна (родина Alliaceae J. Agardh., підрід *Rhizirideum* Don, монотипічна секція *Anguinum* G. Don ex Koch).

Для дослідження були вибрані чотири популяції, які просторово і репродуктивно віддалені одна від одної. Фізико-географічне розташування модельних популяцій:

Популяція 1 «Менчул». Хребет Чорногора, г. Менчул, 1588 м над р.м., пояс криволісся, серед острівних куртин ялини європейської та ялівцю сибірського в угрупованні *Juniperetum*, на відкритих ділянках.

Популяція 2 «Близиця». Хребет Свидовець, півніжжя г. Близиця, 1710 м над р.м., субальпійська лука в угрупованні *Nardetum*.

Популяція 3 «Пікуй». Вододільний хребет, півд. Схил г. пікуй, 1350-1400 м над р.м., гірська високогірна лука на кам'яних уламкових розсипах.

Популяція 4 «Брескул». Хребет Чорногора, північний схил г. Брескул, 1700-1750 м над р.м., субальпійська високотравна лука.

Фенологічні спостереження здійснювалися згідно І.Н. Бейдемана [1, 2].

Насіннева продуктивність вивчалась згідно методик, запропонованих В.І. Вайнагієм [4] та Т.А. Работновим [16].

Отримані цифрові дані оброблювали варіаційно-статистичними методами [7, 9, 14].

Репродуктивне зусилля підраховували за формулою:

$$RE = Nnas/F$$

Систематичне положення.

Allium victorialis L. за сучасною номенклатурою відноситься до subg. *Anguinum* (G. Don. ex W. D. J. Koch) N. Friesen, який складається з десяти видів і кількох різновидів і є частиною другої з трьох основних ліній еволюції *Allium* [22, 25, 26, 27, 29]. Ареал поширення subg. *Anguinum* поширюється від південно-західної Європи до східної Азії та північного сходу Північної Америки [24]. За винятком *A. victorialis* L. в Європі і *A. tricoccum* Solander в Північній Америці, всі інші види subg. *Anguinum* знаходяться в Азії [24]. Місцезростання виду підг. *Anguinum* – це переважно гірські, кам'янисті місця в лісах, на субальпійських луках і вздовж берегів струмків у високих горах [5, 22, 23, 27, 28, 30, 31, 34]. Більшість видів підг. *Anguinum* має основне число хромосом $x = 8$ і $2n = 16$ або 32 [24].

Allium victorialis L. (цибуля переможна). Синоніми: *A. plantagineum* Lam. (1783); *Cepa victorialis* Moench (1794); *A. microdictum* Prokh. (1931); *A. latissimum* Prokh (1931); *A. ochotense* Prokh (1931); *A. victorialis* f. *latifolium* Zapal. (1906); *A. victorialis* f. *angustifolium* Lapal (1906), Rony (1910); *A. victorialis* f. *stenophyllum* Bordz. (1950).

A. victorialis L. ampl. як він приймається зараз деякими дослідниками [5, 8, 13] утворює ряд близьких рас, які географічно заміщують одна одну. Типовий вид *A. victorialis* L. росте в горах Європи. У лісах Уралу, Сибіру, Монголії вид представлений расою – *A. microdictum* Prokh., Уссурійському краї, Японії, Північній Кореї, Північному Китаї – *A. latissimum* Prokh., на Камчатці та Сахаліні – *A. ochotense* Prokh [13].

Серед карпатських рослин відрізняють дві форми, що характеризуються різними формами та розмірами листків: f. *latifolium* Zapal. [32] і f. *stenophyllum* Bordz. [3]. В.І. Чопик [21] також вказує на варіювання розмірів та форми листків - від еліптичних до ланцетних, перші з яких зустрічаються у рослин приурочених до заростів криво-лісся над верхньою межею лісу, а інші виявлені в рослин, що зростають на відкритих місцях у субальпійській смузі.

В альпійській гірській системі *A. victorialis* росте на висотах від 1400 до 1600 м над рівнем моря. В досліджуваному районі *A. victorialis* зустрічається в трьох ландшафтно-географічних поясах: в нижньому гірському, верхньому гірському і субальпійському поясах всіх масивів Полонинського та Вододільного хребтів на висотах від 750 до 1998 метрів над рівнем моря (табл. 1).

Таблиця 1

Поширення *A. victorialis* на Закарпатті

№ п/п	Географічний пункт	Флористичний район	Висота н. р. м.	Джерело
1	с. Гусне, г. Бубен	Східні Бескиди	900	гербарій УУ
2	окол. с. Стужиця	Східні Бескиди	750	гербарій УУ
3	г. Пікуй	Східні Бескиди	1405	гербарій УУ
4	г. Плай	Східні Бескиди	1450	гербарій УУ
5	г. Великий Верх	Східні Бескиди	1598	гербарій УУ
6	г. Гемба	Східні Бескиди	1491	[12]
7	г. Пішконя	Горгани	1707	[12]
8	г. Петрос	Чорногора	1950	гербарій УУ
9	пол. Менчул	Чорногора	1200	гербарій УУ
10	г. Шешул	Чорногора	1688	гербарій УУ
11	г. Бребенескул	Чорногора	1950	гербарій УУ
12	г. Брескул	Чорногора	1911	гербарій УУ
13	г. Менчул Чорногірський	Чорногора	1998	гербарій УУ
14	г. Близниця	Свидовець	1883	гербарій УУ
15	г. Стіг	Свидовець	1704	[12]
16	Апшинецький Менчул	Свидовець	1511	гербарій УУ
17	г. Ненеска	Мараморшські гори	1815,5	гербарій УУ

Примітка: гербарій УУ – гербарій Ужгородського національного університету.

Згідно даних В.І. Чопика [21], в Українських Карпатах вид зустрічається на висотах від 1200 до 1750 метрів над рівнем моря, і лише, як виняток, на заболочених місцях спускається до 800 м.

К.А. Малиновський [11] вказує вертикальну межу розповсюдження *A. victorialis* – 1800 метрів над рівнем моря в зоні прохолодного, помірно-холодного і холодного клімату.

Вид поширений в лісах, на лісових галявинах, кам'янистих скелях [5, 18, 21, 33], на вологих гумусних ґрунтах, охоче оселяється на вапнякових субстратах, мезофіт [21].

У Східних Бескідах *A. victorialis* приурочений до округу буково-карпатських лісів, що включає район букових і ялицево-букових Верхньо-Ужанських лісів, округу темно-хвойно-букових і букових темно-хвойних лісів Вододільного хребта з районами Бескідських смереково-ялицево-букових лісів і

Міжгірських смереково-ялицево-букових лісів та буково-ялицево-смерекових лісів; округу криволісся, субальпійських і альпійських лук в районі низьких полонин Пікуя і Боржави.

Свидовецька ділянка ареалу *A. victorialis* приурочена до округу букових лісів, що включає район букових лісів південних мегасхилів Вододільного хребта; до округу криволісся, субальпійських і альпійських лук району середньогірських полонин Крапної, Свидовця, Рахівського Менчулу.

На Чорногорі вид приурочений до округу смерекових гірсько-карпатських лісів Чорногорсько-Мармарошських смерекових лісів.

В Українських Карпатах, згідно класифікації за домінуючими принципами, вид зустрічається в угрупованнях *Nardetum*, *Vaccinietum*, *Duschetium viridis* [21], *Juniperetum*. Згідно флористичної класифікації вид у дослідженому регіоні зафіксований в наступних угрупованнях:

К. *Asplenietea trichmanis* (Br.-Bl. in Meier et Br.-Bl. 1934) Oberd. 1977

П. *Potentilletalia caulescentis* Br.-Bl. in Br.-Bl. et Jenny 1926

С. *Cystopteridion* Richrd 1972

Ас. *Cystopteridetum fragilis* Oberd. 1938

К. *Juncetea trifidi* Hadac 1946

П. *Caricetalia curvulae* Br.-Bl. in Br.-Bl. et Jenny 1926

С. *Juncion trifidi* Krajina 1933

Ас. *Cetrario-Festucetum airoidis* Jenik 1961

К. *Elyno-Seslerietea* Br.-Bl. 1948

С. *Festucosaxatilis-Seslerion bielzii* (Pawl. Et Wal. 1949) Coldea 1984

Ас. *Saxifrago-Festucetum versicoloris* Wal. 1933

Ас. *Caricetum sempervirensis* (Domin 1933) Puscaru et al. 1956

К. *Loiseleurio-Vaccinietea* Eggler ex Schubert 1960

П. *Rhododendro-Vaccinietalia* Br.-Bl. in Br.-Bl. et Jenny 1926

С. *Loiseleurio-Vaccinion* Br.-Bl. in Br.-Bl. et Jenny 1926

Ас. *Empetro-Vaccinietum gaultherioides* Br.-Bl. in Br.-Bl. et Jenny 1926 corr. Grabherr 1993.

Фенологія.

A. victorialis відноситься до типових геофемероїдів. Пагін майбутнього року повністю формується в бруньці відновлення восени, тому весною ріст листків і квітко-

носу іде одночасно. Активний ріст у висоту і розгортання листків спостерігається до закінчення фази бутонізації, після чого ріст уповільнюється.

За нашими спостереженнями в умовах Закарпаття час цвітіння варіює в залежності від висоти над рівнем моря, експозиції схилу тощо, однак, загалом, приходиться на другу половину червня – початок липня. Плодоношення продовжується до середини серпня. Листки на генеративних пагонах до моменту дозрівання насіння жовтіють. Квітконосі зберігаються до кінця дисемінації. Насіння всипається недалеко від материнської рослини. В вересні квітконосі полягають і відмирають.

Демографія

Особини *A. victorialis* сильно варіюють по числу цибулин і монокарпічних пагонів, тому і вікові спектри цього виду, побудовані з використанням різних одиниць (особин, цибулин і пагонів) дещо відрізняються.

Біомаса дорослих особин *A. victorialis* – 2-6 г. Біомаса клонів коливається від 4-7 до 20-30 г. Це максимальне значення серед всіх досліджуваних ефемероїдів і геофемероїдів.

Просторову структуру можна визначити як компактно-дифузну [17]. Молоді особини цього виду приживаються в місцях, де ценотична залежність дещо послаблена, а дорослі особини зосереджені в компактних клонах і тривало утримують зайняту територію. Однак незначна кількість іматурних і віргінільних особин насінного походження в ценопопуляції показує, що поповнення насінними нащадками, а внаслідок цього поява нових локусів – явище досить рідке в житті ценопопуляції.

Репродуктивна біологія.

Вегетативне розмноження *A. victorialis* по даним О. Смирнової [17] починається в віргінільному віковому стані, а за іншими даними [6] – в генеративному, і продовжується протягом всього генеративного періоду. В період вегетації в пазусі 1-2 верхніх асимілюючих листків формуються дочірні цибулини, що зв'язані з материнським денцем. Спочатку материнські та дочірні цибулини вкриті спільною обгорткою. Після відмирання асимілюючих листків кожної цибулини утворюється власна обгортка, а спільна руйнується. Таким чином, в результаті галуження пагонів, в межах морфологічно цілісного утворення (особини) існують в різній стадії роз'єднанні пагонів і цибулини. Одні з них ще зв'язані спільним денцем і мають спільні корені, у інших під спільною оболонкою вже з'являються власні обгортки, корені та денця, треті вже сидять на окремих гілках кореневища під своїми власними обгортками. Одночасно з галуженням кореневища і утворенням-нових цибулин проходить його старіння і відмирання з базального кінця – цілісність особини порушується і вона розпадається на декілька дочірніх партикул. Таким чином утворюються клон. Виникаючі дочірні особини можуть мати віковий стан від віргінільного до сеньйального в залежності від загального віку клону і положення особини в клоні. Вегетативне розмноження такого типу являє собою зрілу партикуляцію [19] і потенційно може забезпечувати невизначено велику тривалість онтогенезу. Молодий клон представляє собою компактне зібрання дочірніх особин, що щільно притиснуті одна до одної. Поступово в центрі клону починається руйнування самих старих його частин. В великих старих клонах центр займають відмерлі залишки особин, а живі рослини розташовані по периферії. Тривалість життя клонів не менше 30-40 (50) років. Тривалість утримання території

елементом ценопопуляції (особина або клон) перевищує тривалість онтогенезу. Вид можна характеризувати як практично вегетативно нерухомий.

Згідно з нашими спостереженнями *A. victorialis* вже в віргінільному віковому стані починає розмножуватися вегетативним способом. Однак, найбільш інтенсивне вегетативне розмноження відбувається в генеративному періоді. При цьому в пазусі зеленого листка головної осі формується цибулина заміщення. В наступний вегетаційний період вона звільнюється від старого денця, заглиблюється і трохи зміщується вбік від материнської цибулини. Виникають молоді особини, які знаходяться в іматурному або віргінільному стані, тобто для *A. victorialis* характерна нормальна партикуляція.

Вегетативна продуктивність *A. victorialis* в перерахунку на одну особину дорівнює одиниці.

Потенційна продуктивність вегетативних діаспор у компактному клоні, який має в своєму складі генеративні і вегетативні особини досягає 20 цибулин [17].

Насіннєве розмноження.

Насіннєва продуктивність є одним з найважливіших показників життєвості виду в конкретних умовах існування. Вона характеризується кількістю насіння, які утворюються на рослині [15]. Величина насіннєвої продуктивності є виявленням адаптації рослин до умов середовища. Кількість насіння, характер їх розповсюдження, здатність зберігати сходин впливають на розмір ареалів, направлення сукцесій.

Характеристика основних процесів насіннєвого самопідтримання популяції описана в роботах Т. Работнова [15, 16] і Р. Левіної [10] та окремих статтях [4, 20]. У квіткових рослин плідність відповідає потенціальній насіннєвій продуктивності (ПНП), тобто числу насіннєвих зачатків, що утворюються на пагін або особину. Першим похідним показником є відсоток плодоцвітіння (ВПл), що показує, яка кількість квітів утворила плоди. Другим похідним показником є фактична (ФНП) або реальна (РНП) насіннєва продуктивність, під якою розуміють кількість зрілого непошкодженого насіння на пагін або особину. Як правило, ФНП складає незначну частину ПНП. Тому відношення фактичної продуктивності до потенціальної, виражене у відсотках, може бути надійним показником «благополуччя» насіннєвого розмноження в певних умовах. Цей показник називають відсотком обнасення (ВО) або коефіцієнтом продуктивності (КПр). Урожай насіння можна розглядати як третю похідну відносно ПНП. Він визначається рівнем ПНП, ФНП і кількістю генеративних особин на одиниці площі.

В результаті спостережень встановлено, що *A. victorialis* в умовах Карпат цвісти починає в другій половині червня. Період цвітіння триває 3-4 тижні. За нашими спостереженнями плодоношення в досліджених чотирьох популяціях продовжується до середини серпня.

Трьохгніздне коробочки відкриваються дорзально, повздовжні тріщини йдуть зверху вниз і зрілі насінини висапаються на землю. Таким чином, по способу розповсюдження насіння рослини слід віднести до групи автохорних видів, у яких дисемінація здійснюється без будь-яких посередників, пасивним випаданням (барохори). Насіння чорного кольору, кругле, шорохувате. Матове, розміром приблизно 2 – 2,1 мм.

Проведені нами дослідження процесів цвітіння і плодоношення показали, що популяції відрізняються середньою кількістю квіток на суцвіття: в популяції Менчул $x = 69,8$; Близниця $x = 37,8$; Пікуй – $x = 43,8$ і в популяції Брескул – $x = 86,0$ (табл. 2).

В популяції Близниця середня кількість квіток у суцвітті найменша, але, разом з тим, кількість їх у різних особин популяції варіює у найбільшому діапазоні (ліміти 13-67), про що вказує і найвищий коефіцієнт варіації ($C_v=47,1\%$). В решті популяцій цей коефіцієнт, загалом, досить подібний. Кількість плодів в двох досліджуваних популяціях відрізняється менше ніж кількість квіток. Найменша середня кількість плодів на суцвіття, як і кількість квіток, зафіксована в популяції Близниця, найбільша кількість – в популяції Менчул. В інших популяціях ці значення майже ідентичні, хоча в популяції Пікуй виявлено найвищий діапазон варіювання цієї ознаки та, відповідно, найвищий коефіцієнт варіації. В цій же популяції виявився найвищий відсоток плодоношення – 64,6%, майже в два рази менший цей відсоток у популяції Брескул – 32,8%. В інших популяціях цей показник майже однаковий: 51,7% - в популяції Менчул, 58,2 % - в популяції Близниця.

Таблиця 2

Цвітіння і плодоношення *Allium victorialis* в різних популяціях

Популяція	Кількість квіток у суцвітті			Кількість плодів на суцвіття			Відсоток плодо-цвітіння, %
	$X \pm S_x$	C_v , %	Ліміти	$X \pm S_x$	C_v , %	Ліміти	
Менчул	69,8±17,6	25,2	48-96	36,1±5,9	16,3	24-43	51,7
Близниця	37,8±18,1	47,1	13-67	22,0±8,2	37,3	11-35	58,2
Пікуй	43,8±12,6	28,9	31-70	28,3±12,2	43,0	16-58	64,6
Брескул	86,0±20,6	24,0	50-100	28,2±4,8	16,9	21-34	32,8

Результати дослідження насінневої продуктивності модельних популяцій наведені в таблиці 3 та рис. 1.

Таблиця 3

Насіннева продуктивність *Allium victorialis* в різних популяціях

Популяція	Кількість насінних зачатків (ПНП)			Кількість насіння (ФНП)			Відсоток обнасення, %
	$X \pm S_x$	C_v , %	Ліміти	$X \pm S_x$	C_v , %	Ліміти	
Менчул	209,3±52,9	25,3	144-288	49,6±7,9	16,2	34-59	23,7
Близниця	120,8±57,4	47,5	39-201	43,8±16,6	37,9	24-73	36,3
Пікуй	131,4±37,8	54,2	93-210	48,9±26,5	28,9	25-113	37,2
Брескул	258,0±61,9	24,0	150-300	44,6±6,6	14,8	34-51	17,3

Як видно з таблиці значення ПНП між популяціями значно варіює. Найвищий середній показник ПНП встановлений в популяції Брескул (258,0 насінневих зачатків), найнижчі досить подібні між собою – у популяціях Близниця (120,8) та Пікуй (131,4). В популяції Близниця кількість насінневих зачатків у різних особин популяції варіює у найбільшому діапазоні (ліміти 39-201), хоча коефіцієнт варіації, загалом, високий ($C_v=47,5\%$), менший, ніж коефіцієнт варіації ПНП популяції Пікуй ($C_v=54,2\%$), діапазон варіювання насінневих зачатків якої, втім, найменший.

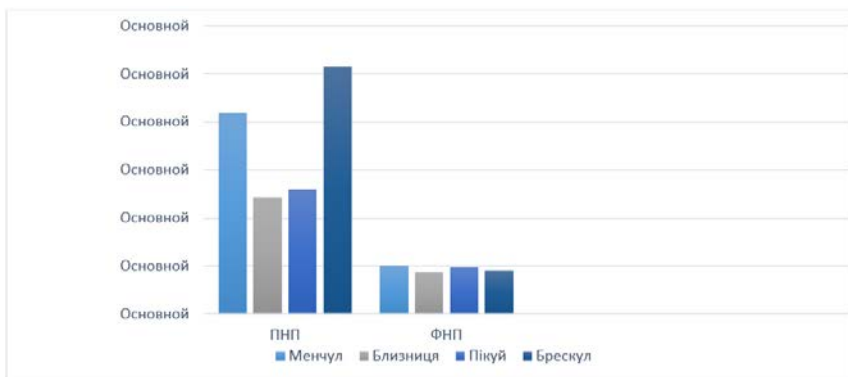


Рис. 1. Насіннева продуктивність *Allium victorialis* L.

На відміну від розмаху варіювання ПНП фактична насіннева продуктивність між популяціями та й між особинами однієї популяції варіює в значно меншій мірі. Найбільший середній показник кількості насіння зафіксований в популяціях Менчул та Пікуй, найменший – в популяції Брескул. Найвищий коефіцієнт варіації ФНП встановлений в популяції Близниця ($C_v=14,8\%$), де також спостерігалися найнижчі ліміти. Загалом. Коефіцієнти варіації ПНП та ФНП у популяціях повністю корелюють: низькому коефіцієнту варіації ПНП відповідає низький рівень ФНП і навпаки.

Загалом, кількість насінневих зачатків більш мінлива та варіабельна ознака за середніми показниками, ніж кількість насіння у всіх досліджених популяціях. Крім того, ПНП популяцій характеризується значно вищими показниками коефіцієнта варіації, ніж ФНП. Така більш висока мінливість насінневих зачатків обумовлена тим. Що частина плодів не формує насіння.

Для *A. victorialis*, очевидно, характерний невисокий відсоток обнасіннення. В досліджених популяціях він коливається від 37,2% в популяції Пікуй до 36,3% в популяції Близниця та до 17,3% в популяції Брескул. Таким чином, у перших двох популяціях відсоток обнасіннення більше ніж у 2 рази як у популяції Пікуй. При цьому абсолютні значення ПНП в популяції Брескул в два рази більші, ніж, зокрема, у популяції Пікуй, а показник їх ФНП практично однакові. В той же час рослини з популяції Брескул характеризуються більш потужним розвитком габітуальних і асиміляційних ознак. Ніж рослини популяції Пікуй (табл.). Так, загальна висота рослин більша приблизно в 1,6 рази, ширина листків – у два рази тощо.

Проведений підрахунок репродуктивного зусилля показав, що репродуктивне зусилля в популяції Пікуй ($RE=114,0\%$) майже в три рази вище ніж в популяції Брескул ($RE=41,6\%$). Таким чином, в популяції Брескул головний тренд життєвої стратегії направлений на нарощення вегетативних частин асиміляційної сфери за рахунок зниження та послаблення генеративної. І, навпаки, у популяції Пікуй головні зусилля перерозподілені на розвиток генеративних структур за рахунок вегетативних частин рослини. Такі дві протилежні стратегії, очевидно, пов'язані та залежать від умов

місцезростання, що дозволяє популяціям максимально пластично пристосовуватися до конкретних екологічних умов даної місцевості.

З метою визначення взаємозалежності між числом насінневих зачатків і насіння розраховані коефіцієнти кореляції між цими елементами насінневої продуктивності.

Встановлено, що вони описуються позитивною кореляцією – $r > 0,5$ ($r=0,99$ у

популяції Пікуй та $r=0,86$ у популяції Брескул). Це підтверджується також високим рівнем відсотку обнасінення, який показує, що в повноцінне насіння перетворюється значна кількість насінних зачатків. Це обумовлює в свою чергу інтенсивне і постійне насінне поповнення популяцій.

Висновки.

1. В досліджуваному районі *A. victorialis* зустрічається в трьох ландшафтно-географічних поясах: в нижньому гірському, верхньому гірському і субальпійському поясах всіх масивів Полонинського та Вододільного хребтів на висотах від 750 до 1998 метрів над рівнем моря.

2. Встановлена фітоценотична приуроченість *A. victorialis*.

3. В результаті спостережень встановлено, що *A. victorialis* в умовах Карпат цвісти починає в другій половині червня. Період цвітіння триває 3-4 тижні. За нашими спостереженнями плодоношення в досліджених популяціях продовжується до середини серпня.

4. Кількість насінневих зачатків більш мінлива ознака за середніми показниками, ніж кількість насіння у всіх досліджених популяціях. Крім того, ПНП популяцій характеризується значно вищими показниками коефіцієнта кореляції, ніж ФНП. Така більш висока мінливість насінневих зачатків обумовлена тим, що частина плодів формує насіння.

5. Коефіцієнти варіації ПНП та ФНП у популяціях повністю корелюють.

6. У всіх вивчених популяціях спостерігається невисокий відсоток обнасінення, який коливається від 37,2% в популяції Пікуй до 17,3% в популяції Брескул.

7. Для популяцій *A. victorialis* характерні дві протилежні життєві стратегії, що, очевидно, пов'язано та залежить від умов місцезростання, що дозволяє популяціям максимально пристосуватися до конкретних умов даної місцевості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бейдеман И. Изучение фенологии растений. *Полевая геоботаника*. М., Л.: Наука, 1960. Т. 2. С. 333–336.

2. Бейдеман И. Методика изучения фенологии растений и растительных сообществ. Новосибирск: Наука, 1974. 154 с.

3. Бордзіловський Є. Рід Цибуля, Часник – *Allium L. Флора УРСР*. К.: Вид-во АН УРСР, 1950. Т. 3. С. 91–146.

4. Вайнагий И. О методике изучения семенной продуктивности растений. *Бот. журн.* 1974. Т. 59. № 6. С. 826–831.

5. Введенский А. Род Лук – *Allium L. Флора СССР*. Т. IV. Л.: Изд-во АН СССР, 1935. С. 21–23.

6. Даева О. Жизненный цикл развития некоторых видов алтайских луков. *Бюл. Гл. ботан сада*. 1969. Вып. 74. С. 30–35.
7. Зайцев Г. Методика биометрических расчетов: математическая статистика в экспериментальной ботанике. М.: Наука, 1973. 256 с.
8. Клеопов Ю. Анализ флоры широколиственных лесов европейской части СССР. Киев: Наук. думка, 1990. 352 с.
9. Лакин Г.Ф. Биометрия: учебное пособие для биол. спец. вузов, 4-е изд., перераб. и доп. М.: Высшая школа, 1990. 352 с.
10. Левина Р. Репродуктивная биология семенных растений (обзор проблемы). М., 1981. 96 с.
11. Малиновський К. Рослинисть високогір'я Українських Карпат. К.: Наукова думка, 1980. 277 с.
12. Малиновський К., Крiчфалушій В. Рослини угруповання високогір'я Українських Карпат. Ужгород: Карпатська Вежа, 2002. 244 с.
13. Омельчук Т. Систематичний склад цибуль України (рід *Allium* L.). *Укр. бот. журн.* 1962. Т. 19. № 3. С. 66–73.
14. Плохинский Н. Биометрия: учеб. пособие для биол. ун-тов. 2-е изд. М: Изд-во Моск. ун-та, 1970. 367 с.
15. Работнов Т. Жизненный цикл многолетних травянистых растений в луговых ценозах. *Труды БИН АН СССР. Сер. 3. Геоботаника*. М.: Изд-во АН СССР, 1950. Вып. 6. С. 7–204.
16. Работнов Т. Методы изучения семенного размножения травянистых растений в сообществах. *Полевая геоботаника*. М., Л., 1960. Т. 2. С. 20–40.
17. Смирнова О. Структура травяного покрова широколиственных лесов. М.: Наука, 1987. 207 с.
18. Фодор С. Флора Закарпаття. Львів: Вища школа, 1974. 207 с.
19. Ценопопуляции растений. Основные понятия и структура. / [Отв. ред. А.А.Уранов, Т.И.Серебрякова]. М.: Наука, 1976. 217 с.
20. Ходачек Е. Семенная продуктивность семян растений в тундрах Западного Таймыра. *Бот. журнал*. 1970. Т. 55. № 7. С. 955–1007.
21. Чопик В. Високогірна флора Українських Карпат. К.: Наукова думка, 1976. 270 с.
22. Choi HJ., Oh BU. A partial revision of *Allium* (Amaryllidaceae) in Korea and north-eastern China. *Botanical Journal of the Linnean Society*. 2011. 167. P. 153–211.
23. Hallaçi B., Shuka L. *Allium phthioticum* Boiss. & Heldr., *Allium victorialis* L. and *Melampyrum bihariense* A. Kerner – three new species in the flora of albania. *natura montenegrina*. Podgorica, 2013. 12 (3-4). P. 563–568.
24. Herden T., Hanelt P., Friesen N. Phylogeny of *Allium* L. subgenus *Anguinum* (G. Don. Ex W.D.J. Koch) N. Friesen (Amaryllidaceae). *Molecular Phylogenetics and Evolution* V. 95. P. 79–93.
25. Friesen N., Fritsch RM., Blattner FR. Phylogeny and new intrageneric classification of *Allium* (Alliaceae) based on nuclear ribosomal DNA ITS sequences. *Aliso*. 2006. V. 22. P. 372–395.

26. Fritsch RM. Taxonomy of the genus *Allium* L.: contributions from ipk gatersleben einhard. Fritsch Institut für Pflanzengenetik und Kulturpflanzenforschung (IPK) Gatersleben, Land Sachsen-Anhalt: Herbertia, 2001. V. 56. P. 19–50.
27. Fritsch RM., Friesen N. Evolution, domestication, and taxonomy. *Allium Crop Science: Recent Advances*. Rabinowitch, HD. Currah, L (eds.), CABI Publishing, Wallingford, 2002. P. 5–30.
28. Kawano S., Nagai Y. Life-history monographs of Japanese plants. 4: *Allium victorialis* L. ssp. *platyphyllum* (Makino) Hultén (Alliaceae) Syn. *Allium victorialis* L. var. *platyphyllum* Makino; *A. latissimum* Prokh. *Plant Species Biology*, 2005. V. 20. P. 219–225.
29. Li Q-Q., Zhou S-D., He X-J., Yu Y., Zhang Y-C., Wei X-Q. Phylogeny and biogeography of *Allium* (Amaryllidaceae: Allieae) based on nuclear ribosomal internal transcribed spacer and chloroplast rps16 sequences, focusing on the inclusion of species endemic to China. *Annals of Botany*. 2010. V. 106. P. 709–733.
30. Sojak J. Rozsireni plemen *Allium victorialis* L. v Ceskoslovensku. *Preslia*, 1968. V. 40. P. 294–300.
31. Stern W.T. *Allium* L. *Flora Europaea*. Cambridge, 1980. Vol. 5. P. 49–69; Stearn, W. T. *Allium* L. In: Tutin T. G., Heywood V. H., Burges N. A., Moore D. M., Valentine D. H., Walters S. M. & Webb D. A. (eds), *Flora Europaea*. V. 5. Cambridge: Cambridge University Press, England, 1980. P. 49–69.
32. Zapalowicz H. Krytyczny przegląd roślinności Galicyi. Część IX. W.: Krakowie, Nakł. Akademii Umiejętności, 1906. 296 s.
33. Weeb D. *Flora Europaea* V. 5. Cambridge: Cambridge University Press, England, 1980. 452 p.
34. Xu J-M., Kamelin RV. *Allium* L. *Flora of China*. 24: Flagellariaceae through Marantaceae. Wu, ZY. Raven, PH (eds.), Science Press, Beijing and Missouri Botanical Garden Press, St. Louis, MO., 2000. P. 165–202.

Наталія ГАБЧАК

(Ужгород, Україна)

Лідія ДУБІС

(Львів, Україна; Люблін, Польща)

ТУРИСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ УКРАЇНСЬКО-УГОРСЬКИХ ПРИКОРДОННИХ ТЕРИТОРІЙ

The article is devoted to the research of issues of cross-border cooperation in the border territories of the Carpathian Euroregion. The peculiarities of the Ukrainian-Hungarian border were considered, from the point of view of the economic and geographical situation, the peculiarities of the national structure of population, and the current and prospective checkpoints on the territory of the research were determined. The current contractual and legal framework between Ukraine and Hungary, which regulates bilateral cooperation in all spheres of activity, including tourism and recreation, is highlighted. Balneological and historical and cultural objects in the region of Sabolch-Satmar-Bereg (Hungary) and the tourist potential of Beregiv region (Ukraine) are singled out.

It has been proven that the international cooperation is an important element of integration into the European Union, which contributes to the European integration processes within the country, applying the principles of regionalization and integration.

Key words: cross-border tourism, tourist infrastructure, tourist potential, balneological resources.

До складу українсько-угорського прикордонного району входять: Закарпатська область України, яка територіально включає невелику частину Ужгородського району та весь Берегівський район, до складу останнього ввійшла згідно нового адміністративно-територіального поділу (2020 року) Виноградівщина, а з сторони угорського кордону примикає медьє Саболч-Сатмар-Берег. Довжина спільного кордону суміжних прикордонних територій України та Угорщини становить 136,7 км. Досліджуваний регіон характеризується високою щільністю населення – 97,2 осіб/км² та, відповідно, високою щільністю забудови території. На його території проживає 1818,04 тис. осіб, він займає площу 18 713 км². На кордоні є 7 діючих пунктів пропуску – 5 автомобільних та 2 залізничних.

По державному кордону з Україною з сторони Угорщини розташована адміністративно-територіальна одиниця Саболч-Сатмар-Берег – медьє це – північно-східна частина Угорщини з адміністративним центром – Ньїредьгаза.

Щодо українсько-угорського транскордонного регіону, то станом на 2020 р. договірно-правова база між Україною та Угорщиною налічувала 78 чинних міжнародних договорів та міжнародних документів, які регулюють двостороннє співробітництво практично в усіх сферах діяльності включаючи туризм та рекреацію.

Саболч-Сатмар-Берег (угор. Szabolcs-Szatmár-Bereg) – адміністративний округ/медьє в північно-східній Угорщині, що межує з територією України. Станом на 1.01.2020 р. населення становило 552,9 тис. осіб, з них 117,8 тис. мешкало у центральному місті округу Ньїредьгазі (Nyíregyháza). Загалом у області 228 посе-

лень, з яких 20 – це міста. Найбільш характерними секторами економіки для регіону є: харчова, хімічна, текстильна промисловість, а також виробництво електроніки та оптики.

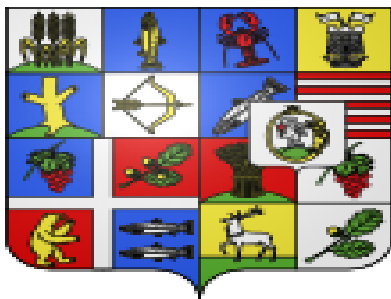


Рис. 1 Герб медьє Саболч-Сатмар-Берег



Рис. 2 Прапор медьє Саболч-Сатмар-Берег

Медьє Саболч-Сатмар-Берег володіє значним туристичним потенціалом, зокрема славиться своєю народною архітектурою, народним мистецтвом, музичними і танцювальними традиціями, має свій герб та прапор (рис. 1-2). Особливими пам'ятками є середньовічні дерев'яні церкви (рис. 3).



Рис. 3. Середньовічні дерев'яні церкви на території округу Саболч-Сатмар-Берег

Центральне місто медьє – Ньїредьгаза – відоме своїми храмами, зокрема туристи відвідують Кафедральний собор Пресвятої Діви Марії на центральній площі, що є визначним твором угорської церковної архітектури завдяки своїй подвійній вежі та багатим декоративним елементам, євангельську церкву у стилі бароко, що є найстарішою спорудою Ньїредьгази, де щогодини чути дзвін курантів із 12 дзвонів, та

Греко-католицьку церкву Святого Миколая у змішаному візантійському стилі, де красою вирізняються вітражний розпис та балдахіновий вівтар, яку відвідував папа Іван Павло I.

Курортний район Шоштодзьодьфурде відомий своїми термальними водами. Розташований навколо солончакового озера. Туристи приїжджають сюди як відпочивати на озері, так і для оздоровлення в купальнях та бальнеологічних центрах, як наприклад озерна купальня «Тофурдо» та паркова купальня «Акваріус» з аквапарком з йодобромними термальними водами. Тут також знаходиться парк з різноманітними атракціями на свіжому повітрі. У цьому курортному районі також часто відвідується туристами зоопарк з 5000 різноманітних звірів, де особливо привабливими є океанарій, підводний скляний тунель з акулами, азійські джунгли, шоу тюленів та шоу папуг.

Ще однією важливою атракцією району є етнографічний село-музей Шошто – найбільший в Угорщині регіональний етнографічний музей під відкритим небом. Тут знайомляться зі звичаями та побутом місцевого населення, пробують місцеву палежку – яблучну, сливову чи вишневу горілку регіону Саболч-Сатмар-Берег – та стають свідками яскравих фольклорних дійств в Етнографічному селі-музеї Шошто. Користується популярністю також ботанічний сад імені Яноша Тужона, де представлені колекції рододендронів, тропічних водних та культурних рослин, кактусів, пальм, хижих рослин, а також сад гігантів та японський сад.

Крім численних атракцій самої Ньїредьгази, у медьє є чимало інших локацій, що приваблюють туристів своїми природними та архітектурними визначними місцями. Маріаповч є одним з найвідоміших паломницьких міст. У місцевій греко-католицькій церкві біля вівтаря знаходиться ікона Богоматері, яку вважають чудотворною. У Ньїрбаторі розташоване помістя та готичний храм, споруджені династією Баторі – князями Трансильванії. Тут також функціонує музей Іштвана Баторі, воєводи Трансильванії, син якого був королем Польщі. Село Левелек вважається центром воднолижного спорту та вейкбордингу. У селі Ерпатак відвідують традиційну гуральню з місцевими напоями та кулінарними смаколиками.

У селищі Тисадоб розташований замок Андраші, побудований в 1880 – 1885 роках, який складається з 365 вікон, 52 кімнати, 12 веж і 4 входи, що символізує рік (кількість днів, тижнів, місяців і пір року). Замок оточує красивий парк. А село Шатмарецьке поблизу кордону з Україною відоме цвинтарем, де практично всі нагробки витесані з темного дубу у формі перевернутих човнів з людськими обличчями.

Приблизно за 200 км від українського кордон в Угорщині є термальні джерела. Українські туристи відвідують термальні джерела Егерсалок, Егер, Мішкольц-Тапольце.

Крім туристичної привабливості, Ньїредьгаза має вигідне розташування. Тут перетинаються залізничні та автодорожні вузли. Транспортні шляхи, що пролягають із заходу на схід, зокрема тут знаходиться важливий вузловий пункт ПанЄвропейського транспортного коридору № 5. Ньїредьгаза вважається логістичним, фінансовим, комерційним центром.

Важливе значення для розвитку туризму має транспортна інфраструктура, зокрема, аеропорти. На даний час на території дослідження функціонують два аеропо-

рти. Найближчим до кордону з Закарпатською областю аеропортом Угорщини є невеликий аеропорт міста Ньїредьгаза. Він знаходиться на відстані близько 70 км від пункту пропуску Чоп-Захонь, близько 85 км від пунктів пропуску Дзвінкове-Лонья, Косино-Барабаш та Лужанка-Берегшурань та близько 100км від пункту пропуску Вилок-Тісабеч. Тут немає регулярних рейсів, аеропорт здебільшого використовується для навчання пілотів та обслуговування літаків бізнес класу пасажиромісткістю до 25 осіб. Тут дві маленькі злітно-посадкові смуги довжиною кілометр кожна, одна з них з трав'яним покриттям [3].

Другий – Міжнародний аеропорт Дебрецена розташований на відстані близько 125 км від пунктів пропуску Чоп-Захонь, Лужанка-Берегшурань та Вилок-Тісабеч. Тут виконуються регулярні рейси до 13 міст 11 країн (Москва, Ларнака, Тель Авів, Валлетта, Пальма де Майорка, Барселона, Мілан, Базель, Париж, Мюнхен, Дортмунд, Ейндховен, Лондон, Шеффільд) та сезонні чартерні рейси до Болгарії, Туреччини, Єгипту, Греції та Іспанії. Пасажиропотік є невеликим, але щороку зростає. За 2018-2020 роки кількість пасажирів аеропорту зросла на 34% з 285 до 381,4 тис. осіб [3].

Найбільш туристично відвідуваними в Медьє Саболч-Сатмар-Берег є Кафедральний собор Пресвятої Діви Марії та Греко-католицька церква Святого Миколая в місті Ньїредьгаза, курортний район з термальними водами Шоштодьофорде, етнографічний село-музей Шошто, ботанічний сад ім. Яноша Тужона та село Левеляк.

Однією із галузей спеціалізації господарства областей Західної України традиційно вважається туристична індустрія, особливо для Закарпаття, де 80% території області займає гірська територія з переважанням сільських жителів. Туризм має великий вплив на економіку країни, насамперед як джерело валютних надходжень та збільшення показника зайнятості населення в цілому [4].

Саме він сприяє диверсифікованості економіки, створюючи галузі, що обслуговують це: готельний бізнес, транспорт, медичне обслуговування, сувенірне ремісництво та інші. З ростом зайнятості у сфері туризму зростають доходи населення, як у галузі міжнародного туризму, так і в суміжних галузях, отже, таким чином, підвищується добробут нації.

Закарпаття – мальовничий край, який має унікальне геополітичне та географічне розташування. Це – не тільки західні ворота в Європу, а й один з найцікавіших регіонів України, де є можливість чудово і дешево відпочити особливо для туристів із ЄС [5]. Саме Берегівський район до складу якого ввійшла Виноградівщина безпосередньо межує по кордону з Угорщиною, а саме з медьє Саболч-Сатмар-Берег.

Берегівщина, здавна славиться багатими курортно-рекреаційними ресурсами: цілющими мінеральними водами, переважаючими рівнинними ландшафтами, багатотою історико-культурною спадщиною. Тут зосереджені термальні води трьох типів – вуглекислі, кремністі терми (Береговське родовище), азотні терми (Іванівське, Боржавське родовища) та азотно-метанові йодо-бромні хлоридні натрієві (Гараздівське родовище), налічується понад 25 виходів цих вод на поверхню. Численні пансіонати в селах Косино («Косино»), Боржава («Боржава»), Ремети («Енергетик», «Зоря»), Квасово («Веселка») створюють кістяк санаторно-курортного бізнесу краю, пропонуючи лікування серцево-судинної, нервової системи та органів опори і руху. Відпо-

чинку та оздоровленню сприяє м'який помірно-континентальний клімат та екологічно чисті ландшафти [2].

Традиція лікування термальними водами вкоренилася в Берегові ще за часів Австро-Угорщини, коли в місті з'явилися перші басейни просто неба.

Сьогодні до послуг відпочиваючих – басейни навчально-спортивного комплексу «Закарпаття», що працює з 1967 року та два нові, комфортабельні сучасні оздоровчі комплекси «Косино» та «Жайворонок».

«Косино» – це сучасний оздоровчо-рекреаційний комплекс, розташований серед 200-річного дубового гаю Берегівщини (рис.1). Він розташований на шлейфі залягання мінеральних термальних вод, який простягається через частину території таких європейських країн як Франція, Італія, Іспанія, Сербія, Хорватія, Австрія, Швейцарія та Балканський півострів. В Україні цей шлейф охоплює більшу частину Закарпатської області, а саме Виноградівщину та Берегівський район. Цілюща вода курорту піднімається з однієї із трьох діючих на даний момент свердловин на Закарпатті, під назвою 16 Т. Ще у 80-х роках минулого століття її випадково виявили радянські геологи, шукаючи нафтові родовища. Гарячий гейзер термальної води прямує із свердловини глибиною 1190 м під землею та потрапляє в термальний басейн з температурою 40-45°С.



Рис. 1 Термальний комплекс Косино

Також в комплексі високоефективними є фітосауни: евкаліптова, трав'яна, соляна. Туристи можуть відвідати хамам, римську або угорську парну. Процедури стимулюють імунітет, допомагають швидко відновлюватися після стресу, хвороби, а також м'яко і глибоко прогрівати м'язи та суглоби опорно-рухового апарату. Благодійний аромат, приємна розслаблююча музика та м'яке освітлення створюють відчуття релаксу та прекрасного настрою.

Термальна вода косинського джерела дає загально-оздоровчий ефект на організм, наповнюючи його необхідними для нормального функціонування речовинами та мікроелементами [2]:

- залізом, яке міститься в червоних кров'яних тільцях і переносить кисень до клітин;
- кальцієм, який виступає основним будівельним матеріалом кісток;
- калієм і натрієм, необхідними для скорочення м'язів, в тому числі серцевого м'яза;
- цинком, який потрібен для синтезу вітаміну Е в організмі, а значить, впливає на стан шкіри, волосся, нігтів; відповідає за чоловічу статеву функцію;
- хлором, який відповідає за нормальну діяльність нервової системи;
- селеном, який використовується для утворення гормонів щитовидної залози;
- хромом, необхідним для регуляції вуглеводного обміну, нормалізації рівня цукру в крові;
- міддю, яка є бактерицидним елементом і зупиняє запальні процеси в організмі;
- ванадієм, який уповільнює синтез холестерину в організмі;
- магнієм, що необхідний для синтезу білків; важливий в роботі нервової і серцево-судинної системи; сприяє виведенню з організму холестерину.

На території комплексу «Термальні води Косино» розміщено сім басейнів, чотири з них – термальні (рис. 2)





Рис. 2 Чотири велетенські фігури фонтанів-джакузі символізують улюблені напої закарпатців: пиво, вино, палинку (фруктова горілка) та каву

Золотий Кран Здоров'я «Жосино», що розташований в центрі басейну – найвищий фонтан-ілюзія з термальною водою у світі. А ще цей басейн є лауреатом п'яти номінацій «Книги Рекордів України»: найбільший в країні фонтан-джакузі з термальною водою та чотири найбільших фонтана-джакузі з пивом, вином, палінкою та кавою.

«Смарагдовий» басейн (+38°C) працює цілий рік і зручний тим, що має прямий вхід до «Королівської зали», де можна відпочити після купання, поміряти артеріальний тиск та отримати професійну консультацію в лікаря. З «Королівської зали» зручно перейти в душеву, масажний кабінет, кімнату відпочинку, магазин чи на рецепцію (рис. 3) [2]



Рис. 3 «Смарагдовий басейн»

Термальні «басейни-близнюки» (+40°C) дуже подобаються цінителям тиші та спокою, саме з них і почалася історія Косино. В далекому 1988 році, при пошуках нафти в цьому регіоні, радянські геологи знайшли унікальну за своїм складом термальну воду. Басейни, наповнені цілющою водою, стали першими термальними басейнами, які почали діяти як лікувально-оздоровчі.

На території комплексу можна спробувати «Ванни Кнайпа» – «17 кроків Здоров'я» та басейн «Інь-Янь». Ванни Кнайпа для ніг відносяться до процедур, що активізують кровообіг. Чергування гарячої та холодної термальної води призводить до розширення судин і поліпшення кровопостачання, благотворно впливає на імунну систему і вегетативну нервову систему, зменшує наслідки стресу і біль у стопах. Також, до послуг туристів сучасні прісні басейни та заклади харчування із шведською лінією.

Термальна вода має унікальні оздоровчі та лікувальні властивості.

Такий ефект досягається за рахунок того, що басейни заповнюються природною мінеральною водою безпосередньо з термальних свердловин.

Вода має унікальні оздоровчі та лікувальні властивості. Такий ефект досягається за рахунок того, що басейни заповнюються природною мінеральною водою безпосередньо з термальних свердловин.

Термальна вода показана людям, які страждають захворюваннями:

1. Опорно-рухової системи (артрит, артроз, поліартрит, остеохондроз, наслідки пошкоджень кісток, м'язів і сухожиль);
2. Серцево-судинної системи (гіпотонія, гіпертонічна хвороба I-II ступеня, атеросклероз, флебіти);
3. Нервової системи (радикуліт, ішіас, неврози, неврастенія, мігрень, безсоння).

Оздоровлення термальною водою корисно тим, хто страждає ожирінням, цукровим діабетом, подагрою, гайморитом, бронхіальною астмою.

На території комплексу розміщені унікальна оздоровча Галокамера так звана соляна кімната. Галокамера (соляна кімната) має унікальну дію. «Галокамера» – спеціалізоване приміщення, умови якого близькі до відомих Солотвинських природних соляних печер. У будівництві галокамер застосовується натуральна морська сіль, багатша за вмістом мікроелементів, ніж кам'яна сіль. Нова технологія виготовлення соляних блоків з морської солі дозволяє інтенсивно насичувати повітря камери частинками солі природнім способом – без застосування аерозолів. Висока концентрація солі поєднується з особливим якісним складом сольових блоків, що містять іони калію, магнію та ряд інших мікроелементів у поєднанні з низькою вологістю, які мають протизапальний, імунomodуючий, бронхолітичний, релаксуючий вплив. Зручність штучної соляної печери полягає в тому, що мікроклімат в такому приміщенні можна легко регулювати, імітуючи поєднання різних концентрацій розчинених солей в повітрі. При використанні такого методу у створенні мікроклімату приміщення можливо досягати більш відчутного результату на організм людини і підібрати індивідуальні системи лікування. Зазвичай рекомендують курс від 10-ти до 25-ти процедур, тривалістю 30 хв, відповідаючи віковій категорії та діагнозам.

Терапія в соляній печері проходить в релаксуючому стані, часто супроводжуючись легкою музикою, для націлювання організму на глибоке, рівномірне дихання.

Також оздоровлення в соляній печері відмінно поєднується з відпочинком в термальному басейні, сауні і масажем.

Показання:

I. Бронхолегеневої системи: 1) гострий бронхіт; 2) силіко; 3) бронхіальна астма з будь-якими клініко-патогенетичними; 4) рецидивуючий бронхіт.

II. ЛОР-органів: 1) гострий і хронічний тубоотит; 2) хронічні фарингіти; 3) вазомоторні і алергічні ринусопатії.

III. Шкіряний покрив: 1) atopічний дерматит в стадії стабілізації; 2) псоріаз в стадії стабілізації; 3) екзема; 4) жирна себорея; 5) гнійничкові ураження шкіри, вугрі;

IV. З метою профілактики: 1) часті ГРВІ, грипу; 2) часто гострих бронхітів, пневмоній; 3) хронічних захворювань верхніх дихальних шляхів; 4) поліноз; 5) кашлю, пов'язаного з курінням, вплив виробничих поліюантів тощо.

Позитивні результати терапії в приміщенні соляної печери спостерігаються в 75-90 % пацієнтів (відносні показання залежать від різних характеристик і тяжкості недуги людини). Галотерапія дуже позитивно впливає на омолодження організму, буде хорошим доповненням для оздоровчої процедури.

Комплекс «Жайворонок» складається з основного критого басейну (31-33°C), в якому функціонують гідромасаж, гейзер і два водоспади, а також в окремому куточку басейну обладнано, так зване, джакузі (42-45°C).

У 2013 році на території комплексу було відкрито пляж під відкритим небом, який вміщує у себе ще 3 басейни: дитячий, дорослий та один із найбільших басейнів комплексу з прісною водою.

Територія навколо басейнів облаштована для відпочинку: покриття із бруківки, безкоштовно надаються лежачки та парасолі для укриття від сонця. На території з басейнами є кафе з терасою. Гостям пропонується відвідати джакузі, фішпільнінг. Готовий надати свої послуги професійний масажист. Для дітей обладнані хороші ігрові майданчики з гойдалками та турніками, де їм не доведеться нудьгувати. На території оздоровчого комплексу розташований відмінний ресторан з приємним інтер'єром і живою музикою. Знаходиться він в східному крилі, з боку заїзду. Заклад відомий тим, що пропонує своїм відвідувачам багатий вибір страв закарпатської кухні, яка увібрала в себе кулінарні традиції Угорщини, України, Румунії і Європи в цілому. Багатонаціональний склад населення Закарпатської області зумовив і різноманітність кухні:

- традиційні українські страви: борщ, вареники, деруни та багато іншого;
- угорський бограч, боб-гуляш, банош, лоці-печене;
- унікальні страви від шеф-кухаря, серед яких як угорська кухня, так і європейська – медальйони з овочами гриль і соусом «Демі-глас», кролик в сметанному соусі, куряче філе гриль з соусом «Капучіно»;
- страви на мангалі (овочі, птиця, дичина, свинина, риба);
- страви із сезонних свіжих овочів та фруктів.

В оздоровчому комплексі «Жайворонок» функціонує винний погріб, висічений в скелі.

Похід в винний погріб дозволяє зробити дегустацію напоїв з відмінною витримкою. Адже берегівське виноробство сягає своїм корінням в далеке минуле. Сам

погріб був створений ще в XVI столітті. Відвідувачам пропонується широкий вибір напоїв. Берегівські винороби використовують унікальні методики, що дає їм можливість створювати неповторні напої. Дегустаційний зал оформлений в незабутньому етнічному стилі, який налаштовує на те, щоб спробувати вино. Цінителям справжніх шляхетних напоїв випаде можливість ознайомитися з рідкісними закарпатськими сортами вин, смачними настоянками з насиченим смаком. Завдяки зручному розташуванню погребу в скелі можна розраховувати на прохолодне вино, адже там, за природніх умов, весь час підтримується необхідна температура 12-13 °С.

На території комплексу розташована традиційна лазня з унікальним басейном. Лазня екологічно чиста, все зроблено з натуральних матеріалів. У великому залі розміщені: камін на дровах, стіл для посиденьок за смачними стравами з ресторану, масажні столи для процедур. Парна опалюється натуральними дровами, що додає вагомої значущості в користі нашої лазні. Температура в парній від +80 до +100 °С – м'який пар, без спалювання кисню. Для гостей, які планують відпочити тут декілька днів, працює готель «Жайворонок» [2].

Цікавою з туристичної точки зору є історико-культурна спадщина краю, яка представлена замками, музеями, резиденціями, церквами та костелами, зокрема: музей виноградарства і виноробства (м. Берегово) та музей ткацтва (с. Великі Береги); замок Мінта (с. Квасово) (рис. 4); палац Береш (с. Великі Береги); резиденція князя Бетлена «Графський двір» та будинки-близнюки (м. Берегово) (рис. 5); костел Серця Ісуса (с. Бене) та костел Воздвиження Святого Христа (м. Берегово); церква Георгія Переможця (с. Батьово)



Рис. 4 Замок Мінта (с. Квасово)



Рис. 5 Будинки-близнюки (м. Берегово)

Особливої уваги заслуговує туристична Виноградівщина з центром – м. Виноградів (давня назва Севлюш). Вона має більш розвинуту транспортну інфраструктуру, адже через її територію проходять залізничні та автомобільні автомагістралі загальнодержавного та місцевого значення, а також велосипедна доріжка між населеними пунктами Вилोक та Тисобекень довжиною 3150 м, функціонують міжнародні пункти пропуску це – «Дякове» на кордоні з Румунією та «Вилोक» на кордоні з Угорщиною [1].

З фізико-географічної точки зору переважає рівнинний рельєф в межах якого розташована Закарпатська низовина, передгір'я та південно-західні відроги Українських Карпат з висотами до 600 м над рівнем моря. Сприятливі кліматичні умови дають можливість вирощувати такі теплолюбиві культури як абрикоси, виноград, персики, тютюн. У лісових ландшафтах даних територій переважають дуб, бук, граб, береза, ясен, а також розташовані два флористичні заповідники – Чорна гора площею 772 га та Юлівська гора – 176 га, які входять до складу Карпатського біосферного заповідника. Головна водна артерія району це річка Тиса, яка ділить місцевість на дві частини. Не менш важливими є такі річки як Боржава, Батар та Салва.

До стимулюючих чинників розвитку туризму Берегівщини відносимо передуми його вигідне фізико-географічне положення зі всіма природно-рекреаційними багатствами, історико-культурна спадщина та вміння за останні десять років організувати та проводити масштабні фестивалі. Розвиток туризму стимулює економічну активність, розвиток малого й середнього бізнесу, сприятиме створенню нових робочих місць в різних секторах економіки.

Серед основних завдань та заходів розвитку туристичної галузі в межах Берегівщини та Виноградівщини виділяємо наступні:

- розширення мережі туристично-інформаційних центрів (у містах Берегово, Виноградів, Шаланки, Королево);
- сприяння розвитку бальнеологічного туризму на базі використання мінеральних вод, як «Олегівське» та «Теплиця»;
- розвиток і вдосконалення матеріально-технічної бази туристичної інфраструктури;
- створення безпечних умов для туристів.

Характерною рисою становлення рекреаційно-туристичного господарства Берегівського району є перспективність розвитку на базі ресурсів та благ, якими він володіє. На жаль, не всі наявні рекреаційно-туристичні ресурси в повній мірі для розвитку туристичної діяльності. Тому необхідно створювати нові туристичні маршрути та стаціонарні зони відпочинку. Важливим питанням для планування у туризмі, як і в будь-якій іншій галузі, є вивчення попиту на той чи інший продукт.

ЛІТЕРАТУРА

1. Габчак Н., Андрела С. «Бальнеологічні ресурси та активний відпочинок як важлива складова розвитку туризму в межах Виноградівського району Закарпатської області». *Матеріали XIX Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»*. ДВНЗ «Переяслав – Хмельницький педагогічний університет». 2016. Вип. 19. (30 листопада 2016 р.). С. 47–49.

2. Габчак Н., Горобей С. 10-ТОП термальних вод Закарпаття та їх лікувально-оздоровче значення. *Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»*, (26 листопада 2021 р.). Переяслав, 2021. Вип. 77. С. 37–40.

3. Габчак Н., Маляр Е. Транспортна мережа як важливий чинник розвитку транспортних регіонів (на прикладі Закарпатської області). *Науковий вісник Ужгород-*

ського університету. *Збірник наукових праць. Серія: Економіка*. Ужгород, 2020. С. 61–68.

4. Габчак Н.Ф. Національні стратегії країн-сусідів Закарпаття (Україна) щодо просторового розвитку прикордонних територій. *Матеріали XIV Міжнародної наукової конференції «Географія, економіка і туризм: національний та міжнародний досвід»*. Львів, 2020. С. 453–459.

5. Закарпатська область: особливості, умови та перспективи соціально-економічного розвитку / Іщук С.О., Созанський Л.Й./ *Науково-аналітична записка НАН України. Інститут регіональних досліджень*. Львів, 2019. С. 21.

ХРИСТИЯНСЬКЕ ВІРОВЧЕННЯ ЯК ІДЕОЛОГІЧНИЙ ОРІЄНТИР ПРАВOSВІДОМОСТІ НАСЕЛЕННЯ ЗА ДОБИ КИЇВСЬКОЇ РУСИ

The article deals with the problem of correlation between the canons of Christian faith and customary law in Kievan Rus. Their symbiosis bred a unique legal consciousness, which was an important factor of social regulation in the Old Russian society. Legal values of the Old Russian society at the time of its formation differed from the values of the Byzantine legal culture. Christianity as a state religion determined the peculiarities of the development of Old Russian statehood and ideology. Gradually, political, economic and cultural institutions were formed in the state. Recent decades of the 10th century and the beginning of the 11th century were a period of adaptation of the church to the local environment and harmonization of Old Russian customary law and Byzantine law, both ecclesiastical and secular. Particular attention is paid to the Statute of Volodymyr the Great, in which the first attempt to combine Christian religious norms with the customs prevailing in pre-Christian times was made. In this document, the Prince calls on his successors to preserve indefeasible regulations based on the decisions of the ecumenical councils and the laws of the Byzantine emperors, guided by the Greek Nomocanon. The statute regulated the position of the church in Kievan Rus, as it was engaged not only in the salvation of souls. In addition, it carried out many secular issues that were close to the tasks of the state. The church was granted wide jurisdiction over all those who professed Christianity. The conclusions state that the church hierarchy acted not as much power as the rules and institutions brought by it and it affected not only the political system, but, in particular, private social and family relations. The Christian doctrine gradually turned into an ideological guide of ancient legal consciousness. Sometimes it displaced customary norms and sometimes it coordinated with them. Thus, without denying the historically established customs and superstitions, the church gradually instilled new concepts and relationships, preparing them for awareness of new norms. It caused the deep penetration of the legal and moral structure of society by the church.

У період становлення і розвитку незалежної держави Україна, розбудови її правової системи актуальними є звернення науковців до правової спадщини українського народу. Держава і право є універсальними феноменами в суспільному житті. Немає жодного народу чи нації в світі, які існували б поза межами державно-правового виміру. Багато поколінь людей користуються правом і державою, які «вже є» – незалежно від того, якої форми вони набули [2, 4].

Нині, коли надзвичайно актуальним є пошук самоідентифікації у сучасному світі і окремими особистостями, і цілими народами та націями, важливо встановити, як еволюціонувала національна ідеологія у межах духовно-політичної думки. У цьому контексті передусім слід звернутися до часів виникнення і становлення Київської Русі, яка у період свого найвищого розквіту, що припав на кінець X-I пол. XI ст., стала чи не наймогутнішою державою Європи. Безперечно, таке стрімке зростання

політичного, духовного та культурного авторитету Київської Русі стало можливим завдяки факту хрещення. Відбувається гуманізація суспільства, зростає грамотність населення, внаслідок появи «Руської правди» упорядковуються правові стосунки – все це заклало фундаментальні основи вітчизняної духовно-політичної думки, яка надалі стане визначним чинником формування української національної ідеології [7, 76].

Християнство, ставши цивілізаційним вибором наших пращурів, створило передумови для духовного єднання суспільства навколо однієї спільної ідеї – боротьби за духовне спасіння після тілесної смерті та отримання Божої милості на небесах. Існування цієї ідеї сприяло формуванню з народу однієї великої релігійної спільноти. Релігійна належність починає відігравати все більшу роль і у середині суспільства, і при встановленні зв'язків з іншими народами. На тлі цих процесів зникає родоплемінна самоідентифікація. Люди починають відчувати духовну єдність, що було дуже важливим поступом до утворення народу, а згодом і нації.

На Заході католицька церква, як цілком незалежна від державної влади структура, зберігала монополієне право на все приватне життя до XVII ст. Водночас на Сході православна церква ніколи не займала такого панівного становища, а органічно вписуючись у структури держав, ставала одним із інститутів соціальної регуляції суспільства [5, 82].

Монотеїстичне візантійське християнство приваблювало київських князів набагато більше, ніж політеїстичне язичництво. Саме ця релігія стала ідеологічним підґрунтям становлення великокняжої влади. Сприйняття київського князя як ставленика та провідника Волі Божої міцно поєднувало політичну й духовну сфери життя давньоруського суспільства. Нова віра була здатна підтримувати сталий зв'язок між суспільством і державою навіть тоді, коли існування останньої у централізованій формі ставало доволі проблематичним. У цьому аспекті привертають увагу визначні пам'ятки давньоруської літератури: «Слово про Закон та Благодать», «Повчання дітям», «Слово о полку Ігоревім» тощо. Їх головним дискурсом є авторські роздуми над проблемою збереження централізованої та незалежної держави.

У контексті внутрішніх реалій Русі, коли не вщухали відцентрові тенденції на місцях, як наголошує Л. А. Кушинська, тривала залежність князя від дружини і посилювалась небезпека з боку кочівницького сходу, християнська консолідуюча ідеологія була шляхом якщо не вирішення, то, принаймні, пом'якшення багатьох питань [5, 85].

Київська Русь знаходилася на стику Європи й Азії, в зоні контакту цивілізацій. Найбільш ймовірним було прийняття нею релігії найближчих до неї великих держав: Волзької Булгарії (мусульманства) та Візантії (християнства). Ухвалення візантійського православ'я означало для Київської Русі входження до кола християнських країн, відкривало шлях для політичних контактів із Європою. Великі можливості надавали риси християнства як духовної основи цивілізації, загальні для Західної Європи, Візантії та Русі. Саме християнство посприяло створенню стабільних форм суспільства і держави. Характерні особливості розвитку держави мали значний вплив на формування правосвідомості громадян та правової культури давньоруського суспільства [4].

У юридичному словнику правосвідомість визначено як систему понять, поглядів, уявлень і почуттів із приводу чинного або бажаного юридичного права, а також діяльності, пов'язаної з цим правом. Вона є найближчим ідеологічним джерелом об'єктивного юридичного права та дотримання законності, проте здатна виконувати й протилежну роль [14, 514–515].

Правова культура – це комплексне поняття, що охоплює і правосвідомість, але це сукупність досягнень суспільства, його соціальних груп у галузі регулювання суспільних відносин. Вона формує систему правових цінностей суспільства [13, 26].

Поняття й уявлення, що були основою правосвідомості населення Київської Русі, стали основним ідеологічним орієнтиром поведінки. Правові цінності давньоруського суспільства у період його становлення відрізнялись від цінностей візантійської правової культури. Християнство як державна релігія визначило особливості розвитку давньо-руської державності та ідеології. Поступово в державі формувалися політичні, економічні та культурні інститути.

Церква у Київській Русі стала ще одним інститутом соціальної регуляції. В.М. Ричка, аналізуючи процес становлення церкви у структурі давньоруської держави, виокремлює два етапи. Перший – із запровадження християнства у Київській Русі як державної релігії до кінця XI – поч. XII ст. – був періодом визначення юридичних умов та засобів існування церкви. З появою наприкінці XI – на поч. XII ст. церковно-монастирського землеволодіння завершується генеза духовенства як соціального стану, а з кінця XII ст. спостерігається зміцнення церковної організації [9, 87].

Останні десятиліття X ст. та початок XI ст. були періодом пристосування церкви до місцевого середовища й узгодження давньоруського звичаєвого права та візантійського, і церковного, і світського. Постійний контингент священнослужителів, що під час реформи з'явився на Русі, спочатку був представлений константинопольськими та корсунськими кліриками, які принесли зі собою канонічне право [5, 82].

Держава та Церква були визначальними суспільними інститутами середньовіччя. Взаємини між ними постійно перебували у центрі уваги християнських богословів (Київська Русь теж не стала винятком), які зверталися до аналізу біблійних текстів, апелюючи, з одного боку, до фрагментів, де йшлося про богообраність влади у державі і пріоритет світської княжої влади над духовною. Така позиція породжує ідеологію цезаропапізму, яка, зародившись у Константинополі, набула поширення і на теренах Київської Русі. З іншого боку, поза увагою богословів не залишалися і ті фрагменти, де, навпаки, можна було зробити висновок про домінування духовної влади над світською, що стало основою формування поглядів теократизму.

Виникнення і становлення давньоруського права історично тривало доволі довго. На початковому етапі існування Київської Русі формування правової системи відбувалося на основі норм звичаєвого права. Саме їм належала регулятивна функція у суспільних відносинах, реалізація якої дозволила перетворити звичай чи не в найголовнішу складову механізму спілкування у рамках соціуму. Він зароджується ще на стадії родоплемінних відносин, а під час кризи родового ладу і початку державотворчих процесів у східнослов'янському середовищі набуває нового змісту, стаючи наріжним каменем правової культури Київської Русі. Правовий звичай як джерело давньо-руського права в IX – XI ст. є предметом численних наукових дис-

кусій. Позиції вчених щодо трактування власне джерела права розходяться, оскільки вони є прихильниками різних концепцій праворозуміння. Тимчасом взаємодія канонічного та звичаєвого права у ширшому значенні може бути розглянута як співвідношення візантійської та давньоруської правової культури.

До найдавніших джерел права належать також церковні статuti князів та візантійське право Володимира Святославовича і Ярослава Володимировича (X – XI ст.), що містять норми, що регулювали шлюбно-сімейні відносини, види та покарання за злочини проти Церкви, сім'ї та моралі. Положення статутів визначали юрисдикцію церковних органів та судів. Ще одним із джерел права Київської Русі було візантійське право та його рецепція, а через нього – частково і римське право. Прийняття християнства та формування християнської культури, тісні взаємовідносини Візантії з іншими країнами спричинили справжній переворот у всіх сферах політико-правового життя Київської Русі. Положення звичаєвого права багато в чому прямо суперечили постулатам християнської моралі та церковному праву і потребували перегляду. З поширенням християнства на Русі сформувалася церква зі своїми канонічними законами, зі своїми служителями, починаючи від митрополитів-греків і закінчуючи духовними особами менш високого рангу, які входили до когорти освіченої суспільної еліти, що прагнула до вдосконалення тогочасного права.

Основні особливості візантійського впливу на доктринальному рівні і в практичному вимірі, що брав до уваги князь Володимир як «еталон», до якого прямував правитель, розглядає Л. А. Кушинська, виокремлюючи такі:

1) доктрина божественного походження влади, що передбачала існування міцного централізованого управління. На Русі діяльність князя обмежувала княжа рада, віче;

2) існування єдиної ідеології. Візантійська імперія успішно пережила часи ідеологічної боротьби з римським патріархатом та суцільної ересі. Панування християнського світогляду стало характерною особливістю духовного життя держави вже у середині VII ст. У Руській державі питання єдиної ідеології стало наріжним каменем державницької політики князя Володимира;

3) функціонування правової системи Візантії, що була спадкоємицею Римської імперії та ґрунтувалася на положеннях кодексу Юстиніана, оскільки у Київській Русі на момент проведення реформи не відбулось кодифікації і основним джерелом права залишався правовий звичай, відомий з русько-візантійських договорів як «Закон Руський» [5, 83].

У науковій літературі можна зустріти різні підходи до визначення й розуміння поняття «джерело права». З одного боку Ю.О. Тополь під терміном «джерело права» розуміє усі фактори, чинники або обставини, що обумовлюють утворення та зміст норм права та права в цілому [12, 147]. З другого боку, під джерелом права слід розуміти письмовий документ, що фіксує правові норми, тобто пам'ятка права.

Автори одного із відомих навчальних видань із теорії держави і права пропонують такі підходи до розуміння терміну «джерело права»:

– джерела виникнення права як соціального явища, сила, що творить право (правоутворююча сила);

- пам'ятки історії, літератури, судові справи та звичаї, що існували історично та мали значення для чинного на той час права;
- певний вид діяльності державної влади з утворення правових норм;
- матеріали, взяті за основу того чи іншого законодавства;
- способи зовнішнього виразу, існування та перетворення права [3, 178].

Звичаєве право як джерело права мало свої позитивні риси: консервативність, широка популярність, звичність його норм. Додержання норм правового звичаю, крім сили державного примусу, забезпечувалось також їх сакральним, релігійним характером. Однак інтенсивний розвиток нових економічних, політичних, соціальних відносин робили правові звичаї непридатними для регулювання зазначених відносин з огляду на їх статичний і консервативний характер.

Канонічне право, що містилось у номоканонах, належало до класичних зразків письмових пам'яток. Суть колізії полягала у зіткненні двох різних систем права та в невідповідності головних філософсько-правових категорій. Це зумовлено тим, що канонічне право мало форму постанов соборів та синодів, і ці церковні правила набули для всіх християн загальнообов'язкового характеру [5, 84].

На думку Олекси Воропая, кожна нація, кожен народ, навіть кожна соціальна група має свої звичаї, що виробилися протягом багатьох століть і освячені віками. Але звичаї – це не відокремлене явище в житті народу, це – втілені в рух і дію світовідчуття, світосприймання та взаємини між окремими людьми [1, 11]. Звичаєвому праву були притаманні такі риси: повторюваність, спонтанність; обов'язковість, публічність, примітивність судочинства, колективістичність, етнічність. Звичаєве право передбачало безумовну обов'язковість дотримання певних звичаїв, а саме тих, які завдяки органам державної влади, судовій системі отримували повторне індивідуальне санкціонування. Це, зокрема, засвідчує, що перетворення звичаю на норму права можливе лише за умови існування держави.

Отже, серед джерел права Київської Русі варто виокремити передусім звичаєве право, поряд із яким діяли Закон Руський, статути, прийняті руськими князями. На основі аналізу історико-правових документів можна відтак зробити певні висновки щодо взаємовідносин держави та церкви у період існування Київської Русі. Особливий інтерес становлять положення щодо збору головного податку на користь церкви – десятини, запровадженого Володимиром Великим. Церква і люди, що до неї належали, користувалися також низкою інших привілеїв: княжі статути звільняли їх від сплати будь-яких зборів; зазвичай церковні люди не підлягали юрисдикції княжих судів; на відкуп церкві залишали регулювання шлюбно-сімейних відносин, вона також контролювала дотримання стандартів міри та ваги. Княжі статути є цінним джерелом давньоруського права, які розкривають характер взаємостосунків, що виникали між державою та церквою, істотно доповнюючи Руську Правду.

Церква й духовенство, шукаючи шляхів узгодження канону з реаліями тогочасного суспільства, мали продемонструвати всю гнучкість, щоб пристосуватись до регіональних умов. Укорінення звичаєвих переконань положень зводила нанівець насильницькі заходи, саме тому потрібно було проводити обережну та поступову політику зближення ідеологій.

Населення Київської Русі, безперечно, не одразу сприйняло християнські погляди, оскільки праворозуміння було побудоване на давніх звичаях, що склались історично. Окрім цього, християнська ідеологія пов'язувалась із змінами, що відбувались у державі в міру поширення процесів феодалізації, які стосувались, зокрема, земельних питань.

Вже у Правді Ярослава простежується поділ на «людей» і «мужей княжих», що свідчить про наявність соціального та майнового розподілу у Київській Русі XI ст. Під «людьми» тодішній законодавець розумів усіх особисто вільних членів суспільства, зазвичай це були смерди і посадське населення, тоді як «княжі мужі», безсумнівно, належали до феодалів. Також Руська Правда встановлювала високі штрафи за пошкодження межового знаку, що демонструвало турботу Давньоруської держави про забезпечення стійкості земельних відносин.

Після прийняття християнства на теренах Київській Русі розпочинається боярське і церковно-монастирського землеволодіння, що породило зіткнення інтересів правлячої верхівки та громади. Перебуваючи на етапі становлення, давньоруське суспільство переживало складний перехідний період. Відтак для цього етапу характерне посилення соціальної напруги та невдоволення, що спровокувало зростання злочинності, і про це неодноразово зазначалося у правових пам'ятках того часу [8, 103–104].

Аналізуючи правотворчість у сфері земельних відносин, Л.А. Кушинська акцентує на суперечливості язичницьких поглядів на нові відносини, оскільки останні були діаметрально протилежними таким поняттям, як володіння, користування та розпорядження власністю. Землю було прийнято обожнювати як живу істоту, а основу правоволодіння становила праця, що витрачалась на її обробку. Для звичаєвого праворозуміння чужим та незрозумілим було поняття приватної власності на землю, оскільки земля належала усій громаді, яка її обробляла спільними зусиллями [5, 86].

Вплив Церкви з її системою канонічного права, з-поміж інших чинників, різною мірою проявляється насамперед в організації суду і в судочинстві. Найдавнішою формою суду був суд громади, члени якої однаково наділені були правами й обов'язками в судових розглядах. Для суду цього періоду характерною рисою була змагальність сторін та їх активність при розгляді справи, у зборі доказів та свідчень. Головна ідея общинних судів полягала в тому, що воля громади втілюється через звичай, який завжди передбачав правду.

Княжий суд втілювався у цивільному статуті Ярослава Мудрого. Його провідна ідея полягала в тому, що закон повинен охороняти особистість від насильства, а князь є представником Правди [10, 81–86].

У часи Київської Русі судові рішення князів із окремих питань часто ставали нормами права. Князь здійснював судові функції щодо найбільш важливих справ, він також судив бояр і вирішував скарги на місцевих суддів. На місцях судові функції здійснювали посадники і волостелі.

Із розвитком держави поступово зростала кількість злочинів, особливо майнових, що призвело до появи безлічі різних допоміжних судових посад. Результатом цього стало ускладнення і зростання судового апарату. У «Руській Правді» серед представ-

ників судової влади згадуються мечники, дитячі, вірники, що збирали віри і продажі з населення, метельники, що збирали судові мита, ябедники тощо [10, 81–86].

Поряд зі судом посадників і волостелей на місцях існував також боярський суд, юрисдикція якого поширювалася на населення, що було залежним від боярина. Боярин, як і князь, не всі справи вирішував особисто, частиною судових справ займались його помічники.

Церква контролювала ведення справ, пов'язаних із само- вільним розірванням шлюбу, зґвалтуванням, викраденням жінок, образою, церковним злодіємством, розглядала майнові спори між чоловіком і дружиною тощо. Оскільки у Київській Русі не було поділу між кримінальним та цивільним правом, то не було відмінності і в судочинстві: всі справи вирішувались в однаковому порядку. «Руську Правду» можна характеризувати як кодекс приватного права, оскільки усі її суб'єкти були фізичними особами. Поняття ж юридичної особи у давньо-руському законі не існувало.

Протистояння громади, з одного боку, і державної влади та церкви – з другого, вимагало чіткої формалізованої регламентації правовідносин. У цій складній ситуації виникла проблема як власне статусу, так і повноважень церкви, що зумовило активізацію князівської правотворчості. Попередньо видані устави й уроки, що містили уточнення та пояснення звичаєво-правових норм, відрізнялись від сформованих у X – XI ст. та узгоджували звичаєве право та християнські норми.

У статуті Володимира було передбачено перелік справ, що належали до церковної юрисдикції. У зазначеному документі князь закликає своїх наступників до непо-рушного збереження постанов, складених ним на основі правил вселенських соборів і законів грецьких царів, тобто керуючись грецьким Номоканоном. Статут врегулював становище церкви у Київській Русі, адже вона займалась не лише порятунком душ. Крім цього, на неї було покладено багато сугубо земних турбот, що були подібними до завдань держави. Церкві було надано широку юрисдикцію над усіма особами, що сповідували християнство, до складу якої входили, окрім сімейних справ, справи, що стосувались порушення святості, недоторканності християнських храмів й символів, віровідступництва, образи морального почуття, протиприродних гріхів, замаху на жіночу честь, образу словом. Відтак церква відповідала за влаштування і збереження сімейного, релігійного та морального порядку.

Статут Володимира передбачав надання церкві права бути суддею у справах про розлучення, подружню невірність, кровозмішання, повноваження вирішувати майнові спори між подружжям, а також питання успадкування між дітьми. До церковної юрисдикції належали усі справи, пов'язані з порушенням церковних правил та релігійних обрядів, замах на життя кліриків, справи про дотримання язичницьких вірувань та обрядів, наприклад, ворожіння, чаклунство [6]. Таким чином, на розгляд церкви передавалась частина тих справ, які раніше вирішувались у межах громади.

Варто зауважити, що на початку X ст. і до кінця XII ст. у Західній Європі відбувалося становлення церкви в умовах протистояння духовної та світської влад, зокрема в цей час для правової системи Київської Русі була характерна скоординована діяльність церковних та княжих судів.

У Іпатіївському літописі згадується, як під час укладення угоди Ігорем Олегови-чем на вічі князь зобов'язується «сам суд творити» [8], оскільки це було однією з основних вимог до нового правителя.

Практичний розвиток начал церковної юрисдикції, окреслених у статуті Володи-мира, знаходимо у церковному статуті його сина – Ярослава. Тут відтворено практи-чно аналогічні підсудні церкви справи осіб, які були викладені в статуті Володимира, але перелік останнього у цьому випадку розроблені вже як казуально поділені та виразно сформульовані статті зі складною системою покарань та визначенням самого порядку судочинства. Така система сформувалася на відмінності та співвід-ношенні понять гріха і злочину. Питання гріхів було віднесено до юрисдикції церкви, злочинів – держави. У ці часи також було виведено постулат, що будь-який злочин церква розглядає як гріх, однак не будь-який гріх держава визначає як злочин. Гріх церква розглядала як моральну несправедливість або неправду, порушення божес-твенних законів; злочин – як неправдиву антисуспільну поведінку, порушення люд-ських законів. У статуті Ярослава поняття злочину сформовано як діяння, яким особа заподіює матеріальну шкоду або завдає моральну образу іншому. Гріх – це не лише діяння, а й думка про діяння, якою грішник завдає чи може завдати матеріаль-ну або моральну шкоду не лише своєму ближньому, а й самому собі. Саме тому будь-який злочин – це гріх настільки, наскільки він руйнує волю злочинця; але гріх – злочин, наскільки він шкодить іншому або ображає його і суспільство. На взае-мозв'язку та взаємодії цих понять побудований церковно-судовий порядок вирішен-ня конфліктів у статуті Ярослава. Це, так би мовити, фактично моральний катехізис, перетворений на дисциплінарно- юридичні приписи.

Церковне судочинство Київської Русі відрізнялось від громадського, оскільки це-рковні суди мали за мету встановити істину у справі, а громадські прагнули прими-рення сторін задля збереження громадського спокою. Церковне судочинство мало за основу канонічне право, тоді як громадське ґрунтувалось на звичаєвому праві.

Що стосується співвідношення церковного та звичаєвого права, складно визна-чити, яка з цих систем домінувала на офіційному рівні. Ймовірно, що тривало своє-рідне змагання між двома системами права, однак поширення християнських поло-жень відбувалось поетапно, інколи витісняючи звичаєві норми, іноді пристосовую-чись до них. Уплив Візантії не зумів витіснити старих звичаїв, а сама історико-правова пам'ятка органічно поєднувала норми і церковного, і звичаєвого права.

Церковне право було змушене пристосовуватись до умов суспільного середо-вища того часу та намагалось ліквідувати певні соціальні суперечності. Церква продовжувала боротьбу із незаконним поневоленням вільних людей, а також нама-галась встановити правові норми, що передбачали можливість повернення холопам особистої свободи, сприяла обмеженню, а зрештою, й повній ліквідації работоргівлі, взяла під опіку убогих людей, зокрема юродивих та жебраків [11].

Прийняття християнства дещо ускладнювало суспільне життя, вносячи в нього нові інтереси й відносини. Князі та органи влади зі своїми старими поняттями і зви-чаями не були на висоті стосовно нових завдань суду та управління і своїми помил-ками і зловживаннями «топили княжу душу», як зазначено у статуті Всеволода. Намагаючись поліпшити стан справ, князі розмежовували відомства, встановлювали

компетенції, відшукували нові юридичні норми, ефективніші урядові органи, і у зв'язку з цим зверталися до церковної ієрархії, до її моральних приписів та юридичних засобів. Церковні судді та правники у Київській Русі накопичували церковно-візантійські твори про судочинство й управління, вибирали з них придатні правила, зверталися зі запитами до вищих ієрархів та отримували від них відповіді. З цих правил і відповідей формували юридичні норми, прагнучи пристосувати їх до місцевого життя. У процесі того, наскільки сформовані норми були придатними на практиці церковних судів, вони набували форми законодавчих статей, що вносились у статuti або об'єднувались у нові зведення від імені князя.

Отже, церковне управління і повчання, без сумніву, вносило в князівську урядову та законодавчу практику, а, можливо, і в політичну свідомість князів певні технічні та моральні удосконалення, поняття про закон, про правителя, початки слідчого судового процесу, письмове діловодство.

Церковна ієрархія діяла не настільки силою, наскільки правилами та установами, принесеними нею, і діяла не тільки на політичний устрій, а, зокрема, на приватні громадські, і особливо, на сімейні стосунки. Християнське віровчення поступово перетворилось на ідеологічний орієнтир давньоруської правосвідомості, подекуди воно витісняло звичаєві норми, подекуди узгоджувалось із ними. У такий спосіб, не заперечуючи історично сформованих звичок та забобонів, церква поступово прищеплювала нові поняття та відносини, готуючи їх до сприйняття нових норм, і таким шляхом глибоко проникала у правовий та моральний склад суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воропай О. Звичаї нашого народу. *Етнографічний нарис*. Мюнхен: «Українське видавництво», 1958. С. 11–13.
2. Головка О.М., Греченко В.А. Право Київської Русі в дослідженнях вчених університетів на теренах України у XIX – на початку XX ст. Харків: Константа, 2018. 472 с.
3. Загальна теорія держави і права: Підручник для студентів юридичних вищих навчальних закладів / М.В. Цвік, О.В. Петришин, Л.В. Авраменко та ін. Харків: Право, 2009. 584 с.
4. Козар Ю. Вплив релігії на формування принципу верховенства права: історія, філософія, сучасність: монографія. Харків: Харків. нац. ун-т внутр. справ, 2018. 204 с.
5. Кушинська Л.А. Християнський закон і звичаєва правосвідомість. *Бюлетень Міністерства юстиції України*. 2007. № 4. С. 82–89.
6. Мономах В. Повчання. Статут Володимира Всеволодовича. К.: МАУП, 2006. 312 с.
7. Пайда Ю.Ю. Християнський закон і звичаєва правосвідомість як чинники соціальної регуляції у Київській Русі. *Правовий часопис Донбасу*. 2018. № 4 (65). С. 76–82.
8. Повесть врем'яних літ: літопис (за Іпатським списком) / пер. з давньорус., післ. та комент. В.В. Яременка. Київ: Рад. письменник, 1990. 557 с.
9. Ричка В.М. Духовенство у класово-становій структурі давньоруського суспільства. *Український історичний журнал*. 1989. № 6. С. 76–87.

10. Судова влада в Україні: історичні витоки, закономірності, особливості розвитку / За ред. І.Б. Усенка. К.: Наукова думка, 2014. 506 с.
11. Толочко П.П. Київська Русь. Київ: Абрис, 1996. 358 с.
12. Тополь Ю.О. Джерело та форма права: поняття, зміст, проблема співвідношення. *Університетські наукові записки*. 2012. № 1 (41). С. 145–151.
13. Третяк С. Правове забезпечення правової культури населення як умова становлення основ громадянського суспільства. *Право України*. 2005. № 4. С. 26–28.
14. Юридичний словник-довідник / за ред. Ю.С. Шемшученка. Київ: Femina, 1996. 695 с.

HOW DOES MILITARY ACTION AFFECT THE PSYCHOLOGICAL STATE OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Hostile aggression on the part of the Russian Federation aims at discrediting, fear and panic among the residents of Ukraine. They implement this by spreading false information, which leads to informational stress among the population of our country. Young people, students, apprentices and the elderly are especially vulnerable to this. During the war, it is impossible and dangerous to remain in an information vacuum. However, endless feeds of social networks and incessant news notifications can suck students into such a whirlpool, from which it is simply impossible to get out without a headache. Not every person can cope with the information load, make the right decisions at the required pace. Informational stress affects individual forms of psychophysiological activity, affects the effectiveness of educational activities, self-affirmation. Informational stress creates prerequisites for the further preservation of the stressful state, its generalization and the strengthening of negative effects. One of the problems is also the fact that the student cannot escape from the flow of information that falls on him from the television screen, mass media, social networks, the closest environment, conversations of friends. The causes of information stress can be various factors. One of the main tasks of a civilized state is to provide its citizens with information security, to protect their subjective world, consciousness from dangerous information influences.

Currently, in the conditions of military aggression, Ukraine provides active countermeasures to enemy propaganda and disinformation. Aggressive actions by Russia are aimed at destabilizing our society and discrediting the country's leadership, making us doubt our strength and readiness to defend ourselves. The issue of information security becomes especially important in times of crisis, because hostile information attacks become more intense precisely when society's ability to resist is weakened. The best basis for hostile influence operations is fear, panic, disorientation. Therefore, it is important to follow the basic rules of information hygiene and be especially vigilant about the information that comes in and that you yourself distribute.

An important factor affecting the consciousness of people of different age groups in war conditions is informational stress. Interest in the study of the nature of information stress has grown significantly in the context of military operations, which is explained by the intensification of the study of the etiology of information processes in human activity, their impact on behavior regulation, on specific functional states and psycho-emotional health disorders. Information stress is a condition that arises as a result of information loads, when a person does not have the opportunity due to individual, psychotypological characteristics to cope with the information load, to make a decision at the required pace. If the load on the body exceeds the capabilities of a person, even with a sufficiently strong motivation, it is possible to ascertain the facts of information load. Such a situation provokes the appearance of emotional stress, which occurs as a result of the activation of

signals in the brain in response to a stimulus. A similar state is formed in the event of a serious threat to life, complex conflict situations that provoke strong emotions in a person. Quite often, the words of others act as similar irritants, if a person perceives them «close to the heart» [1].

Psychological studies of activity in the «human-human» and «human-technology» systems give reasons to consider the phenomenon of information stress as a specific form of psychological stress from the point of view of the determination of its development, the level of behavior regulation, the dynamics of the psycho-emotional state, the influence of information stress on the activity of a young person, results labor. This situation is due to the fact that information stress is caused by a number of features in the manifestations of non-specific (energy and information-constructive, cognitive) and personal (activation) levels of regulation. Informational stress affects individual forms of psychophysiological activity, affects the effectiveness of educational activities, self-affirmation, while simultaneously creating prerequisites for further preservation of such a state, its generalization and strengthening of negative effects. Informational stress, being a specific form of the adaptation process of the individual, has as its vector the minimization of negative manifestations at the level of the organism and the individual, can be characterized by individual features in development and manifestations, be subject to the compensating influence of factors for improving educational activities, strategies for solving educational tasks, means of information support for learning. Information stress is also a protective reaction of the body and students to the huge flow of information received every minute, every hour, every day. Sometimes most of the information may be completely unnecessary for them, creating unnecessary problems. One of the problems is also the fact that the student cannot escape from the flow of information that falls on him from the television screen, mass media, social networks, the closest environment, conversations of friends [2].

The causes of information stress can be various factors. The distribution of the causes of information stress in educational activities must be carried out taking into account the peculiarities of the influence of various life events of the student, which can be a source of stress. First of all, dependence on information, determined by the placebo effect of a particular young person, is essential. This type of addiction of a modern young person leads to the fact that it is difficult for a person to overcome the desire to stop watching TV for hours, communicating on social networks, and turning to mass media. Like any kind of psychological addiction, it allows you to forget for a while, to get away from your own problems, from reality, which further aggravates your own problem. The inability to plan one's time significantly increases the information load, learning. Constantly postponing solving tasks to the last moment leads to the fact that too many problems lead to overtiredness and stress. The flow of new professionally important information, the requirement to keep up with peers in terms of learning, to perform new tasks, leads to the need to constantly learn something new, process a large amount of information, and constantly gain new knowledge. An important factor in the occurrence of information stress may not be the information itself, but its unpredictability. In addition, the information may be caught by surprise, and the teenager will not be able to emotionally prepare for the event.

But it is generally accepted that the main cause is the general fatigue of the body, which provokes insomnia and is a consequence of heavy mental and physical work [3, 4].

I wanted to note that the problem of information stress is not only a personal problem of a specific young person. One of the main tasks of a civilized state is to provide its citizens with information security, to protect their subjective world, consciousness from dangerous information influences: manipulation, misinformation, incitement to suicide, deception, distortion of actual events, etc. Informational and psychological security of an individual is considered to be the state of protection of a person's consciousness from destructive influence, which is possible when negative information is introduced into a person's consciousness and subconsciousness, which leads to an inadequate perception of reality by a person.

Informational and psychological protection of the individual should contribute to maintaining the state of his spiritual, mental and physical comfort. Conditions and factors that ensure the development of all spheres of an individual's life should also be under protection, such as culture, science, art, religious and international relations, linguistic environment, social, ideological, political orientations, social and social ties, psychophysical factors, the gene pool of the people.

Individual and mass consciousness should become quite important objects of informational and psychological protection in the modern state. Mass consciousness is formed in the process of the historical development of a nation, a people, as well as as a result of informational and psychological influence. It is informational and psychological influence that can dramatically change the mass consciousness and behavior of large social groups [5].

An important point as a result of informational influence is the behavior of an individual in a specific situation, determining a position, making an adequate decision. If the information contains well-thought-out and organized misinformation that is plausible, a person, even with a «quality» filter, can make decisions that are adequate to the content of the available information, but not adequate to the real situation. With the help of specially distorted, selectively incomplete information and targeted disinformation, it is possible to influence not only the decisions that a person can make and behavioral reactions, but also the internal filter system (values, spiritual and material interests, psychological needs, religious worldviews, etc.), directing them in a destructive direction.

To date, there are no sufficient guarantees to protect the individual from threats related to the destruction of the informational and informational-psychological security of the individual - unconscious informational-psychological influence, namely, there is no artificial inoculation of the individual from the syndrome of information addiction, and in modern society, intensively developed, created and means of manipulation of social and individual consciousness are used using special means of influence.

Currently, unfortunately, there is no single system of knowledge that allows us to reveal the possibilities of preserving informational and informational-psychological security of a person without harming his psychological health. There is a fairly large number of publications that testify to attempts to use the mechanisms of information and energy influence on a person for the purpose of programming his actions and behavior.

The study of the peculiarities of the psychophysiological state and behavioral reactions of students who carried out educational and professional activities in combat conditions made it possible to establish a certain regularity in the dynamics of their adaptation to the surrounding conditions [6, 7]. In particular, five main periods were identified:

- the period preceding activity in extreme conditions (waiting period);
- the initial period of adaptation to extreme operating conditions;
- the period of relative normalization of the body's functional capabilities and professional capacity;
- final period (period of maladaptive disorders);
- a period of readjustment to study and professional activity in peaceful (simple) conditions.

The first period preceding activity in extreme conditions (waiting period) is in itself quite a psychotraumatic factor for a young person. The process of experiencing, which is observed during the period of preparation for responsible and dangerous stages of life, is always accompanied by pronounced neuropsychological tension. This manifests itself in a change in the body's homeostasis, complex vegetative reactions, insomnia disorders, changes in the behavioral sphere and, as a result, disturbances in professional activity. In addition, during this period, some servicemen may develop transient phobic reactions, which in some cases require educational and medical-psychological measures. As a rule, such reactions are most often found in persons with a low level of neuropsychological stability or who do not have sufficient professional experience [8].

The second, initial period, is characterized by general adaptation changes of the body and personality to adverse environmental and social-psychological factors of extreme activity. This period is accompanied by a temporary decrease in the functional capabilities of the body and the level of professional efficiency of specialists. At the initial stage, the level of situational anxiety increases significantly, well-being and mood deteriorate, and the manifestation of health complaints is emphasized. At the same time, in this period there is a decrease in tolerance to loading tests, the tolerability of professional loads and the ability to learn deteriorate against the background of an increase in the number of erroneous actions. Over time, the initial period of adaptation to extreme conditions lasts from several days to 2-3 weeks or more.

In the third period, the majority of students notice the normalization of the body's functional capabilities and the formation of a new dynamic stereotype of mental capacity. At this time, the period of acute adaptation to the new factors of the region and the unusual conditions of the extreme environment is basically ending, a new level is being formed regarding the stable functioning of the regulatory systems of the body and personality. It is during this period of stay in extreme conditions that students are distinguished by their commitment to the group, are oriented to group interests and have the greatest tolerance for academic loads.

The period of maladaptive disorders is characterized by the development of pronounced functional disorders and a progressive decrease in the level of mental capacity. At this time, the students' health and mood deteriorate, health complaints

appear, there is a marked decrease in neuropsychological stability and the quality of educational activities, up to a complete refusal to fulfill their duties. The duration of adaptation periods largely depends, on the one hand, on the initial level of functional status, on the other hand, on the level of training load and degree of real danger. Thus, the development of pronounced maladaptive disorders in students who studied against the background of a real welcoming threat was noted already up to 6-9 months of stay in these conditions.

The severity of maladjustment disorders also depends on a person's gender and age factors, individual characteristics of the personality, constitutional characteristics of the individual, professional experience and other factors of the military situation.

After completing activities in extreme conditions, students experience a new, rather problematic period of adaptation to learning conditions in peaceful conditions (readaptation period), which has regularities. After the return of students from the war zones, in a significant number of cases, pronounced signs of asthenia were noted, which were manifested by numerous complaints about the state of health, a decrease in the level of neuropsychological stability and a significant deterioration of psychophysiological indicators. At the same time, it was noted that many students, during their stay in extreme conditions of activity, may develop certain socially undesirable stereotypes of behavior that are unacceptable in normal human life conditions [9,10].

When studying the psychological state and behavioral reactions of students after their return from the areas of emergency situations, it was established that they have:

- increasing fixation on «external» and «internal» problems, increasing indifference to how they look in the eyes of others, less inclined to focus on socially desirable norms of behavior;
- there is a clear tendency to behavioral reactions characterized by impulsivity, a tendency to affect and intemperance in interpersonal communication with others;
- the tendency to the formation of hypochondriac and psychasthenic reactions is significantly increased, which is associated with the phenomena of emotional fatigue, lack of emotional release and compensation.

The specified maladaptive disorders begin to manifest themselves clearly in students 1-3 months after the situation of welcome threat and in the future have a tendency not only to not disappear, but also to become more pronounced later, sometimes transforming into post-traumatic stress disorder, which requires already qualified medical and psychological help.

Thus, it is worth noting that the diagnosis and correction of negative functional states of the central nervous system in young people should be carried out taking into account the entire complex of reasons and conditions that caused them. This allows to effectively restore their psycho-emotional state and capacity for productive learning.

LITERATURE

1. Абабков В., Перре М. Адаптация к стрессу. СПб.: Речь, 2019. 165 с.
2. Баева И., Волкова И., Лактионова Е. Психологическая безопасность образовательной среды: учеб. пособие / под ред. И. Баевой. М., 2019. 248 с.

3. Белашева И. Эмоциональная компетентность и психологическая устойчивость студентов вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2016. 2 (51). С. 284–287.
4. Волошин П., Марута Н., Шестопалова Л. Діагностика, терапія та профілактика медико-психологічних наслідків бойових дій в сучасних умовах: методичні рекомендації. Харків, 2017. 79 с.
5. Егорова А., Каманов И., Попова М. Формирование психологической культуры личности в системе дополнительного образования детей. М.: Просвещение, 2016. 95 с.
6. Кокун О., Агаєв Н., Пішко І., Лозінська Н. Основи психологічних знань про психічні розлади для військового психолога. Методичний посібник. К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2018. 310 с.
7. Коханов В., Краснов В. Психиатрия катастроф и чрезвычайных ситуаций. М.: Практическая медицина, 2018. 448 с.
8. Оржеховська В., Пилипенко О. Превентивная педагогика: науч. пособ. Черкаси: Изд-во Ю. Чабаненко, 2017. 284 с.
9. Психологічний стрес: розвиток і подолання: комплекс навчально-методичного забезпечення для підготовки аспірантів за спеціальністю 053 «Психологія» Укл.: Ложкін Г., Блохіна І. К.: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2016. 32 с.
10. Секач М. Психическая устойчивость человека: монография. М.: АПКиППРО, 2018. 356 с.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЕКОНОМІЧНИХ КОЛЕДЖІВ

The article substantiates the necessity of using innovative methods for the development of legal competence of economic colleges teaching staff. Special attention is given to the method of situational analysis, the critical incident method, the case study method, the project method, discussion, training, tutoring, and self-education methods. It has been established that innovative methods of legal competence development do not involve the transfer of information as much as the training of activities and the ability to practically solve professional tasks. The implementing of these methods in the educational process made it possible to deepen legal knowledge and improve skills and abilities regarding the use of legal norms in pedagogical activities in the process of training specialists in professional pre-higher economic education.

Розвиток правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів полягає в безперервному розширенні знань про правовідносини в освіті для досягнення професійного статусу педагогічного працівника; в інтенсифікації вмінь щодо вирішення проблемних педагогічних ситуацій на основі правових норм при змінних функціях та стереотипах поведінки їх учасників; в актуалізації відповідального ставлення педагога до взаємодії із суб'єктами освітнього процесу з метою зниження освітніх ризиків. Процес розвитку інтенсифікується при реалізації в освітньому процесі, самостійній роботі в курсовий і міжкурсний періоди ефективної системи методів, форм та засобів.

Ми погоджуємось з авторами, які пропонують широке впровадження інноваційних методів формування та розвитку компетентностей. До таких методів можна віднести метод ситуаційного аналізу (action learning), метод інциденту, кейс-метод (case study), метод проєктів, дискусійний метод, тренінговий, тьюторський методи тощо. Інноваційні методи розвитку правової компетентності передбачають не стільки передавання інформації, скільки навчання діяльності та вміння практично вирішувати професійні завдання. Їх реалізація дозволяє вдосконалити вміння й навички щодо використання правових норм у педагогічній діяльності в процесі підготовки фахівців в умовах закладів фахової передвищої економічної освіти, поглибити правові знання тощо.

Нині педагогічна наука виділяє різні види інноваційних методів. Проведений нами аналіз дозволив вибрати найбільш відповідні цілям розвитку правової компетентності педагогічних працівників в умовах системи післядипломної професійної освіти, самоосвіти. Таким методом, зокрема, є метод *ситуаційного аналізу (action learning)*.

Специфікою цього методу є те, що досягти прогнозованого результату можна лише в груповій взаємодії, виконуючи взаємодоповнювальні дії, вислуховуючи різні точки зору та аргументуючи свою позицію. Інформаційний обмін, який здійснюється

в процесі застосування зазначеного методу, забезпечує підвищення ефективності вирішення поставлених завдань та дозволяє учасникам засвоїти необхідні знання, сформувані вміння та навички та розвинути професійно значущі особисті якості [13].

Метод ситуаційного аналізу заснований на концепції проблемно-діяльнісного навчання, сутність якої полягає у створенні в процесі розвитку правової компетентності спеціальних умов, за яких педагогічні працівники, спираючись на засвоєні нормативно-правові знання, самостійно осмислюють, формалізують професійну проблему і здійснюють практичну роботу з метою пошуку та обґрунтування найбільш оптимального варіанта її вирішення.

Дидактичну основу методу ситуаційного аналізу становить аналіз через синтез, в якому досліджувані об'єкти вступають у нові зв'язки і завдяки цьому набувають нових властивостей, і якості, які фіксуються в нових поняттях та відбивають новий зміст [14]. Застосування цього методу сприяло глибшому засвоєнню та розумінню нормативно-правового матеріалу, формуванню вміння планувати самостійну діяльність і навичок пошуку нових, у тому числі й нестандартних, способів вирішення поставлених завдань. Зазначений метод передбачає навчання через дослідження, що є особливо важливим для педагогічних працівників.

Аналіз конкретних ситуацій (АКС) є найбільш поширеним у системі методів ситуаційного аналізу. Вивчивши його сутність, ми виокремили його основні педагогічні функції в розвитку правової компетентності педагогічних працівників: розвиток аналітичного мислення і практичних навичок роботи в правових інформаційних системах; розвиток навичок формалізації проблем та освоєння сучасних технологій вироблення нормативно обґрунтованих рішень; реалізація контекстного та аксіологічного підходів до розвитку правової компетентності педагогічних працівників; розвиток навичок ефективної взаємодії та розширення комунікативної компетентності педагогічних працівників; розвиток здібностей до інноваційного мислення та руйнування стереотипів мислення; інтенсифікація процесу розвитку правової компетентності педагогічних працівників.

Аналіз конкретних ситуацій охоплює: метод ситуаційних вправ та завдань, метод ситуаційного навчання (case study method), метод інциденту, метод аналізу критичних інцидентів.

Ситуаційні завдання та вправи становлять професійно орієнтовані моделі проблемних ситуацій різного змісту. Відбір завдань здійснювався з урахуванням їх функціональної спрямованості, проблемно-правових аспектів професійної діяльності та рівня складності. Відповідно до першого критерію до комплексу були включені такі види завдань:

– *правоорієнтувальні*, що передбачають засвоєння та застосування знань з теорії права; набуття досвіду наукового аналізу правових явищ; засвоєння механізмів орієнтації в інформаційно-правовому просторі; усвідомлення цінності правового регулювання суспільних відносин;

– *правооцінювальні*, що передбачають набуття правових знань різної галузевої належності та формування оцінних суджень щодо правомірності поведінки суб'єктів правовідносин, освоєння навичок роботи з нормативними актами, усвідомлення цінності прав дитини та необхідності їх забезпечення та захисту;

– *правореалізувальні*, орієнтовані на освоєння досвіду реалізації правових норм у сфері освіти; проектування поведінки суб'єктів у межах конкретних правовідносин на основі сформованих правових та педагогічних компетентностей; усвідомлення правового характеру професійної діяльності та цінності правової самоосвіти;

– *правовиховні*, спрямовані на застосування правових та методичних знань для проектування виховної та правозахисної діяльності; набуття досвіду моделювання поведінки педагога в ситуації спілкування зі студентом на правові теми; усвідомлення його ролі у формуванні правової свідомості здобувача освіти та захисті його прав.

Таким чином, застосування методу ситуаційних вправ та завдань дозволило нам зробити акцент на розвитку у педагогічних працівників навичок аналізу проблеми, причини її виникнення, оцінки правомірності прийнятого рішення, а також навички оформлення нормативно-правових документів. Окрім цього, застосування означеного методу забезпечило розвиток навичок роботи з правовими інформаційними системами та вмінь визначення адекватності обраного нормативно-правового документа аналізованій ситуації.

Особливістю *методу інциденту* є те, що, замість детального опису ситуації, слухачі отримують певну інформацію про конкретний інцидент, але недостатню для вирішення проблеми. Використання зазначеного методу дозволило вирішити такі завдання щодо розвитку правової компетентності педагогічних працівників: розвиток уміння збирати та аналізувати нормативно-правову інформацію; засвоєння нормативно-правової інформації; розвиток умінь постановки запитань «на уточнення», «розуміння», «розвиток»; розвиток навичок формалізації проблеми; розвиток навичок системного підходу до вирішення проблемних завдань, що вимагають нормативно-правових знань; інтеграція теоретичних та практичних знань, умінь та навичок.

Комплексна діяльність за напрямками розвитку правової компетентності педагогічних працівників (система післядипломної професійної освіти, самоосвіта, безперервний професійний розвиток, методична робота педагогів тощо) здійснювалася із залученням *кейс-методу* (*case study*). Зазначений метод, заснований на практичних ситуаціях, призначений насамперед для вдосконалення навичок та набуття досвіду в таких важливих спрямуваннях розвитку правової компетентності, як: пошук та аналіз правової інформації на основі осмислення її деталей та можливостей подальшого використання; виявлення та вирішення правових проблем; аналіз та оцінювання альтернатив стратегій розвитку правової компетентності; уміння слухати та розуміти аргументи інших людей (навички роботи в групі); розроблення пропозицій та відстоювання своєї думки під час прийняття рішень; вироблення та розвиток правомірних навичок тощо [2].

Сутність кейс-методу, як вважають Л. Савенкова, В. Приходько, «полягає в тому, що тим, хто навчається, пропонується осмислити реальну професійну ситуацію, опис якої водночас відображає не тільки якусь практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, які необхідно засвоїти для її розв'язання. Основне у викладеній проблемі те, що вона не має однозначних рішень» [7, 7].

Значущість методу полягає в тому, що він розвиває цілу низку необхідних навичок у здобувачів освіти: *аналітичні* (класифікація отриманої інформації, виокремлення основної думки, аналіз та здобуття потрібних відомостей); *практичні* (рівень

складності, представлений у кейсі, сприяє формуванню навичок практичного використання отриманих знань); *творчі* (пошук альтернативних рішень, які не можна вирішити логічним шляхом); *комунікативні* (ведення дискусії, переконання, застосування наочного матеріалу, захист власної думки, складання короткого переконливого звіту); *соціальні* (уміння слухати, підтримувати дискусію та аргументувати протилежну думку, контролювати себе тощо); *самоаналіз* (уміння аналізувати думку інших та свою власну в процесі обговорення, розбиратися в проблемах, щоб надалі вирішувати їх) [4].

Кейс-метод є одним із «методів вирішення складних проблем, які не мають чіткої структури і передбачають застосування студентами свого творчого потенціалу та креативності. Для нього характерна наявність актуальної проблеми чи ситуації, дійових осіб, драматичної складової та необхідності робити вибір. Поряд із цим у кейс-методі беруть участь суб'єкти, які зіткнулися з конкретною проблемою чи ситуацією в реальному житті» [8].

Застосування кейс-методу щодо розвитку правової компетентності педагогічних працівників, на наш погляд, абсолютно необхідне, оскільки кожен окремий правовий випадок потребує багатовимірного розгляду. Якісне вивчення права передбачає здатність бачити конкретну ситуацію через правову норму та переносити правову норму в конкретну ситуацію. Реалізації цієї можливості значною мірою сприяє кейс-метод як такий, що орієнтує на застосування теоретичних знань у практиці, вирішення конкретних життєвих ситуацій. З іншого боку, у сфері права необхідні розгорнута аргументація, використання особливих мовних конструкцій, вибудовування складних логічних ланцюжків. Формуванню цих навичок сприяє кейс-метод, оскільки центральне місце в ньому посідає дискусія. Виконання завдань у формі кейсів з правових питань не тільки розвиває логічне мислення, увагу та пам'ять, а й дозволяє нестандартно мислити, висувати оригінальні думки та несподівані, неординарні способи вирішення тих чи інших суспільних проблем у реальних життєвих ситуаціях.

Найбільш важливими напрямками розроблення кейсів для розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів були такі проблеми, як статті законів та механізм їх реалізації; захист прав людини; правові аспекти праці; соціальний захист непрацевдатних; правові питання підприємницької діяльності; судовий процес та його складники; проблеми формування правової компетентності громадян тощо.

У наш час зростає популярність інтерактивних навчальних кейсів, представлених у вигляді інтернет-додатків. Такий кейс не вимагає встановлення програми на комп'ютер, достатньо мати доступ до інтернету, при цьому інтерактивність забезпечується моментальним зворотним зв'язком. Інтерактивний кейс, як правило, містить ілюстрований матеріал та відеосюжети, що дають уявлення про правові проблеми, які здобувач освіти вирішує в процесі проходження кейсу. Інтерактивні кейси представлені на сайтах деяких юридичних закладів освіти та в інтернет-версіях юридичних журналів. Реалізація правових навчальних кейсів з використанням WEB та мультимедіа технологій є перспективним напрямом розвитку освітнього процесу, що доповнює його новими та важливими можливостями.

Досвід, набутий у процесі застосування методу кейсів педагогічними працівниками, показав, що кейс-метод багаторазово підвищує ефективність процесу розвитку компетентності, оскільки дозволяє моделювати майбутню діяльність учасників кейсу та продукувати позитивну мотивацію до засвоєння та знаходження сучасної інформації.

Ефективним методом, орієнтованим на діяльнісне застосування теоретичних знань на практиці, розвиток особистісної позиції в правових питаннях, моделювання педагогічних ситуацій у правовому полі та їх вирішення, є *тренінговий метод*.

Тренінг – це форма активного навчання в невеликій групі, що передбачає засвоєння нових знань, навичок, поведінкових норм та соціальних установок через виконання практичних завдань та їх подальший аналіз, у т. ч. через зворотний зв'язок від ведучого та учасників, самоаналіз поведінки, почуттів, установок. Використання в тренінгу активних форм роботи приводить до того, що неминуче виникають процеси групової динаміки [3].

Участь у тренінгу вимагає від слухачів активності, відкритості, готовності виконувати практичні вправи, ділитися своїми переживаннями, аналізувати свої помилки. Щоб це було можливо, усі учасники повинні почуватися комфортно та безпечно під час занять. Створення безпечної, доброзичливої та комфортної атмосфери в групі є одним із найважливіших завдань ведучих тренінгу. Цьому сприяють: особиста позиція тренера (такі якості, як доброзичливість, відкритість, гнучкість, уміння відображати почуття оточуючих, рефлексія, готовність ділитися своїми ідеями і переживаннями тощо), а також дотримання всіма учасниками правил групової роботи.

До базових правил групової роботи належать: конфіденційність, взаємна повага, активність, відсутність критики та оцінних висловлювань, право на власну думку, пунктуальність, добровільність участі [10].

Погоджуємося з думками дослідників О. Аніщенко, Л. Лук'янової про необхідність упровадження тренінгових методик у системі післядипломної професійної освіти, оскільки вони «активізують виявлення особистісної позиції, сприяють набуттю практичних умінь, навичок, здатностей і компетентностей, реалізують власне право педагогічних працівників приймати рішення, обирати види, форми, технології, методи, засоби здобуття знань, інтегрувати нову інформацію зі сформованим професійним і життєвим досвідом» [9].

Тренінг як метод навчання передбачає певну етапність дій: вступ, знайомство, очікування учасників, порядок проведення, ухвалення правил роботи групи («угоди»), оцінювання рівня поінформованості групи, актуалізація проблеми, навчання (блоки: інформаційний, вироблення практичних навичок), підбиття підсумків.

Вступ – цей етап може бути проведений у будь-якій зручній формі, однак він задає тон подальшій роботі. Тому на цьому етапі важливо створити демократичну, сприятливу атмосферу. «Вести» учасників у роботу можна за допомогою вступного слова, мультимедійної презентації тощо.

Знайомство є необхідною процедурою першого заняття будь-якого тренінгу. Знайомство дозволяє активізувати групу, залучити її до процесу навчання, розвинути навички спілкування. Знайомство проводиться навіть у тому випадку, коли учас-

ники знають одне одного. Можна провести ігри на знайомство: «Інтерв'ю», «Дізнайся про мене», «Обмін візитками» та ін.

Очікування учасників – на цьому етапі слід з'ясувати очікування учасників від семінару-тренінгу за допомогою запитання «*Що ви хочете отримати / дізнатися на цьому семінарі?*», коли вони відповідають по черзі «по колу» або пишуть на листках дерева очікувань.

Порядок проведення тренінгу: після того, як усі учасники розкажуть (напишуть) про свої очікування, викладач-тренер обов'язково повідомляє їм про порядок проведення тренінгу. Це робиться незалежно від того, якою є тривалість семінару-тренінгу, скільки занять він охоплює.

Ухвалення правил роботи групи («угоди»). Пункти «угоди» необхідно записати на аркуші паперу або на дошці. Після спільного обговорення кожного з них угода приймається більшістю голосів і вивішується на чільному місці. Необхідно звернути увагу учасників тренінгу на те, що після голосування кожен з них несе відповідальність за виконання цієї «угоди».

Оцінювання рівня поінформованості групи. Одним із завдань, що стоять перед викладачем, є оцінювання рівня поінформованості учасників тренінгу. Для цього використовують опитувальник або анкету, що містить запитання на тему тренінгу. Анкети зберігаються до закінчення всього тренінгу, а потім рівень знань учасників оцінюється знову. Порівнюючи результати, цікаво буде дізнатися, що змінилося в знаннях та навичках учасників. Крім того, можна буде оцінити ефективність тренінгу.

Актуалізація проблеми. Для вироблення мотивації до зміни поведінки слід розбудити в учасників інтерес до обговорюваної на тренінгу проблеми, зробити цю проблему актуальною для кожного. Із цією метою можна провести рольову гру.

Навчання: викладач-тренер повинен володіти психолого-педагогічними знаннями та вміло застосовувати їх в освітньому процесі, володіти методами отримання, накопичення та подання інформації учасникам, впливу на їх поведінку та відносини.

Викладач-тренер повинен знати цілі та завдання, методи та способи навчання, джерела інформації; профілактичні освітні програми.

Безпосередньо навчання містить два блоки:

– інформаційний блок. Цей етап можна розпочати з відповідей на запитання з опитувальників, які викликали масове утруднення. Основний матеріал може бути поданий у вигляді лекції, мультимедійної презентації. Потім на вибір викладача можуть бути використані різні методи інтерактивного навчання: рольові ігри, дискусії, запрошення візитера, робота в малих групах тощо;

– вироблення практичних навичок. Ураховуючи, що будь-які теоретичні знання передбачають обов'язкове вироблення практичних умінь та навичок, їх формування в процесі проведення тренінгу є першочерговим завданням. Із цією метою можна використовувати рольові ігри, інсценування, дискусії, мозкову атаку та інші інтерактивні форми роботи залежно від умов.

Підбиття підсумків. Підсумки підбиваються наприкінці будь-якого заняття, тренінгу. Як правило, ця процедура розрахована на те, щоб учасники поділилися своїми враженнями, відчуттями, висловили свої побажання. Підбиття підсумків можна проводити у вигляді заповнення опитувальників, анкет.

Використання тренінгових технологій у процесі розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів завдяки моделюванню та аналізу реальних ситуацій створює умови для поєднання професійних знань з уміннями та навичками, необхідними для ефективної правоосвітньої діяльності.

Одним із напрямів розвитку правової компетентності педагогічних працівників є науково-методична робота, мета якої – надання спеціально підготовленим фахівцем кваліфікованої поради, роз'яснення, послуги, допомоги, інформаційної підтримки тощо у вирішенні низки правових, педагогічних завдань. У цьому сенсі важливим є впровадження *тьюторства* – системи навчання, яка поєднує в собі наявність особистих наставників та створення окремої освітньої програми для кожного здобувача освіти [15, 82].

Сучасна концепція тьюторингу полягає в тому, що він є особливим методом взаємодії наставника та здобувача освіти і може бути представлений у багатьох формах: індивідуальній та груповій, на відстані або у вигляді очного заняття, асинхронній та реального часу. Формами роботи тьютора можуть бути індивідуальна консультація (бесіда); групова тьюторська консультація; тьюторіал (навчальний тьюторський семінар); тренінг (тьюторинг); організація великої комунікаційної події (презентація, круглий стіл, тьюторіада).

Мета тьюторського методу, тьюторського супроводу щодо розвитку правової компетентності педагогічних працівників полягає в забезпеченні ефективного використання в професійній діяльності законодавчих та інших нормативних правових документів органів влади для вирішення відповідних професійних завдань.

Тьюторський супровід має певну структуру і охоплює логічно пов'язані між собою етапи: діагностико-мотиваційний, проєктувальний, реалізаційний та аналітичний.

Кожен структурний елемент має свою специфіку, що виражається в способах роботи, що їх практикує тьютор, і в змісті діяльності тьюторанта, де результатом їхньої взаємної діяльності на кожному етапі є заповнення портфолію. *Портфолію*, з одного боку, є ефективним інструментом атестації, з іншого – дозволяє педагогічному працівнику репрезентувати себе, свої досягнення, вибудовувати за рахунок зв'язку, траєкторію власного особистісного та професійного розвитку.

Діагностико-мотиваційний етап розпочинається зі вступної зустрічі тьютора та тьюторанта, на якій вони знайомляться один з одним, підопічний демонструє тьютору свій пізнавальний інтерес, що в цьому випадку полягає в безперервному розширенні знань про правовідносини в освіті. Діяльність цього етапу націлена на розвиток та стимулювання мотивації до подальшої освітньої діяльності. На сьогодні в тьюторській практиці накопичені спеціальні методи та прийоми, що допомагають тьютору на цьому етапі: методика запуску роботи з портфолію, анкетування, тестування, вільне інтерв'ю, визначення наявного в тьюторанта обсягу знань на тему заявленого інтересу. У цей період для занурення здобувачів освіти в тьюторську взаємодію дуже важливо створити сприятливу атмосферу, психологічний затишок.

Проєктувальний етап спрямований на проєктування майбутньої роботи і має за мету пошук інформації у сфері встановленого пізнавального інтересу. На цьому етапі тьюторант формує тематичне портфолію, тип якого можна віднести до інформаційного, а інформація, що є в ньому, підлягає подальшому спільному аналізу

тьютора та тьюторанта. Тематичне портфоліо для збирання інформації можна використовувати й надалі – на етапі розроблення навчального проекту, дослідження тощо. Структура такого портфоліо охоплює: матеріали з історії та теорії питання; оригінали авторських робіт про правовідносини в освіті для досягнення професійного статусу педагогічного працівника; список освітніх ресурсів та можливих інформаційних джерел; рецензії на раніше прочитане та побачене, пов'язане зі сферою інтересу; плани, графіки, схеми, фотографії, ілюстрації та інші матеріали; розроблена карта пізнавального інтересу; списки необхідного, на думку тьюторанта, обладнання для проведення майбутнього проекту, дослідження тощо.

Реалізаційний етап містить реальний пошук (проект, дослідження) та демонстрацію його результатів, підсумків діяльності загалом. Тут формується новий тип портфоліо – презентаційне. Воно складається з матеріалів раніше зібраного тематичного портфоліо і дозволяє виділити максимально корисну і значущу інформацію, що наочно свідчить про отримані результати в процесі пошуку. Експонувати ці матеріали можна під час проведення самої презентації чи захисту роботи. Структура презентаційного портфоліо охоплює:

- відібрані матеріали з тематичного портфоліо, які допомагають побачити найбільш значущі для тьюторанта етапи здійсненого ним пошуку та зробити їх динамічними та захопливими: цікаві знахідки, факти, проблеми з якими зіткнувся тьюторант, тощо;

- статистичні матеріали (схеми, таблиці, графіки), використані в роботі;

- аналіз та пояснення тьюторантом відібраних ним до портфоліо матеріалів;

- рефлексійний висновок тьюторанта про виконану діяльність та перспективні напрями майбутніх пошуків;

- досягнення – матеріали, що дозволяють виявити соціальну значущість отриманих у вивченні тієї чи іншої теми результатів: грамоти, газетні вирізки, репортажі. Можна додати письмові відгуки педагогів, а також зацікавлених цією темою осіб.

Сама презентація може бути організована по-різному (короткий усний виступ у рамках одного тьюторіалу; повідомлення, наприклад, з рефератом; заздалегідь організована презентація в період конференції, навчальних, дослідницьких та проєктних робіт; у рамках інших заходів).

Аналітичний етап передбачає зворотний зв'язок та аналітику тьютором результатів проведеної роботи. Цей етап дозволяє сформувати адекватну самооцінку, здійснити рефлексію власних способів дії та інших, а також аналізувати й характеризувати зміни, що відбуваються як у собі, так і інших тьюторантів. Протягом цього періоду формується новий тип портфоліо – портфоліо досягнень, що демонструє досягнуті результати та дозволяє оцінити прогрес тьюторанта – педагогічного працівника економічного коледжу в розвитку його правової компетентності. Тьютор допомагає підготувати заключні есе, резюме та інші підсумкові роботи. Структура портфоліо такого типу охоплює: оригінали чи копії творчих робіт тьюторанта; супровідний лист тьютора, що містить оцінку діяльності та опис перспектив; відгуки та рецензії викладачів, зовнішніх експертів, що працюють у сфері інтересу, а також інших тьюторантів та осіб; резюме самого тьюторанта: короткий опис найважливіших з його погляду результатів, досягнутих у цій роботі.

Таким чином, для розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів в умовах післядипломної професійної освіти, самоосвіти доцільним є впровадження тьюторських методів, заснованих на принципі індивідуалізації.

У системі післядипломної професійної освіти з метою розвитку правової компетентності педагогічні працівники залучалися до *проектної діяльності*. Така діяльність полягає в розробленні та реалізації будь-якого задуму, плану, здійснення якого передбачає досягнення заздалегідь прогнозованого результату за допомогою конструювання бажаних станів майбутнього.

Засновниками методу проєктів, що виник на початку минулого століття, вважають американських учених Д. Дьюї та В. Кілпатрика. Вони пропонували «будувати навчання на активній основі, через практичну діяльність, орієнтуючись на його особистий інтерес і практичну затребуваність отриманих знань у подальшому житті» [1]. Важливе значення для розвитку ідеї методу проєктів мав головний принцип навчання, сформульований Д. Дьюї – «навчання через дію», за яким сутністю процесу навчання є відкриття, тобто постійне, реальне втілення чогось нового [6].

Особливу цінність становить те, що проєктна діяльність не тільки спонукається сукупністю пізнавальних та соціальних мотивів і спирається на них на всіх етапах створення проєкту, а й має значний потенціал щодо їх розвитку. Педагог-слухач, «проживаючи» проєктну ситуацію, має можливість за самовідчуттям та реакцією інших відчутти успіх, особистісну та соціальну важливість, сенс здійснюваних дій, що також сприяє розвитку мотивації, формує активну життєву позицію, впливає на ієрархію життєвих цінностей.

Як показує аналіз педагогічної літератури, зв'язок проєктної діяльності з життям особистості багатогранний: проєкт виходить із життя (реального утруднення, яке відчувається особою чи суспільством загалом), спирається на життєвий досвід. Взаємодія з навколишнім соціальним середовищем у процесі створення проєкту дозволяє усвідомити зміст діяльності, набути досвід функціонування в суспільстві [5; 12].

Алгоритм реалізації проєкту складається із шести кроків:

1. Початковий етап: визначення теми проєкту, вивченість її, формулювання його основної мети; створення робочої групи; обговорення завдання в групі, добір інформації.

2. Планування діяльності щодо виконання проєкту: формулювання та уточнення завдання; визначення засобів досягнення мети; ознайомлення з бібліографією; вибір та обґрунтування критеріїв успіху; розподіл ролей у команді.

3. Прийняття рішення щодо виконання проєкту: систематизація дібраної інформації; проведення аналізу та синтезу ідей; вибір оптимального варіанта діяльності робочої групи; складання та уточнення плану цієї діяльності.

4. Виконання проєкту: виконання наміченого дослідження (вивчення законодавчої і нормативно-правової бази, соціологічне опитування різних груп населення, аналіз матеріалів ЗМІ, зустрічі, інтерв'ю з компетентними особами); проведення роботи над проєктом; оформлення проєкту.

5. Оцінювання результатів: проведення якісного самоаналізу, самооцінювання проєкту, досягнутих результатів та досягнення поставленої мети – рефлексія.

6. Захист проекту. Етап презентації захисту проекту може здійснюватися в різних формах: експертиза, обговорення основних висновків колективно, аналіз результатів, актуалізація нових проблем дослідження [5].

Таким чином, ми дійшли висновку, що педагогічні можливості проєктної діяльності в розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів полягають у можливості пізнання реальних явищ правових відносин; можливості взаємодії з представниками владних структур та громадських організацій у вирішенні правових проблем; накопиченні знань про державний лад, правову систему, громадянське суспільство, про громадянські права та обов'язки; формуванні досвіду цивільно-правової поведінки.

У контексті теми нашого дослідження в процесі розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів актуальним стало створення та реалізація проєктів, що сприяють формуванню інтересу до правового законодавства, захисту прав людини, потреби в розширенні й поглибленні правових знань, розвитку вмінь щодо реалізації завдань правового виховання та захисту прав і правових цінностей студентів: «Захист на нашому боці», «Шанс», «Разом ми сильніші», «Заробляй з розумом!», «Ми за права», «Зроби свій вибір!» тощо.

Визначальну роль у розвитку правової компетентності педагогічних працівників відіграє *правова самоосвіта* – основна форма правового саморозвитку особистості педагога, що «полягає в опануванні, поглибленні та поширенні правових знань, узагальненні досвіду розв'язання соціальних і професійно-правових ситуацій засобами системної самоосвітньої діяльності, спрямованої на правовий саморозвиток особистості, задоволення власних професійно-правових інтересів» і об'єктивних потреб закладу освіти [11, 395].

У рамках нашого дослідження на увагу заслуговує феномен професійного саморозвитку. Т. Шестакова розглядає цю категорію як «цілеспрямований процес удосконалення професіоналізму, який визначається самою людиною, ... внутрішньо обумовлене прогресивне самовдосконалення, що виражається у зміні якості її професійної діяльності та діалектично пов'язане з динамікою зміни цієї якості» [16]. Істотною характеристикою цього феномену є суб'єктність як «основний внутрішній механізм розвитку особистості, що полягає у свідомій, якісній зміні самого себе» [16].

Педагогічний саморозвиток викладача коледжу здійснюється під час самоосвіти, самовиховання та самоусвідомлення особистості та має планомірний і систематичний характер. Особистісно-професійна потреба в саморозвитку виникає на певному етапі розвитку особистості викладача та в певних життєвих чи професійних умовах.

На основі аналізу педагогічних досліджень проблеми правової самоосвіти, правового самовдосконалення [2; 4; 8; 11], власного науково-педагогічного досвіду розроблено послідовність процесу правового саморозвитку педагогічних працівників економічних коледжів, що структурно поєднує п'ять етапів.

Перший етап – *самоусвідомлення педагогічними працівниками важливості правової самоосвіти, правового самовиховання*. Цілком логічно, що процес правового саморозвитку має починатися з прийняття педагогом самостійного переконливого рішення щодо необхідності свого правового вдосконалення. Саме усвідомлене рішення суб'єкта права про правове самовдосконалення є запорукою успішності

цього процесу. Для свідомого визначення мети свого правового самовдосконалення педагогічному працівнику слід засвоїти поняття та структуру правової компетентності, володіти знаннями та вміннями аналізу стану (рівня розвитку всіх елементів) власної правової компетентності. Це насамперед правовий самоаналіз своїх вчинків, особисте ставлення до правопорушень, знання норм різних видів права.

Другий етап – *правове самопізнання, діагностування рівня розвитку власної правової компетентності*. Цей етап передбачає самостійне дослідження суб'єктом стану цієї якості особистості з використанням методів самопізнання, самооцінювання рівня розвитку всіх елементів власної правової компетентності – правових знань, правової переконаності та власної соціально-правової активності. Зіставляючи рівні розвиненості кожного елементу зазначеного феномену з відповідними елементами ідеального образу правової компетентності (мети самовиховання, саморозвитку), суб'єкт отримує достовірну інформацію про реальні дефекти елементів своєї правової компетентності, що стає підґрунтям для розроблення ним програми правового самовиховання й саморозвитку.

Третій етап – *цілепокладання, вибір засобів, методів та складання плану власної діяльності*. Результати першого та другого етапів правового саморозвитку відкривають педагогічному працівнику шлях до цього етапу. Виявлені конкретні недоліки елементів власної правової компетентності дозволяють суб'єкту розробити конкретний план роботи щодо цілеспрямованого усунення кожного з них. Для такого планування важливими є знання педагогічним працівником змісту та призначення основних методів правового самовиховання: правової самоосвіти, правового самопереконання, правового самозобов'язання, правового примусу (самонаказу) та інших. Кожен із цих методів має складний зміст і відіграє певну роль у правовому саморозвитку й самовихованні особистості.

Четвертий етап – *виконання запланованої діяльності для досягнення мети саморозвитку*. Виконання запланованого правового саморозвитку згідно з розробленим планом чи програмою передбачає застосування педагогічним працівником окремих методів, засобів та форм саморозвитку, а також створення сприятливих умов для власного особистісного зростання.

П'ятий етап – *самоконтроль за процесом правового саморозвитку та корекція*. Це самостійна активна соціально-правова діяльність педагогічного працівника щодо реалізації розробленого ним плану правового самовиховання, що забезпечує формування високого рівня особистісної правової компетентності. На цьому етапі дуже важливим є самостійний систематичний і неупереджений самоконтроль правового самовдосконалення діяльності з синхронного розвитку всіх елементів особистої правової компетентності – правових знань, правової переконаності та соціально-правової активності.

Підбиваючи підсумки аналізу основних етапів правового саморозвитку, їх змісту та ролі в цьому процесі, доходимо таких висновків: правовий саморозвиток – це необхідна та ефективна частина розвитку правової компетентності педагогічних працівників у сучасному суспільстві, що динамічно розвивається. Він є чітко самоорганізованим процесом, який має супроводжувати педагогів упродовж їхнього життя.

У результаті розроблення та поетапної реалізації взаємопов'язаних та науково обґрунтованих методів розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів забезпечується процес системного розвитку цього феномену, вимоги до якого висуваються чинними нормативними актами у сфері освіти. У процесі аналізу теоретико-методологічних засад розвитку правової компетентності педагогів виявлено необхідність реалізації таких напрямів удосконалення системи їхньої правової підготовки, як запровадження поетапної правової освіти, модернізація змісту правового навчання (передусім вивчення правових норм, що регулюють сферу професійної діяльності педагога), широке застосування практико-орієнтованих методів навчання, спрямованих на опанування навичок вирішення професійних завдань за допомогою нормативних документів, упровадження системи правової самоосвіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Knoll M. 300 Jahre lernen am Projekt. Zur Revision unseres Geschichtsbildes. *Pädagogik*. 1993. Nr. 7–8. P. 58–63.
2. Антонова О.Є., Маслак Л.П. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 165 с.
3. Батюта Т.В. Інноваційні освітні технології в контексті євроінтеграції. *Новітні освітні технології в контексті Євроінтеграції: матеріали X міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, 14 січня 2015 р). Київ: ЦУЛ, 2015. С. 11–14. URL: <https://cutt.ly/wTrZnAQ> (дата звернення: 08.04.2019).
4. Бойко А.М. Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Полтава, 2011. С. 4–10.
5. Докучаєва В.В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2005. 304 с.
6. Дьюї Д. Досвід і освіта / пер. з англ. М. Василечко. Львів: Кальварія, 2003. 84 с.
7. Збірник міні-кейсів з дисципліни «Комунікативні процеси у навчанні» / за ред. Л.О. Савенкової, В.М. Приходько. Київ: КНЕУ, 2009. 343 с.
8. Коваленко Д.В. Теоретико-методичні основи системи безперервної професійно-правової підготовки інженерів-педагогів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2015. 514 с.
9. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник. Київ; Ніжин, 2014. 108 с.
10. Організація і методика соціально-педагогічного тренінгу: методичні рекомендації / уклад. О.М. Шевчук. Умань, 2010. 37 с.
11. Радкевич О.П. Теоретичні і методичні основи розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2020. 587 с.
12. Савченко Л.О. Проектні технології як засіб підвищення якості знань студентів вищої педагогічної школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. Тернопіль, 2011. № 3. С. 362–366.

13. Семез А.А. Соціально-педагогічне проєктування: навчально-методичний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів спеціальності 6.010106 Соціальна педагогіка. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. 132 с.
14. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / под ред. д-ра социол. наук, проф. Ю.П. Сурмина. Киев: Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.
15. Тьютор. Перші кроки / упор. О. Кондратенко. Київ, 2017. 104 с.
16. Шестакова Т.В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 244 с.

ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ФАХІВЦЯ У СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ США

The article highlights the importance of multicultural education as one of the main methods of integral higher education and a source of its progress. Multicultural education shapes a new style of students' thinking, a different way of perceiving reality, a multicultural vision, without which it is impossible to understand alternative points of view. Multicultural thinking helps students understand the larger historical and social context of their inner world. Multicultural education emphasizes a new educational paradigm, which requires not only the reflection of multiculturalism issues in the content of the discipline, but multicultural teaching methods as well.

Важливою умовою реалізації ідей полікультурної освіти є підготовка культурно-компетентного спеціаліста, здатного працювати в полікультурному суспільстві. Ідеї полікультурної освіти знаходять своє відображення у вищій школі США, що було викликано значним збільшенням чисельності студентів у 1960 – 1970-х рр. XX століття. Різкий спалах супроводжувався збільшенням нетрадиційного студентського контингенту за рахунок представників етнічних меншин. Однією з цілей полікультурної освіти у вищій школі є гармонізація відносин між студентами, що належать до різних етнічних груп. У становленні такого роду відносин розвиваються відмінні від традиційних навиків поведінки, яка базується на розумінні, терпимості, діалозі, компромісі, самоповазі та повазі до оточуючих. При полікультурній освіті у студентів виробляється прагнення набувати нові знання, уміння, розвивати здібності, необхідні для функціонування у рамках інших субкультур, національної та світової макрокультур. Програми вищої освіти передбачають розвиток здібностей студентів до прийняття розумних рішень з етнічних питань, формування вмінь, необхідних для активної участі в етнічно різноманітному суспільстві. Набуває широкого визнання ідея про необхідність міжкультурної компетенції для успішної діяльності в багатонаціональному середовищі.

Суспільство перебуває у постійному розвитку і зазнає змін, що відображається на потребах молоді, які різняться за багатьма характеристиками. Вищі освітні заклади удосконалюють свої учбові програми та стратегії з метою задовольнити потреби студентів і випустити розумних, грамотних спеціалістів, що вміють ефективно діяти у суспільстві, важливою особливістю якого стало різноманіття.

Полікультурна освіта визнається одним з головних способів цілісної вищої освіти і розглядається як джерело прогресу вищої школи. Полікультурність знаходить своє відображення в програмах і стандартах вищої освіти США. У 1990-х роках GAS, Американська Рада зі стандартів вищої освіти, розробила документи, у відповідності з якими освітні програми повинні виховувати у студентів здатність ефективно вирішувати міжнаціональні конфлікти. GAS пропонує знижувати гостроту розбіжностей в університетах у дусі поваги до етнічного розмаїття. Сьогоднішні студенти – це завтрашні лідери, які вчать ефективно сприймати різні ідеї, цінності, культури. Ігнору-

вати цей факт і не слідувати йому означає зберігати недосконалий світ, в якому домінують ворожнеча та міжнаціональна різниця. Автори стандартів закликають керівництво вищих учбових закладів приймати до уваги існуюче різноманіття суспільства, важливість і необхідність виховання толерантного ставлення до подібного розмаїття задля суспільного блага. Стандарти National Council for Accreditation of Teacher Education вимагають полікультурного навчання як інтегральної частини навчання спеціалістів.

Полікультурні процеси у навчанні потребують змін як у змісті, так і процесі набуття знань. Залучення в учбові плани і програми відповідної інформації про етнічні меншини, зміну методів навчання (зростання участі студентів і визнання різних способів мислення та інтелекту) підвищить ступінь полікультурності учбового курсу. Необхідно удосконалювати та інтегрувати обидва показники, щоб викладання учбового курсу носило суто полікультурний характер. У рамках інтеграції процесу і змісту виділяють чотири типи навчальних умов:

1. Виключно монокультурні заняття передбачають однорідний склад (включають або представників однієї групи, або ж інші замовчують своє походження), зміст відображає ідеї етноцентризму, а сам педагогічний процес набуває ієрархічної структури, не маючи на меті активної діяльності студентів у процесі отримання знань.

2. При важливості змісту на занятті, власне зміст навчання стає полікультурним, але не процес. Викладачі використовують навчальний матеріал, складений представниками меншин, але взаємодія на занятті, стиль навчання, спілкування, мислення не зазнають змін.

3. При використанні активних методів, зміст, питання для обговорення, тексти для читання та інтелектуальна парадигма залишаються незмінними, однак стиль навчання та спілкування стає інтерактивним, різноплановим та більш дієвим, активно залучаючи студентів до взаємодії.

4. У чисто полікультурному навчанні і зміст, і процес відображають інтереси, тип поведінки, типи навчання різних груп студентів. У викладанні, де взаємодія групи є невід'ємною частиною змісту, виникає різноплановість, з'являються нові знання, нові способи отримання знань. Все це інтегрується і допомагає розширити рамки навчальної дисципліни [7, 70].

Американські дослідники-полікультуралісти М. Шустер (Schuster M.) та С. Ван Дайн (Van Dyne S., 1985) виділяють 4 основні компоненти успішного полікультурного навчання в університеті: навчання через досвід, акцент на процес навчання, створення певного культурного середовища на занятті, творче використання конфліктних ситуацій як основи конструктивних змін. Н. Шнайвінд (Schneidewind, 1990) стверджує, що студенти засвоюють так само багато з процесу заняття та прихованого навчального плану, як і зі змісту курсу. Д. Шоем (Schoem) вважає, що з метою організації полікультурного навчання необхідно брати до уваги три взаємопов'язаних компоненти: зміст, процес і спілкування, різноманітність складу викладачів та студентів. Зміст передбачає розширення учбового плану, доступу до більш широкого кола тем, теорій та фактів. Процес і спілкування спрямовані на прийняття різних способів знань, типів інтелекту, при цьому акцент робиться на комунікацію, динаміку занять і

визнання різних точок зору. Різноманітність представлена в учбовому процесі різними культурними групами [8, 1].

Одним з головних завдань полікультурного навчання, на думку вчених-полікультуралістів, є формування у студентів нового стилю мислення, іншого способу сприйняття реальності, полікультурного бачення, без чого є неможливим розуміти альтернативні точки зору. Ця риса необхідна тим, хто хоче приймати активну роль у соціальному, економічному, політичному та культурному житті. Подібні якості є неоціненним джерелом конструктивних рішень у конфліктних ситуаціях, які неодмінно виникають у різноманітному навчальному середовищі. Полікультурне мислення дає можливість піддавати сумніву ідеологічний апарат монокультурного суспільства і дозволяє виражати думку тих груп, які придушуються у суспільстві, руйнувати міф про універсальність світу.

Важливу роль відіграє розвиток критичного мислення в процесі викладання навчальних курсів у полікультурному ключі, коли початковою метою є вивчення історії, структури та ідеології суспільства та його інститутів, які характеризуються домінантно-субординованим відношенням і є джерелом нерівності та дискримінації. Критичне мислення дозволяє студентам – представникам домінуючої групи усвідомити фактор нанесення шкоди собі при дискримінації інших [9, 64].

Полікультурне мислення допомагає студентам зрозуміти більший історичний та соціальний контекст їх внутрішнього світу. Стає зрозуміло, що особисті проблеми молодих людей є відображенням великих соціальних проблем; соціальний світ сприймається по-різному різними культурними групами у суспільстві. Як представники різних соціальних груп, студенти розуміють, що стикаються з різними проблемами. Вони мають різний рівень життя, а також різне почуття ідентичності. Усвідомлення цього дозволяє студентам відійти від етноцентричності мислення в рамках домінуючих чи етноцентричних поглядів на реальність. Студенти бачать, що расизм та інші форми дискримінації є стратегією домінуючої групи, які використовуються для того, щоб пригнічувати інші культурні групи та окремих індивідуумів. Це також допомагає усвідомити, що люди мають багато спільного як громадяни в результаті накопичення історичного, культурного та соціального досвіду, що особистості з різних культурних груп по-різному сприймають реальність, мають різний спосіб мислення, різний стиль комунікації та навчання.

Студенти з полікультурним типом мислення утверджують культурне коріння власної ідентичності, розуміючи, що втрачено у власній культурній спадщині, визнають розбіжності і не розглядають інші культури як вищі чи нижчі. Конфлікти з членами інших груп розглядаються як можливість прийняти участь у конкретних акціях, як можливість розширити свої знання та розвивати самопізнання.

Полікультурна освіта акцентує увагу на нову освітню парадигму, яка потребує не лише відображення питань полікультуралізму у змісті дисципліни, але й полікультурних методів викладання.

У навчанні використовуються дискусії у великих та малих групах, ігри, фільми, рольові ігри, запрошення гостей, заповнення анкет та тестування, участь у діяльності дослідних лабораторій. Усі ці форми роботи використовуються для того, щоби зрозуміти абстрактні теорії та концепції, представлені на лекціях і при самостійному навчанні

ні. Подібні види діяльності також дозволяють студентам вивести, сформулювати власне уявлення про суспільне життя і в подальшому опиратися на них у своєму досвіді.

У діалогових групах відбувається зустріч однієї чи кількох груп, щоб у ході дискусії виявити спільні риси та розбіжності у судженнях та поглядах. Учасниками дискусій є представники груп суспільства, які мають історичний чи потенційний конфлікт. Склад групи може визначатися расою, статтю, класом тощо. У процесі діалогу контролюється викладачем або підготовленим з цієї метою старшокурсником. Діалогова діяльність дозволяє студентам вчитися один від одного, бачити супутні проблеми, піднімати питання, вирішувати міжгрупові конфлікти. Такі групи є важливим елементом у створенні полікультурного середовища у процесі навчання. Студенти висловлюють власні судження, що допомагає поєднати їхній власний психологічний світ з більш широким соціальним контекстом. Така форма роботи допомагає ознайомити студентів з різними формами конфлікту між соціальними групами, а також розробити альтернативні способи вирішення конфлікту з метою досягнення взаєморозуміння. Це також дозволить пов'язати академічні знання студентів з особистим та соціальним досвідом, що виходить за рамки занять.

Свідомо чи підсвідомо студенти стають учасниками культурних та соціальних діалогів. У своєму дослідженні вони піднімають питання: Хто я? З якою групою я хочу себе ідентифікувати? До якої групи я належу? Хто вони? З якими групами вони себе ідентифікують? Якого вони віросповідання? Чому у них така поведінка? Чому мої погляди не сприймають? Чому до мене таке ставлення? Яке моє ставлення до них? тощо. Подібні питання обговорюють у діалогових групах.

При полікультурному підході в організації діяльності університетів зовсім іншу роль починають відігравати процеси оцінки знань. Студенти отримують можливість оцінювати власну діяльність та діяльність своїх товаришів в атмосфері взаємоповаги. Наприклад, студенти отримують три форми заповнення відповідей і діляться на групи по-трьох. Одна з виданих форм – для самооцінки, дві інші – для оцінки сокурсників. Кожен студент у групі має оцінити свою діяльність та діяльність своїх сокурсників. Отримані результати використовуються для загальної оцінки.

Внутрішньо-семестрові атестації при полікультурному підході базуються на презентаціях досліджень студентів. Секційні презентації відображають роботу у малих групах. У ході подальшої роботи кожен студент оцінюється на основі комплексного аналізу виконаних робіт: тестів, презентацій, індивідуальних та загальних робіт.

Прихильники полікультурної освіти в США розглядають процес навчання як співпрацю та взаємодію всіх учасників освітнього процесу. Вони стверджують, що не тільки викладачі є активними учасниками освітнього процесу, багато інших його учасників прямо або опосередковано здійснюють на нього певний вплив. Важливо також зрозуміти вплив інших працівників освітнього процесу на процес полікультурної освіти, в число яких входять викладачі на заміні, запрошені особи, асистенти викладачів і самі студенти. Спілкування з ними також може слугувати джерелом для набуття полікультурного досвіду.

Вчені-полікультуралісти вважають за необхідне враховувати, що кожен учасник процесу має свої особливі потреби, інтереси, цінності, стилі спілкування та навчання, а також власне бачення завдань полікультурної освіти. На їхню думку, важливо зіста-

вити всі ці розбіжності, оцінити внесок кожної сторони і продумати, як можна збагатити увесь процес навчання. Ідея прихильників полікультурної освіти полягає в тому, що неможливо реалізувати загальний задум полікультурної освіти, якщо в учасників даного процесу зберіглося монокультурне мислення. Якщо зважати на всіх учасників та планувати взаємодію усіх сторін, то процес навчання стане полікультурним.

У працях про полікультурну освіту підкреслюється важливість створення атмосфери справжньої співпраці, що є неможливим без врахування психологічних особливостей віку студентів. Спеціалісти відмічають, що необхідно знати все про студентів: їхні цінності, освітню кар'єру, соціоекономічний статус, расу, етнічність, вік. Важливо також усвідомлювати, що студенти знаходяться на стадії особистісного розвитку і на тому життєвому етапі, коли їх життєві проблеми, моральні дилеми, цілі та прагнення відрізняються від тих, які наслідують вже зрілі люди, і цей факт повинен усвідомлюватися викладачем. Також слід враховувати, що студенти знаходяться на тому етапі психологічного розвитку, коли їм більше хочеться, щоб вислухали їх, аніж слухати інших. Їм важко прийняти думку про те, що успіх в житті залежить від влади та впливу у суспільстві тієї соціоекономічної групи, до якої він належить.

Полікультуралісти підкреслюють важливість усвідомлення особливостей студентів в залежності від статі, раси тощо. Студенти – представники різних груп по-різному сприймають курс, осмислюють ідеї, реагують на них, ставляться до дискусій на заняттях і мають різні очікування від учбових курсів. Наприклад, вивчення анкет студентів одного з американських вузів показало, що студенти – представники домінуючої групи вважали учбових курс корисним, якщо в ньому були відображені різні культури і протилежні погляди, а студенти – представники іншої групи вважали, що інформація, яку подають на даному курсі, є викривленими. Студенти також по-різному ставляться до викладацького складу. Представники домінуючої групи головною якістю викладача вважають його глибокі знання, в той час як студенти – представники етнічних меншин очікують від нього допомоги і неформального спілкування. Попередній культурний та особистий досвід визначає відношення студентів до навчання. Студенти можуть протистояти навчанню в різних ситуаціях і з різних причин. Наприклад, більшість викладачів, що слідує традиційному методу, будуть розглядати поведінку студентів як неприйнятну, якщо вони будуть розмовляти, жартувати, читати газети, дрімати під час занять, тоді як полікультурний викладач буде сприймати дану поведінку студентів як показник його особистої роботи і як знаки протистояння студентів процесу, який вони сприймають як некомфортний та загрозовий.

Учені з'ясували, що стиль спілкування та форми конфлікту студентів – представників різних груп також відрізняються. Так, студенти чоловічої статі вступають у конфлікт як спосіб довести правду, утвердити себе. Студентки та представники нацменшин не будуть вступати у відкритий конфлікт з подібними цілями. Важливо визнати, що студенти також по-різному реагують на виявлення цінностей, поглядів, емоцій викладача. Студенти – представники домінуючої групи почували себе ніяково, коли викладач відкрито висловлював свої погляди, побоюючись, що відсутність нейтральності вплине на якість навчання. Студентки та представники меншин цінували, коли викладач відкрито висловлював свої думки та погляди, навіть якщо вони розходилися з думками студентів. У ході дослідження було встановлено, що для студентів – пред-

ставників домінуючої групи бути нейтральним означає: 1) бути об'єктивним, розмежовуючи ідею від власних цінностей; 2) приділяти однаковий час та увагу протилежним ідеям. Нейтральність для студентів – представників меншин означає: 1) робити для всіх зрозумілими власні погляди та цінності; 2) забезпечувати більше підтримки ідеям, що виходять від представників груп, які є позбавлені влади.

При полікультурному підході викладач відіграє важливу роль у навчальному процесі. Тип взаємодії викладача зі студентом є визначальним фактором у навчанні та успішності студента. Полікультурний викладач повинен почати з аналізу власних цінностей, поглядів на сприйняття життя, враховуючи упередженість та неприйняття деяких етнічних питань. Він визначає власну ідентичність та досвід соціалізації його культурної групи. На думку американських вчених, викладач на підсвідомому рівні відображає особисті погляди на зміст дисципліни, тому ідея про об'єктивність та нейтральність викладання є міфом.

Завдання полікультурної освіти полягає в тому, щоб створити багатообразний колектив, всі члени якого будуть співпрацювати один з одним. Для створення такого колективу використовуються спеціальні методи найму: особливі техніки подання оголошень та проведення співбесід. До роботи підключаються всі відділи обслуговування студентів. Для участі в учбовому процесі запрошуються студенти старших курсів, для того щоб стати лідерами у групах ведення діалогів, проводити групові вправи, допомагати асистентам викладачів. Також важливо запрошувати гостей – представників різних культурних груп.

Полікультурна команда викладачів – це джерело нових ідей, досвіду, стилю навчання, які слід ввести у викладання. Викладачі різного походження дають різні приклади моделі поведінки для студентів такого самого походження. У багатокультурній команді формується полікультурний стиль поведінки, вона потребує координування дій та аналізу діяльності. У такій команді можлива справжня міжкультурна комунікація.

На думку багатьох американських дослідників, підготовка сучасного спеціаліста до успішної діяльності в умовах культурного розмаїття багато в чому залежить від середовища учбового закладу, а також стилю роботи його адміністрації. Більшість подій, що відбуваються в студмістечках чи аудиторіях, впливають на те, як у студентів формуються відносини з суспільством.

Керівництво учбового закладу, викладачі, задаючи тон та контекст процесу навчання, можуть здійснювати великий вплив на створення такого освітнього середовища, яке буде сприяти формуванню важливих якостей сучасного спеціаліста.

Ступінь відповідності меті професійного навчання, що спрямовано на розвиток сучасного суспільства та освіти, залежить не лише від бажання викладачів та студентів, але й від прийняття цих цілей адміністрацією університету. Відсутність узгодженості між діями викладачів та керівництва, розбіжності у поглядах з даних питань можуть мати серйозний вплив на процес навчання. Полікультурна освіта має на меті активну та рівноправну участь всіх працівників у процесі навчання.

Прихильники полікультурної освіти стверджують, що необхідно встановлювати партнерство між викладачами та адміністрацією у вирішенні питань полікультурної освіти. Полікультурні програми, які підтримуються адміністрацією, мають більше шансів на успіх. Така підтримка додає законності полікультурним курсам, допоможе

зарахувати на полікультурні курси більше представників домінуючої групи. Окрім того, подібні курси будуть серйозно сприйматися студентами та викладачами.

Позааудиторна діяльність відіграє важливу роль у підготовці сучасного спеціаліста, оскільки вона доповнює ті знання, які він набуває в результаті засвоєння матеріалу на аудиторних заняттях. В університетах існують цілі системи підтримки та організації різних видів діяльності студентів: функціонують чисельні програми і відділи, створені для того, щоб розвивати у студентів соціально важливі якості. Більшість подібних програм направлено на вирішення проблем, пов'язаних з багатонаціональним характером студентського середовища. Для прикладу, в Орегонському університеті існує безліч програм, відділів та організацій, діяльність яких спрямовано на вирішення проблем різноманіття студентського середовища. Програми розділені на п'ять категорій: академічні, соціальні, освітні, консультаційні та працевлаштування.

1) академічні включають заняття та консультації для загального академічного розвитку студентів. Вони дають можливість отримання стипендій та академічних ресурсів;

2) соціальні мають на меті діяльність та заходи з соціальним та інтерактивним акцентом;

3) освітні націлені на діяльність та заходи з освітнім акцентом;

4) консультаційні здійснюють особисте консультивання та менторинг;

5) програми працевлаштування представляють ресурси для отримання роботи, включаючи інтернатуру [5–6].

В університетах існують культурні центри, метою яких є надати допомогу і підтримку студентам – представникам різних етнічних груп; забезпечити їх необхідними ресурсами; проводити заходи та організувати допоміжні служби; представляти можливості для розвитку лідерських якостей. Центри надають приміщення для проведення занять, зборів, а також комп'ютерне оснащення. У центрах надається можливість отримання знання про інші народи та культури, не виїжджаючи за кордон. Діяльність культурних центрів включає виставки національної кухні, народну майстерність – національні свята та місячники національної історії та національного спадку. Важливою є посада спеціального координатора, який знаходиться в офісі підтримки різноманіття. Наведемо приклади деяких програм та офісів:

1. Програма освітніх можливостей (EOP) створена для того, щоб надати допомогу студентам – представникам національних меншин, а також іншим нетрадиційним групам студентів (студентам з обмеженими можливостями, з низьким рівнем доходів, з неповних сімей, представникам першого покоління емігрантів тощо). Студенти визначаються з вибором програми, отримують консультації або їм надається ментор (академічний наставник) під час навчання, а також працевлаштування після закінчення університету.

2. Офіс з освіти представників меншин (MEO). Працівники офісу надають допомогу різним етнічним групам студентів: афроамериканцям, латиноамериканцям, корінним народам (індіанцям та ескімосам) тощо. Відділ сприяє збільшенню набору представників цих культур, надає підтримку у навчанні, підвищенні академічної успішності, надає освітню та культурну інформацію про суспільство і студентів – представників різних культурних груп, що навчаються в університеті. Офіс співпра-

цює з етнічними організаціями, допомагає студентам скористатися грантами та стипендіями, культивує студентське менторство.

3. Офіс послідовних дій університету і рівних можливостей (ОААЕО) організовує послідовні дії університету з реалізації рівних освітніх можливостей. Працівники офісу дають поради і допомагають у разі, якщо студенти відчували на собі прояви дискримінації. Офіс випускає доступні освітні брошури, учбові відеофільми, проводить семінари з питань рівних освітніх можливостей, пропагує діяльність університету з цих питань.

4. Відділ з полікультурних питань (ОМА) сприяє формуванню у студентів національної та культурної толерантності, відповідних навиків навчання, проводячи консультації, спеціальні курси, тренувальні заняття, розраховані на працівників університету та його адміністрацію. Діяльність відділу спрямовано на створення такого освітнього середовища, в якому цінують національне та етнічне розмаїття, оскільки воно позитивно впливає на освіту та збагачує життя всього колективу.

5. Асоціація студентів. Студентам надається можливість контактувати з різними організаціями та групами. Асоціація пропонує програми та послуги, організовує та фінансує різноманіття студентських об'єднань у студмістечку. Існує веб-сайт, на якому можна отримати інформацію про національне різноманіття у середовищі студентського кампусу. Також на сайті можна знайти перелік інших джерел з національного та культурного різноманіття країни.

6. Довідник полікультурних джерел. Офіс з питань полікультуралізму видає довідник, що надає інформацію про програми, послуги, організації, які мають відношення до міжкультурного обміну та співпраці. У довіднику є розділ «Зв'язки», в якому подано інформацію про викладачів та інших працівників, які можуть стати неформальними менторами для студентів.

Метою діяльності подібних офісів та програм є розвиток у студентів критичного мислення і полікультурного бачення, які допомагають студентам давати об'єктивну оцінку соціальним умовам, аналізувати вплив соціуму на себе та інших, а також вміння взаємодіяти на різноманітті культур та приймати участь у житті сучасного толерантного полікультурного суспільства [7, 2].

У вузах США розроблено вимоги до зміни їхньої діяльності, відповідно до яких необхідно провести наступні трансформації освітнього середовища:

- культурна ідентичність викладача впливає на навчання та динаміку занять;
- зміст навчання, мова, завдання, тести відображають різні культурні стилі навчання, які відповідають культурним особливостям студентів;
- норми поведінки в університеті та основні правила відображають культурне розмаїття середовища;
- визнаються різні стилі комунікації, студентів активно залучають до учбової та позаучбової діяльності;
- визнаються і схвалюються національні відмінності; різноманітний культурний досвід використовується для збагачення освітнього досвіду всіх студентів, враховуючи також представників домінуючої групи;
- конфліктів не уникають, а вирішують, погоджуючи їх між носіями різних культур та ціннісних орієнтацій;

- процеси навчання та спілкування стають так само важливими, як зміст, і слугують для генерації нового знання;
- якість освіти пов'язується з ідеєю національного та культурного різноманіт-тям суспільства [7, 63–64].

Багато коледжів та університетів, які намагаються реалізувати подібні зміни, прийшли до висновку, що всебічні зусилля з підготовки спеціалістів для роботи у сучасному полікультурному світі повинні призвести до системних та структурних змін у самих учбових закладах.

Багатогранна природа подібних змін відображається на багатьох видах діяльнос-ті університету (набір студентів, підбір професорсько-викладацького складу, систе-ма винагород, інформаційні системи і навіть структура роботи). Системні зміни потребують від студентів, професорсько-викладацького складу та адміністрації вузів перегляду та зміни цінностей, відкритості до нових ідей і готовності діяти у різних напрямках. Таким чином, для справжнього перетворення освітнього процесу необ-хідні фундаментальні зміни у самій організації діяльності вузу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сідун Л.Ю. Розвиток полікультурної освіти у вищій школі США: автореф. дис...канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Терно-піль, 2021. 25 с.
2. Стойка О.Я. Трансформаційні процеси у вищій школі США: дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Ужгород, 2015. 275 с.
3. Banks J.A. An Introduction to Multicultural Education. Boston: Allyn & Bacon, 1994.
4. Banks J.A. Educating Citizens in a Multicultural Society. New York: Teachers College Press, 1997.
5. Hurtado S., Milem J., Clayton-Pedersen A., Allen W. Enacting campus climates for racial/ethnic diversity: Educational policy and practice. *Review of Higher Education*. 1998. 21(3). P. 279–302.
6. Hurtado S., Milem J., Clayton-Pedersen A., Allen W. Enacting diverse learning environments: Improving the climate for racial/ethnic diversity in higher education. Washington D.C.: George Washington University/ ERIC Clearinghouse on Higher Education, 2000. 432 p.
7. Schoem D., Frankel L. Multicultural Teaching at the University / Praeger. Wetport, Connecticut, London, 1995. 359 p.
8. School Reform and Student Learning: A Multicultural Perspective. Multicultural Education. Issues and Perspectives: Willy and Sons, 2003. P. 381–402.
9. Smith D.L., Lovat T.J. Curriculum Action on Reflection, Social Science Press, Wentworth Falls, 1990.

Ілля ХОМЕНКО

(м. Київ – Чернігів, Україна)

Юрій ЄЛІСОВЕНКО

(м. Київ, Україна)

Володимир ФОМЕНКО (м. Київ – Чернігів, Україна)

МОДЕЛЮВАННЯ РЕАЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЙ У КОНТЕКСТІ ВІЙНИ

The article is devoted to the problem of social forecasting using art methods. The correspondence of artistic models to the realities of life was studied on the material of Ukrainian radio drama and Ukrainian cinema. It has been proven that a work of art can be an effective tool of futurology. The opinion about the functionality of radio dramaturgy and cinematography as an element of self-awareness of an open society is substantiated. The Ukrainian experience is considered as a component of world creative practice. Art is interpreted as an effective tool for countering totalitarianism and protection against external aggression.

Key words: *radio drama, cinema, social forecasting, Russian aggression.*

Актуальність дослідження випливає з необхідності захисту національних інтересів і загальнолюдських цінностей від небезпек і ризиків, які не завжди можна вчасно і ефективно визначити виключно формально-логічними методами. Мета полягає в емпіричному обґрунтуванні і раціональному поясненні механізму логіко-інтуїтивного художнього моделювання дійсності. Завдання – проаналізувати матеріали емпіричних досліджень; розглянути їх в контексті світового досвіду і сучасних реалій; узагальнити результат. Розвідку побудовано переважно на матеріалах Українського радіо. Методологія міждисциплінарна: традиційні для філології методи компаративного і дискурсивного аналізу поєднуються з прийомами дослідження контенту, притаманними соціальним комунікаціям. Прогностичні можливості художнього радіомовлення розглядалися раніше А. Маклішем та Н. Корвіним (США), Х. Швіцке (Німеччина), І. Поповим (Росія, СРСР), І. Хоменком, В. Фоменком та В. Набрусом (Україна). Теоретичне підґрунтя досліджень художньої прогностики закладене у «Поетиці» Арістотеля.

У березні 2009 року на хвилях Першої програми Українського радіо прозвучала аудіоп'єса «Монета» (УР-1, автори В. Фоменко та І. Хоменко, постановка заслуженого артиста України В. Обручова). Прочитати про неї можна у джерелі [1]. Вигадані обставини радіовистави ґрунтувалися на припущенні, що конфлікт навколо енергетичних ресурсів півдня України може перейти у фазу спровокованого збройного конфлікту. Отже, стислий виклад радіодрами «Монета». На шельфі умовного моря знаходяться невичерпні запаси вуглеводневих енергоносіїв. Це провокує спалах сепаратизму на півострові, що за всіма ознаками нагадує Крим. Секретні служби зацікавлених держав агентурними методами провокують і скеровують у потрібний їм бік протестні рухи. Чесних людей залучають до створення штучного хаосу «втемну», під чужим прапором. Історичні факти (незалежно від рівня достовірності) і результати археологічних

досліджень використовують як інструмент обґрунтування аморальних політичних цілей. Відбувається зачистка комунікаційного простору від усіх, здатних викрити реальні причини та заплановані наслідки керованої соціальної катастрофи. Агентурна вертикаль спецслужб порушена. Зрозуміти, на чієму боці насправді працюють секретні співробітники, інфільтровані, серед іншого, у студентське та викладацьке середовище (тобто, у реактивну масу протесту), працюють вони на державну безпеку чи створюють вогнища небезпеки – неможливо. Атмосферу вистави створюють віддалені шуми бойових зіткнень і тривожні телерадіоповідомлення:

«Теледиктор: В ефірі – новини... Ще дев'ять життів забрали сутички між сепаратистами і силами безпеки в районі Південного басейну... Лояльний до центрального уряду спікер губернської ради так прокоментував події:

Чоловічий голос (*на тлі шумів вулиці*): Претензії сепаратистів на відокремлення – це абсурд... Їхні посилання на історію – не витримують критики...»

(Текст цитується за аудіозаписом ефіру від 22 березня 2009, 17:30)

Нагадаємо: прем'єра вистави відбулася задовго до виходу з тіні створених спецслужбами РФ сепаратистських рухів.

До теми розпалювання громадянських конфліктів і війни як засобу боротьби за контроль вуглеводневих ресурсів і шляхів транспортування енергоносіїв і до можливої ролі у цих процесах фіктивних громадських рухів, псевдонародних фронтів і агентури «під чужим прапором» Українське радіо поверталось і пізніше (аудіоп'єси «Любов до братів наших менших», «Агент»; рядки пісні з останньої вистави доречно процитувати: «Червоний сум калини ще не згас, і чорний колір теж нам до снаги, а тільки долю, вишиту для нас, мов прапор, носять наші вороги, цит. за [1, 46–47]»).

Спробуємо екстраполювати припущення радіодраматургів на реальність.

У 2012 році на українській частині шельфу Чорного моря і на суходолі її південного сходу мав розпочатися промисловий видобуток практично невичерпних запасів газу, про що цілком офіційно заявив кабінет міністрів України [2–4]. (Підкреслимо: технологічні можливості, які дозволяли це, з'явилися після трансляції згаданої радіоп'єси). Розробка нових родовищ країною, яка має розвинену газотранспортну систему і налагоджені зв'язки з ЄС, загрожувала російській газовій монополії та інтересам її згуртованого навколо влади компрадорського капіталу. Фактично – підривало концепцію «Газпрому» як нової російської зброї (див.: [5; 6]), навколо якої Кремль вибудовував безальтернативну матрицю майбутнього, нехтуючи заради ресурсозалежної моделі економіки розвитком продуктивних сил РФ (економічне обґрунтування цієї тези див. у дослідженні [7]). Далі було штучно згенероване явище «Русской весны», нібито – протидії фіктивним загрозам російськомовному населенню Криму з боку Майдану, одне з гасел якого насправді чітко визначило тодішнє ставлення мітингувальників, що зібралися в Києві звідусіль, і до росіян, і до Криму («Мы с русскими по крови братства, но никогда по братству рабства. Севастополь», власні світлини цього транспаранту, зроблені поруч з барикадами Євромайдану, зберігаються в авторському архіві, є схожі фотографії і в інтернеті [8]). Потім був спалах індукованого соціального божевілля, коли велика кількість мешканців Криму згуртувалася навколо однієї фікції (згенерованого спецслужбами РФ симулякору «русского мира») і проти іншої фікції, «українізму», роль РФ у створенні якої під

«чужим прапором» ще доведеться встановлювати слідчим та історикам майбутнього. Потім півострів захопили не ідентифіковані війська («ввічливі люди», вони ж «зелені чоловічки»), що спілкувалися з не охопленою індукованою соціальною істерією частиною населення за край непереконливими і вочевидь застарілими на момент вторгнення спецметодичками, див. [9]. Потім була війна як раз у тих регіонах України, де мав відбутися бум видобутку енергетичних ресурсів, зокрема сланцевого газу: на територіях Донецької та Луганської областей.

Підкреслимо, що спеціальні складники «гібридної» агресії проти України виявилися значно гіршими, ніж вважалося 2009 року авторам радіоп'єси – антиутопії (визначення коректне тому, що у «Монеті» реальність справді протиставлена утопічній фікції регіонального сепаратизму, або, кажучи словами її персонажів, розмиванню межі між патріотизмом та ідіотизмом). У п'єсі для розпалювання конфлікту використовувалася безвинна кров молоді, студентів, спровокованих на масові протести. Насправді секретні служби РФ використали з метою «розлюднення» українців і руйнування порогу критичності у власних громадян – вбивство дітей. Реальність, яка полягала у тому, що випадкові жертви на війні неминучі, але кров безвинних – на руках того, хто бійню розв'язав, була підмінена в інформаційному просторі системою симулякрів. Окремі голоси тих мешканців південного сходу України, які зрозуміли підміну послідовності причин і наслідків – були втоплені, як сказав би Норберт Вінер, в інформаційному мулі. (Процитуємо одне з тих, похованих у пропагандистському галасі повідомлень: «Никто никого у нас не обстреливал, пока не приехали «добровольцы» с Кубани и прочих регионов России и не разбили на хрен в городском МВД все окна. Приходишь заявление об утере паспорта написать, а там сидят... ушлепки за мешками с песком... ждут... Потом другие «красавчики» закатили на зилке с минометом, развернули его во дворе 300-квартирного дома и детского сада да постреляли куда-то. После чего в течении 20 минут свинтили. Рассказать, что потом было? [10]»).

Тема інфантициду стала фетишем медійних персонажів і діячів культури РФ. Там, де бракувало фактів, вдавалися до медіапровокацій, структурно скалькованих з так званих «псевдоевристичних репортажів» минулого (історія «розп'ятого хлопчика»). Спецпропаганда РФ використовувала (коли їй це було вигідно) трагедію дітей Південного Сходу України приблизно так, як організована злочинність використовує немовлят у «жебрацькому бізнесі» – створюючи зворушливий імідж і одночасно прирікаючи дитину на смерть, оскільки, як з'ясувалося, використаних професійними жebraчками немовлят для зручності, щоб не плакали, тримають під постійною дією наркотиків. Але і запланований інфантицид не став межею для планувальників із російських секретних служб. Наступний крок підвів Європу до межі ядерної катастрофи. Існують достатні підстави вважати, що реальні причини цього – конвергентні описаним у згаданій вище радіоп'єсі.

...У 2021 році Україна розпочала герметизацію стиків газопроводу «Дружба» для транспортування в Європу «зеленого» (тобто, видобутого екологічно чистим шляхом) водню [11; 12]. Видобувати водень планувалося з використанням енергії Запорізької АЕС. Виявилося також, що Україна має колосальні запаси літію (компонент сучасних акумуляторів, без якого неможливо перевести транспорт на електрику), а її

газові родовища не локалізовані на Південному Сході. І 24 лютого 2022 року, після марних спроб зімітувати українську атаку на ОРДЛО і безпідставної демонстративної евакуації тамтешнього населення до РФ почалася війна у центрі Європи, розумного однозначного пояснення причин і мети якої країна-агресор так і не надала.

Як відомо, «...ЗАЕС, найбільша атомна станція в Європі, з 4 березня захоплена російськими військовими [13]». Зараз, коли дописується ця стаття, надійшло повідомлення, що ЗАЕС знеструмлена. Про те, що її енергоблоки переводяться у холодний стан, з занепокоєнням повідомляють іноземні медіа [14].

«О 23:04 станція перейшла в режим повного знеструмлення. Увімкнулися всі 20 дизель-генераторів. «Наразі схема живлення власних потреб ЗАЕС оптимізована, залишено в роботі 9 дизель-генераторів. Енергоблоки 5 та 6, які були в гарячому стані, переводяться в холодний стан. Пального для роботи дизель-генераторів в режимі повного знеструмлення ЗАЕС залишається на 15 діб. Розпочався зворотний відлік часу», – зазначили в НАЕК [13]».

Зовні абсурдні і незрозумілі дії та заяви окупантів: звинувачення України в обстрілах власної атомної станції, у створенні «брудної атомної бомби» (зброї шантажу, але не боротьби проти ворожої армії), мінування греблі Каховської ГЕС – насправді мають у перспективі один спільний результат: зробити ЗАЕС у будь-який спосіб, якщо не позбавленням води для охолодження, то забрудненням території, непридатною для експлуатації. Дуже важливим для розуміння інформаційно-психологічних складників російської агресії є і той факт, що пропаганда РФ зробила ставку не на формування негативної ідентичності у росіян (таке пояснення девіаціям російського менталітету можна зустріти і у психологів, і у соціологів), а на формування ідентичності фіктивної. Ототожнення себе з тим, чого не існує навіть на рівні чітких однозначних дефініцій («русский мир»), з учасниками процесу, який не відбувається («русская весна») і з захисниками світу від небезпеки, якої нема – на кшталт «українізму». Подібне явище – згуртування за допомогою спецслужб і спецпропаганди навколо фікції – і було озвучене у «Монеті». Автори недооцінили тільки масштаби біди і кількість можливих жертв.

Таким чином, реальність виявилася дуже схожою на мистецькі припущення, в чомусь навіть гіршою, ніж художній прогноз. І це – далеко не перший випадок, коли сценаристи і режисери українського радіо, телебачення й кіно ніби опиняються в середині власних, але втілених у життя художніх моделей реальної дійсності.

У 1993 році на київській студії хронікально-документальних фільмів Володимиром Фоменком, Іллею Хоменком та Едуардом Щербаковим було знято стрічку «І звук сурми вчувається донині [15]». Вона була створена у незвичному для кінохроніки стилі: без дикторського тексту і закадрових коментарів. Тільки екран, синхронні інтерв'ю і колаж з іноземних телепередач про бойові дії на території колишньої Югославії окреслювали глибинний смисл кінокартини. Авторам бракувало доказів, щоб просто назвати речі своїми іменами. Але передчуття того, що якась сила розгойдує державу, спиралося на оприлюднені дані британської розвідки. У відкритих джерелах вже тоді йшлося, що агресія проти України буде маскуватися під етнічні конфлікти, а розпочнеться з Криму. Основний матеріал стрічки було відзнято на півночі України, в Чернігові. Це старовинне місто зберігало недоторканою значну частину архітектурних

пам'яток минулого. Мало змінилися з часів Другої світової і береги ріки Десна. Хроніку боїв за Чернігів було змонтовано з кадрами сучасних військових навчань і мілітаризованого свята. Чорно-біле минуле ніби стало початком кольорової сучасності, об'єднаним із кадрами телепрограм, присвячених трагедії Вуковара – хорватського міста, схожого на Чернігів і зруйнованого сербською артилерією. Слова хорватської журналістки про те, що війни розпалюють штучно, але після першої пролитої крові вони стають частиною особистих переконань людей, накладалися на кадри мирного українського життя. У березні 2022 по року Чернігів, де відбувалися зйомки фільму-попередження (чи прогнозу) зазнав варварських обстрілів і бомбардувань російськими військами. В інтернеті є відео, зняте у тій же локації, що і стара кінохроніка – сапери і фахівці МНС розмінують берег Десни [16].

Можна сказати, що нема нічого дивного у прогностичних можливостях кінодокументалістики, навіть авангардної: вона доходить висновків на підставі аналізу фактів. Але у 1992 році не було жодних фактичних підстав вважати, що штучне розпалювання етнічних конфліктів на Півдні України призведе до повномасштабних бойових дій на Півночі. Крім цього, існує чимало прикладів, що дають підстави піддати сумніву саме логіко-аналітичну природу прогнозів, здійснених художніми засобами, зокрема, методами аудіовізуального та акустичного мистецтва. Спробуємо розглянути деякі з них, мінімізуючи вплив медіаконтексту, не синхронічно, а послідовно.

...Оточене сучасне місто. Віддалені вибухи. У підземних приміщеннях розбитого аеропорту, що використовуються як в'язниця – кілька ув'язнених: українець, росіянин, іноземний водій-далекобійник і невідомий, якого називають священиком... Вони опинилися, кажучи сучасною мовою, «на подвалі», з різних причин. Священик підтримує всіх і підбадьорює.

«Дівчина: Ви можете сповідати мене?

Невідомий: Так. Але мені дано владу відпускати і ті гріхи, про які людина згадує лише в серці.

Дівчина: Мене було поранено... Знаєте, де?

Невідомий: Вам дуже боляче...

Дівчина: Зараз – легше. Вибух на Кленовій алеї, 17, чули?

Невідомий: Так, ракета влучила в житловий будинок. Ви звідти? [17, 215]»

Саме він – і виявляється агентом спецслужби окупантів, мета якого – в останню ніч життя здобути у бранців інформацію, яку ті не виказали на допитах.

Це – стислий виклад змісту радіодрами «Попереднє свідчення». Вона вийшла в ефір Українського радіо у 2002 році, коли Національна радіокомпанія України, очолювана на той час В. Набруском, розпочала системне відродження національної школи радіодраматургії.

Варто уточнити, що це був не перший оригінальний драматичний твір в українському ефірі. Радіоп'єси, тобто, драматичні сценарії, створені не шляхом мікрофонної адаптації літературного (сценічного) першоджерела, а спеціально для відтворення в акустичній формі, з урахуванням як специфіки звукового сприйняття, так і особливостей трансляції по аудіоканалу, спеціально для Українського радіо писалися і раніше. Першою з них була радіодрама Олега Димінського «Uber alles» (1933, Харків, Всеукраїнський радіокомітет, трансляція на хвилях передавача РВ-4 і дровою

мережею) [17]. Твір вміщував езопову мову, натяки на політичні репресії («справу Промпартії»). Подальші експерименти Димінського в галузі радіодраматургії вміщували приховані посилання на досвід радіодраматургів і радіорежисерів-новаторів Веймарської республіки, які згодом у гітлерівській Німеччині зазнали гонінь від нацистів, а також спроби бодай на рівні прихованих асоціацій розповісти про голодування і соціальні конфлікти в радянській Україні. Майже неможливо повірити, але слова «Правителі, вас у тюрму посадити треба...» були написані Димінським у п'єсі для Українського радіо в 1934 році (радіодрама «Я перекладаю», за жанром – майже оруеллівська сатира). Твір не зберігся (будемо вірити у дива і скажемо поки він недоступний дослідникам, адже у Великій Британії, США, Німеччині були прецеденти уточнення історії та семантики радіодрами минулого століття на підставі нових несподіваних архівних знахідок). Але залишилися цитати в розгромних статтях, де «критики у цивільному» звинуватили Димінського і його колег – сценаристів радіо, серед яких були такі видатні постаті українського «розстріляного Ренесансу», як Валеріан Поліщук, у націоналізмі та шкідництві (див. [17]).

Тоді на теренах СРСР було забито «...осиковий кілок [18]» у домовину оригінального радіомистецтва. В етері запанували репродуктивні форми радіотеатру – адаптації сценічних вистав та інсценізації книг, тобто, твори, що пройшли подвійне і потрійне ідеологічне ліцензування і функціонально були позбавлені можливості оперативної мистецької реакції на гострі соціальні проблеми. Окремі спроби ентузіастів – Н. Тихого, Р. Заєздного, Г. Дмитрієнко та ін. – повернути в український ефір оригінальну аудіодраму не впливали на загальне наповнення ефіру. Саме тому запит на системне відродження української радіоп'єси виник 2002 року.

Коректність викладу вимагає ще двох зауважень. Радіодрама (в ширшому розумінні – аудіоп'єса) – це один із найефективніших інструментів соціального прогнозування, хоча подібна властивість притаманна мистецтву взагалі, про що відомо ще з часів Арістотеля (нижче ми зупинимось на його визначенні предмета поезії як такого, що може бути, а не такого, що був). Але перевага радіодрами як засобу побудови прогностичної моделі полягає в її мінімалізмі виражальних засобів, майже оголеній схематичності, оперативності і одночасно глибокому впливу на аудиторію, зумовленому залученню до створення аудіообразів людської уяви. Це рідкісне сполучення найкращих характеристик, зокрема таких як простота, зрозумілість, естетична довершеність, активізація людської уяви і миттєва мистецька реакція на суспільні негаразди. Напевно саме вони і призводили радіодраматургів до конфлікту зі владою в країнах, де зазіхали на свободу слова: СРСР часів сталінізму, нацистській Німеччині, США доби маккартизму. Разом із тим, у Великій Британії, де політичне «полювання на відьом» відбувалося у м'яких малопомітних формах чи не відбувалося взагалі, природна еволюція акустичного мистецтва не переривалася.

Повернемося до предмета статті. Сьогодні, коли донецький і луганський аеропорти, підвали МГБ ОРДЛО та роль агентурної вертикалі ФСБ в антиукраїнській, а по суті, антилюдській водночас, зокрема й антиросійській діяльності промосковських церковних конфесій та квазірелігійних утворень, конструктів спецслужб стали загальновідомими (див.: [19]), п'єса «Попереднє свідчення» сприймалася б як мистецька констатація фактів, а не прогноз. Але – вона була створена двадцять років тому.

Побіжно переглянемо хронологію новітньої української радіодрами. Доказовий характер валідності такого перегляду додає кросмедійний характер радіоп'єс: вони існують одночасно як форма радіомовлення і жанр літератури, публікуються у періодиці, виходять друком як окремі видання. Нове відродження радіоп'єси пов'язано з цифровими технологіями: вона адаптувалася до форматів аудіокниги (збірки на зовнішніх звуконосіях) та інтернет-стрімів (з чого, власне, як доведено сучасними дослідниками, у доефірну добу, коли ще не було радіомовлення, але вже існували грамофонні платівки та телефонні мережі, і починалася її історія). Органічно пристосувалася до форми аудіоподкастів, трансформувалася в аудіодраму, аудіосеріал – тобто, різновиди медіа, незалежні від кон'юнктури радіомовлення. Все це дає змогу аргументувати позицію дослідника посиланнями на доступні для незалежної перевірки джерела.

1994. Радіоп'єса «Повернення [20]». Локальна війна, дуже схожа на збройне протистояння України та РФ на українському Південному Сході. Журналістська помилка призводить до загибелі військового.

1995 рік. Радіоп'єса «Драконів брід [21]». Лідер корумпованої авторитарної держави з очевидно імперською ідеологією виявляє ознаки психічної нестабільності. Під приводом боротьби зі злочинністю він розгортає спеціальну військову операцію, частиною якої є бомбардування та артилерійські обстріли мирних міст. До теми психічної неадекватності лідера авторитарної держави, стан якого маніпулятивно використовується його оточенням і спричиняє війну, та ж творча група зверталася у радіодрамі «Переможці» і телевізійній п'єсі «Сон золотих імперій» (назва останньої належить талановитому поету О. Крестініну). На час оприлюднення згаданих творів подібні сюжети сприймалися як цілковита фантастична умовність...

1995 рік. «Втікач [22]». Авторитарна держава, що позиціонує себе як імперія, здійснює військову експансію у країни, що опинилися у сфері її інтересів. Діє вона за класичною схемою: інфільтрація агентури на територію захоплення – а потім вторгнення. Імперія ставиться до власної агентури утилітарно, як до відпрацьованих інструментів. Офіцер імперської розвідки поступово не витримує нелюдських обставин своєї служби і починає думати про втечу – але фатально помиляється з вибором притулку.

Можливо, у стислому викладі останній твір здається надто схематичним, але він ставився і транслювався радіостанціями різних країн, представляв Україну на міжнародних фестивалях (шорт-аркуш Rix Eugore, Берлін-Потсдам), був екранізований телебаченням. Його фабула ніби втілилася у життя і зрослася з долею причетних до його постановки: перекладача білоруської версії твору, поета і драматурга А. Кудласевича, було затримано за участь у протестах, під час обшуку – вилучено науково-фантастичний телефільм за мотивами п'єси [23, 40].

1996 рік. «Мішень [24; 25]». Сюжет радіодрами побудовано навколо припущення про можливість дистанційно перехопити керування медичним пристроєм, від якого залежить життя людини, і використати це для шантажу. Вразливості високотехнологічних медичних пристроїв щодо дистанційного втручання в роботу було продемонстровано у 2012 році в Мельбурні на прикладі кардіостимуляторів та інсулінових

помп [26]. Перехоплення управління небезпечними пристроями не медичного призначення, наприклад, дронами, застосовується сьогодні постійно військовими.

2004 рік. Двосерійна радіовистава «Ремісія [27]». В аудіоп'єсі озвучено можливість епідемії, спричиненої вірусом-химерою, що за багатьма унікальними властивостями, не притаманними реальним інфекційним захворюванням, поширеним у соціумі на той час, нагадує коронавірусну інфекцію. Згодом до теми соціальних і політичних наслідків подібної пандемії та сама творча група Українського радіо повернулася у виставах «Безсилля» (2005) і «Обранці ночі» (2006). Було б неправдою стверджувати, що абсолютно всі припущення, висловлені у цих творах, реалізувалися один в один. Зрозуміло, що подібний рівень достовірності був би притаманний не добросовісному художньому моделюванню дійсності, а зовсім іншому явищу, а саме спланованому витoku інформації у медіа з боку компетентних установ – чого насправді не було і не могло бути. Але деякі з авторських припущень, наприклад, щодо використання штучного вірусу-хімери як знаряддя терору «третьою силою», тобто, зовсім не тими, хто замовив відповідні дослідження – поки що не підтверджена і не спростована. Ця невизначеність робить прогностичний потенціал згаданих творів актуальним і сьогодні.

Одним з найнесподіваніших навіть для авторів випадку актуалізації соціального прогнозу пов'язаний зі згаданим вище ідеологічним конструктом «русская весна». Пропагандистська міфологія РФ приписує цей конструкт Холмогорову (тому самому, що згодом на тлі поразок російської армії закликав припинити український етногенез за будь-яку ціну [28; 29]. Гасло «русская весна» нібито стало спонтанним публіцистичним визначенням процесів, які призвели до захоплення Кримського півострова Росією. Поширено словосполучення було 24 лютого 2014 року [30]. Варто згадати, що вторгнення в Україну і бомбардування українських міст у 2022 році теж розпочалося 24 лютого – що дає підстави переосмислити реальну роль медійних персонажів, які озвучують в РФ ті чи інші наративи, у походженні цих ідеологічних послань.

Так чи інакше, аналогії між «Празькою весною», придушеною спецслужбами і армією тоталітарної держави, і «русской весной», згенерованою спецслужбами і реалізованою армією держави, яка «обнулила» демократію, можливі тільки на рівні констатації запозичення назви. Посилання самого ж Холмогорова на імперську ідеологему «весна народів» доби придушення царатом угорського повстання [30] більше схоже на самовикриття провокатора, ніж на самовиправдання плагіатора.

Але сама можливість фашизації держави, замаскованою словесними кліше «весна» і «пробудження», в яку не вірять навіть ті, хто їх вимовляє, була озвучена на хвилях Українського радіо в аудіоп'єсах «Утопія» і «Губернатор» (див. про це докладно [31]). Якщо стратегічні плани «русской весны» як спеціальної операції тоді в РФ і існували – то знати про них драматурги літературної редакції Національної радіокомпанії України не могли жодним чином.

Рівень збігів із реальністю художніх прогнозів, висловлених у різні часи митцями з приводу ще не актуалізованого майбутнього, виходить за межі статистично ймовірної випадковості. Щодо аудіоп'єс Українського радіо – вони стали предметом наукових досліджень (проф. В. Лизанчук [32], проф. А. Мамалига та доц. Д. Данильчук [33]) і обговорення в наукових та редакційних колах з приводу походження даних, якими користувалися автори.

Найточніше передає зміст цих дискусій лист, надісланий 16 грудня 2015 року одному із сценаристів згаданої радіосерії професором І. Набитовичем, редактором наукового журналу «Сфери культури». Листування стосувалося розвідки, присвяченої прогностиці як феномену радіомистецтва. Текст цитується з люб'язної згоди автора: «Насправді я ж не мав ані тіні підозри про те, ніби Ви і Ваші колеги якось могли бути причетні до того, що діставати інформацію від когось зі спецслужб. Йшлося мені про те, що працівників... (спецслужб – авт.) певно таки «душила жаба»:), що Ви своїми творами проектуєте майбутнє, яке мало право здійснитися. Їм же ж за таке проектування зірки давали й гроші платили, давали можливість бути «дахом» для бізнесу й т. д.».

П'єси, які вміщували достовірні прогнози, друкувалися не тільки у художніх, але і в наукових виданнях – як ілюстративний матеріал, з відповідним науковим коментарем [34; 35].

У чому полягає науково обґрунтоване, позбавлене як містицизму, так і конспірології пояснення ефективності мистецького прогнозування? Фахівцям із теорії соціальних комунікацій відповідь на це питання відома давно. Література, кінематограф, радіодраматургія (особливо остання, оскільки аудіодрами, внаслідок мінімалізму звукових виражальних засобів, притаманна певна схематичність) створюють моделі реальності. Перефразовуючи слова Арістотеля про поезію – розповідають не про те, що було і є, а про те, що може бути [36]. Коректна модель завжди існує за принципами детермінізму. І якщо дані обрано коректно і логіка еволюції явища не порушена – логіко-інтуїтивний прогноз буде відповідати реальності.

Класичним прикладом такого прогнозу в аудіомистецтві є радіодрама А. Макліша «Падіння міста» (Сі-Бі-Ес, 1937), де було передбачено аншлюс [37; 38]. Цей твір не втратив прогностичну актуальність і в сучасних реаліях. Адже, за сюжетом, оточене місто гине через зраду «п'ятої колони», засліпленої ілюзією, що тиранія непереможна і навіть бажана. Атакує ж місто – фікція, ідейна порожнеча і фізична безпорадність, замаскована сталевим обладунком (під забралом шолома лідера завойовників нема обличчя). Ця схема – створення ідейної фікції та ілюзії непереможності – добре відома, до речі, ідеологам «руського мира». Фінал «Падіння міста» дуже нагадує кінцівку роману А. Проханова «Пан гекоген [39]».

Ще більш виразний приклад ефективного мистецького прогнозу пов'язаний із недавньою прем'єрою Бі-Бі-Сі. Трансляцію телесеріалу «Ті, хто вцілів», присвячену вірусній пандемії, було призупинено через надто болючі збіги з реальністю [40].

Особливо ефективним мистецьке прогнозування стає у системному синтезі з науковими і журналістськими методами пошуку істини – коли і факти, і висновки міждисциплінарно перевіряються. Саме такий метод було застосовано в аудіодрамі «Патріот», присвяченій інфільтрації в українське військо ворога, який маскує дії, скеровані на розпалювання ворожнечі між Сходом і Заходом України псевдогромадянською риторикою:

«Незнайомиць: Ви робите все, щоб нас тут зненавиділи. Назавжди, без надії на розуміння. Можна поступитися словами, ідеями, гаслами – але не кров'ю.

Патріот: Історію нації не пишуть словами. Шкода, що ви цього не розумієте.

Незнайомець: Ви перетворили своїх підлеглих на вбивць. Війна скінчиться – а вони залишаться такими, як є. Колишніх вбивць не буває...[41, 443]».

На жаль, в ефірі ця аудіодрама, що спиралася, серед іншого, на матеріали фактологічних досліджень її авторів, не прозвучала. Сьогодні достовірність описаного в ній не викликає сумніву. Спроби інфільтрації агентури ФСБ, легендованої під українських «патріотів», в армію і спецслужби України стають предметом уваги не драматургів, а слідства [42; 43].

Таким чином, існують незалежні емпіричні підтвердження прогностичної достовірності художніх моделей реальності. А, якщо так, вузьке форматування медіа і локалізація телерадіомовлення у новинних і розважальних напрямках обмежують функціональність соціальних комунікацій і захищеність громадянського суспільства від не розпізнаних вчасно викликів і загроз.

Висновки.

1. Як доводить зіставлення фактів художнього моделювання дійсності та реалій життя, аудіовізуальне і акустичне мистецтво функціонально придатне для прогнозування небезпечних подій і суспільних ризиків.

2. Прогностика не є усвідомленим завданням митця, що створює художній твір для телебачення, кінематографу чи радіомовлення: побудова коректної моделі об'єктивно закладена у природу соціальних комунікацій і відбувається без порушення свободи творчості та органічності авторського задуму.

3. Комплексне застосування різних методів дослідження дійсності – наприклад, мистецьких і наукових – позитивно впливає на результати прогнозування.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

1. Хоменко І. Імовірнісні моделі реальності в радіомистецтві і кінематографі. *Теле- та радіожурналістика: Збірник наукових праць*. 2015. Вип. 14. С. 243–252.

2. Попова О. Украина применит новые технологии для оценки нефтегазовых запасов. *Сегодня*. 2012. 19 октября. С. 7.

3. Кравец И. Украина сделала очередной шаг к увеличению собственной добычи нефти и газа и снижению зависимости от импортных энергоресурсов. *Факты*. 2012. 19 октября. С. 24.

4. Хоменко И. Границы возможного: о категориях достоверности и объективности журналистского расследования. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*. 2016. IV (13). Issue: 82. P. 44–49. URL: www.seanewdim.com (доступ 25.09.22)

5. Панюшкин В., Зыгарь М. «Газпром»: Новое русское оружие. Москва: Захаров, 2008. 256 с. URL: <https://avidreaders.ru/amp/book/gazprom-novoe-russkoe-oruzhie.html> (доступ 26.09.22)

6. В «Газпроме» считают, что XXI век станет «золотым веком газа» – новости на УНН | 22 июня 2012, 14:01. URL: <https://www.unn.com.ua/ru/news/786164-u-gazpromivvageayut-scho-xxi-stolittya-stane-zolotim-stolittiyam-gazu> (доступ 14.09.22)

7. Шкаратан Овсей. Российская «Псевдоэлита» и ее идентификация в мировом и национальном контекстах. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskaya-psevdoelita-i-ee-identifikatsiya-v-mirovom-i-natsionalnom-kontekstah-1> (доступ 14.09.22)

8. «Мы с русскими по крови – братство, но никогда по братству – рабство» 12 февраля 2014, 23:28. <https://pn14.info/?p=148167> (доступ 09.10.2022)
9. Разговор Крымского Татарина и Зеленого Человечка из РФ Крым 13.03.14 – YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ZARnb4MMxRU> (доступ 05.11.2022)
10. «Живи, Донбасс!»: обсуждение на форуме. URL: <http://fflibusta.is/b/582589> (доступ 05.11.2022)
11. Нечипоренко Максим. «Энергоатом» запустил производство водорода на Запорожской АЭС. *Thepage.ua*. 01.10.2021. URL: <https://thepage.ua/news/energoatom-zapustil-proizvodstvo-vodoroda> (доступ 15.09.22)
12. Інтерв'ю Прем'єр-міністра України Дениса Шмигала німецькій газеті «Handelsblatt», від 21.03.2021. *Кабінет Міністрів України*. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/intervyu-premyer-ministra-ukrayini-denisa-shmigalya-nimeckij-gazeti-handelsblatt-vid-21032021> (доступ 15.09.22)
13. Собенко Н. Запорізька АЕС повністю знеструмлена через обстріли військ РФ. 3 листопада, 07:50. <https://suspilne.media/amp/308666-zaporizka-aes-povnistu-znestrumljena-cerez-obstrili-vijsk-rf/> (доступ 05.11.2022)
14. ЗАЭС полностью обесточена, сотрудникам станции предъявлен ультиматум. URL: <https://news.israelinfo.co.il/106619> (доступ 05.11.2022)
15. Фоменко В., Хоменко І., Щербаков Е. І звук сурми вчувається донині: документальний фільм. Київ, «Укркінохроніка» - «Екасо», 1993.
16. У Чернігові розмінують пляж «Золотий берег» 10 квітня, 15:07. <https://suspilne.media/227167-u-cernigovi-rozminovuut-plaz-zolotij-bereg/> (доступ 05.11.2022)
17. Хоменко І.А. Оригінальна радіодрама: Навч. посібник / За ред. В. Я. Миронченка / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. К., 2002. 320 с.
18. Микрюков М.П. «Осиновый кол» и судьба радиотеатра. *Советское радио и телевидение*. 1965. № 1. С. 23–25.
19. Гордійчук І. Скількох зрадників вже виявлено у лавах Московського патріархату: звіт СБУ. <https://glavcom.ua/country/criminal/skilkokh-zradnikiv-vzhe-vijavleno-u-lavakh-moskovskoho-patriarkhatu-zvit-sbu-885045.html> (доступ 05.11.2022)
20. Хоменко І., Фоменко В. Повернення. РадіоноVELA. *Березіль*. 1997. № 3–4. С. 110–116.
21. Хоменко І., Фоменко В. Драконів брід. *Гарт*. 1995. 24 березня – 7 квітня. С. 3–4.
22. Хоменко І., Фоменко В. Втікач. Радіоп'єса. *Наука – фантастика*. 1996. № 1–2. С. 20–21.
23. Хоменко І., Набруско В., Фоменко В. Місце найменшого опору. *Slovak international scientific journal*. 2022. № 61. Р. 34–42.
24. Хоменко І., Фоменко В. Мишень: радіоп'єса. *Наука – Фантастика*. 1996. № 11–12. С. 22–25.
25. Хоменко І., Фоменко В. Мишень. *Пульс*. 1996. № 8. С. 24–26; Голубицкий С. Барнаби Джек и ствол без дыма. *События недели: итоги и факты*. 2013. 20 августа. С. 20.

26. Голубицкий С. Барнаби Джек и ствол без дыма // События недели: итоги и факты. 2013. 20 августа. С. 20.

27. Хоменко І., Фоменко В. Ремісія. І. Хоменко, В. Фоменко. Третій варіант. Аудіокнига. – Київ: CD com Україна, 2008. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. – Сист. вимоги: Pentium; 32 Mb RAM; Windows 95, 98, 2000, XP; MS Word 97–2000 (№ 34/116)

28. Живая Украина – это смерть России: шокирующее признание рашиста Холмогорова Вторжение России в Украину: Холмогоров назвал истинную причину нападения. *Хвиля*. 17.09.2022 22:36:00 <https://hvylya.net/news/259381-zhivaya-ukraina-eto-smert-rossii-shokiryushchee-priznanie-rashista-holmogorova> (access 06.10.22)

29. Майн кампф Холмогорова. Для России геноцид Украины стал смыслом её существования <https://hvylya.net/analytics/259376-mayn-kampf-holmogorova-dlya-rossii-genocid-ukrainy-stal-smyslom-ee-sushchestvovaniya> (access 06.10.22)

30. Холмогоров Е. Карать карателей. Хроники Русской весны. Москва: Книжный мир, 2015. 416 с. ISBN 978-5-8041-0732-2. <https://hi.1lib.limited/book/3102724/dc01f8> (access 06.10.22)

31. Хоменко І. Превентивна деконструкція ідеологічного концепту у контексті медійної гібридної війни (на прикладах радіоп'єс «Утопія» І «Губернатор»). *Стиль і текст*. 2015. Вип. 16. С. 8–17.

32. Лизанчук В. В. Основы радиожурналистики: [підручник.]. К.: Знання, 2006. 628 с. (в комплекті з компакт-диском).

33. Мамалига А. І., Данильчук Д. В. Синтез мовностилістичних засобів публіцистичного позиціонування в оригінальній радіодраматургії (за матеріалами радіоп'єс І. Хоменка та В. Фоменка). *Наукові записки Інституту журналістики*. 2006. Т. 24. С. 95–106.

34. Хоменко І., Фоменко В. Люстрація: радіоп'єса. *Теле- та радіожурналистика: Збірник наукових праць*. 2015. Вип. 14. С. 349–373.

35. Фоменко В., Хоменко І. Оригінальна радіодрама (радіоп'єса): особливості жанру. *Теле- та радіожурналистика: Збірник наукових праць*. 2015. Вип. 14. С. 347–349.

36. Аристотель. Поэтика [Текст]: [трактат] / Аристотель; [пер. з старогрец. Б. Тена; передм. та примітки Й. Кобова]. Харків: Фолио, 2018. 153 [1] с.

37. MacLeish A. The Fall of the City (audio). URL: https://ia902500.us.archive.org/13/items/ColumbiaWorkshop/370411_The_Fall_of_the_City.mp3 (10.09.2021)

38. Попов И. Радиотрибуна Арчибальда Маклиша. *Радиоискусство: Теория и практика*. Москва: Искусство, 1981. С. 91–120.

39. Проханов А. Господин Гексоген. М.: Ad Marginem, 2002. 382 с.

40. Anders Ch. J. Real-Life Plague May Delay The Second Season Of BBC's Survivors. Published May 12, 2009. URL: <https://gizmodo.com/real-life-plague-may-delay-the-second-season-of-bbcs-su-5251334> (access 05.11.2022)

41. Хоменко І. А. Художнє радіомовлення і рух до відкритого суспільства: навчальний посібник / За наук. редакцією В. В. Різуна. К.: ВПЦ «Київський університет», 2021. 448 с.

42. Гордійчук І. Хотіла стати супершпигункою, а їстиме тюремну баланду. СБУ викрила незвичного «крота» в своїх рядах. URL: <https://glavcom.ua/country/criminal/khotila-stati-supershpikhunkoju-a-ijistime-tjuremnu-balandy-sbu-vikrila-nezvichnoho-krota-v-svojikh-rjadakh-886363.html> (доступ 05.11.2022)

43. Ребрина В. СБУ: Затримано законспіровану шпигунку ФСБ РФ, яка намагалася проникнути до Служби безпеки – фото. URL: <https://news.liga.net/ua/politics/news/sbu-zaderjana-shpionka-fsb-rf-pytavshayasya-proniknut-v-slujbu-bezopasnosti-foto> (доступ 05.11.2022)

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Александрова Ольга – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Одеського національного університету ім. І. І. Мечнікова

Аніщенко Олена – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу андрагогіки Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Бесеганич Інна – кандидат біологічних наук, доцент кафедри ботаніки Ужгородського національного університету

Бортун Каріна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри інформаційної, бібліотечної, архівної справи та соціально-політичних і гуманітарних дисциплін, Приватного вищого навчального закладу «Європейський університет»

Габчак Наталія – кандидат географічних наук, доцент кафедри туризму Ужгородського національного університету

Гжесяк Ян (Grzesiak Jan) – д-р габ., надзвичайний професор Академії прикладних наук у Коніні (Польща)

Гоголек Владзімеж (Gogolek Włodzimierz) – д-р габ., професор Варшавського університету (Польща)

Девіцька Антоніна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Ужгородського національного університету

Дубіс Лідія – доктор географічних наук, професор, завідувач кафедри геоморфології та палеогеографії ЛНУ імені Івана Франка; Люблінський католицький університет Івана Павла II, факультет математики, інформатики і архітектури ландшафту

Есенова Еріка – старший викладач кафедри теорії та практики перекладу Ужгородського національного університету

Слісовенко Юрій – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри телебачення і радіомовлення Навчально-наукового Інституту журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Зимомря Іван – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та практики перекладу Ужгородського національного університету; професор Поморської академії в Слупську (Польща)

Зимомря Микола – академік АН вищої школи України, доктор філологічних наук, професор Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка

Калинич Ірма – старший викладач кафедри теорії та практики перекладу Ужгородського національного університету

Козар Юрій – доктор юридичних наук, професор, професор кафедри права Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Корольова Тетяна – доктор філологічних наук, професор кафедри англійської філології Одеського національного морського університету

Костріков Анатолій – кандидат медичних наук, доцент кафедри громадського здоров'я з лікарсько-трудовою експертизою

Курук Роман – кандидат юридичних наук, доцент, молодший науковий співробітник лабораторії науково-методичного супроводу підготовки фахівців у коледжах і

технікумах Інституту професійної освіти Національної академії педагогічних наук України

Лелонек Маріан (Lelonek Marian) – д-р габ., професор Лодзького університету в Лодзі (Польща)

Плужнікова Тетяна – кандидат медичних наук, старший викладач кафедри громадського здоров'я з лікарсько-трудовою експертизою

Прокопюк Владзімеж (Prokopiuk Włodzimierz) – д-р габ., професор Білостоцького університету (Польща)

Сідун Лариса – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Ужгородського національного університету

Смаглій Валерія – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології Одеського національного морського університету

Фоменко Володимир – кінодраматург

Хоменко Ілля – доктор наук із соціальних комунікацій, доцент кафедри телебачення і радіомовлення Навчально-наукового Інституту журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Якубовська Марія – доцент кафедри інформаційної, бібліотечної та книжкової справи Української академії друкарства

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

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

TOM 8: INTERDYSCYPLINARNY DYSKURS BADAŃ NAUKOWYCH

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

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

TOM 8: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ДИСКУРС НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Наукові редактори –
Ян Г'жесяк, 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 09.11.2022 р. Підписано до друку 23.11.2022 р.
Гарнітура Times. Формат 60x84 1/16.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 10,9. Зам. № 1320
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