

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 ODESKIEGO UNIwersytetu Spraw Wewnętrznych

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

TOM 9: DYLEMATY ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU NAUK I EDUKACJI

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

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

TOM 9: ДИЛЕМИ СТАЛОГО РОЗВИТКУ НАУКИ ТА ОСВІТИ

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

Konin – Użhorod – Przemyśl – Chersoń
2023

Конін – Ужгород – Перемишль – Херсон
2023

УДК 371.1:001(08)
ББК 74.04я43
Р 64

Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи [колективна монографія]. Том 9: Дилеми сталого розвитку науки та освіти / [Наукова редакція: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Перемишль – Херсон: Посвіт, 2023. 288 с.

Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy [monografia zbiorowa]. Tom 9: Dylematy zrównoważonego rozwoju nauk i edukacji / [Redakcja naukowa: J. Grzesiak, I. Zymomyra, V. Ilnytskyj]. Konin – Użhorod – Przemyśl – Chersoń: Poswit, 2023. 288 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 габ, проф. **В. Гоголек**; д-р філол. н., проф. **І. Зимомря**; д-р філол. н., проф. **М. Зимомря**; д-р юрид. н., проф. **В. Галуцько** (відповідальний секретар); д-р іст. н., проф. **В. Ільницький**; д-р габ, проф. **Р. Каліновскі**; д-р пед. н., проф. **Ю. Кузьменко**; д-р філол. н., проф. **О. Добровольська**; д-р пед. н., проф. **Т. Мішеніна**; д-р габ, проф. **К. Новаковська**; д-р пед. н., проф. **О. Невмержицька**; д-р габ, проф. **Р. Паженці**; д-р філол. н., проф. **А. Печарський**; д-р габ., проф. **К. Жухелковська**; д-р габ., проф. **Б. Сєменецькі**; д-р **Г. Войтєховська**; канд. філол. н., доц. **Р. Жовтані**; канд. філол. н., доц. **О. Зимомря**.

Kolegium redakcyjne:

dr hab., prof. **J. Grzesiak**; dr hab., prof. **W. Gogolek**, prof. dr hab., prof. **I. Zymomyra**; dr hab., prof. **M. Zymomyra**; dr hab., prof. **V. Halunko** (executive editor); dr hab., prof. **W. Ilnytskyj**; dr hab., zw. prof. **R. Kalinowski**; dr hab., prof. **J. Kuzmenko**; dr hab., prof. **O. Dobrowolska**; dr hab., prof. **T. Mishenina**; dr hab., prof. **K. Nowakowska**; dr hab., prof. **O. Newmerzycka**; dr hab., prof. **R. Parzęcki**; dr hab., prof. **A. Peczarskyj**; dr hab., prof. **K. Żuchelkowska**; dr hab. prof. **B. Siemieniecki**; dr **H. Wojciechowska**; dr **R. Żowtani**; dr **O. Zymomyra**.

Рецензенти:

д-р габ., проф. Катажина Новаковська
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. Зимомря, В. Ільницький, 2023
© Посвіт, 2023

ЗМІСТ

ГУМАНІТАРНІ НАУКИ

Барановська О. Дидактична модель індивідуалізації навчання в початковій школі: особливості та основні складові.....	7
Бутенко С. Педагогічні умови підготовки майбутніх психологів до превентивного виховання підлітків.....	15
Wojciechowska H. Próba ewaluacji treści kształcenia w edukacji kulturalnej dzieci.....	25
Grzesiak J. Nauczyciel w realizacji strategii zrównoważonego rozwoju studenta w toku praktyki pedagogicznej.....	31
Зимомря М., Зимомря І. Реальна краса людської душі (глибінь слова про Ярослава Погребенник)	41
Ільницький В. Повсякденне життя Крученичини (1946–1947): за матеріалами звітної документації українських націоналістів.....	48
Корольова Т., Александрова О. Семантичний аналізатор в машинному перекладі.....	59
Корольова Т., Смаглій В. Збереження національного забарвлення в перекладах художнього тексту.....	66
Кравець С. Інноваційно-когнітивна складова проєктної культури педагога професійного навчання.....	82
Кравець С. Проєктувально-діяльнісна складова проєктної культури педагога професійного навчання.....	92
Мірошніченко С. Голодомор 1932–1933 рр. в історичній політиці України (1991–2013)	102
Павловська Т. Використання тематичних ігор-вправ у шкільному курсі географії материків та океанів.....	117
Parzęcki R. Wybrane uwarunkowania pracy zawodowej nauczyciela w realizacji strategii rozwoju zrównoważonego.....	131
Радкевич О. Еволюція електронних засобів внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти: від початку до сучасності.....	139
Радкевич О. Позитивний та негативний вплив електронних засобів для внутрішнього контролю навчального процесу.....	152
Романова Н. «Ein Pfad durch Unermessliche: Hundert deutsche Gedichte (750–1950)»: перекладацький аспект.....	160
Siemieniecki B. Cele kształcenia zorientowane na rozwój zrównoważony w cyberedukacji.....	168
Синкевич Н. Виховний вимір системи соціокультурних функцій українського хорового мистецтва.....	180
Топчий В. Праця Ксенофонта Афінського «Анабасис» як основне джерело з історії грецьких найманців на території Персії.....	192
Федорова О. «Мікронавчання» у вивченні морської англійської мови на старших курсах (з використанням технологій віртуальної реальності).....	200

Чубіна Т., Федоренко Я., Кришталь А. Організаційні засади соціально-гуманітарної роботи в підрозділах ДСНС України.....	212
Шелестова Л. Методи дослідження індивідуальних особливостей молодших школярів.....	225
Шутова М., Мудринич С., Маслова Л. Порівняльний аналіз формально-синтаксичних особливостей слів з державною семантикою в сучасній англійській та українській мовах.....	240

СУСПІЛЬНІ НАУКИ. ПРИРОДНИЧІ НАУКИ

Голованова І., Краснова О., Ляхова Н., Краснов О. Фактори впливу на здоров'я підлітків.....	259
Кабанець О. Використання комп'ютерного поліграфа (детектора брехні) у кримінальному провадженні через призму судової практики.....	265
Павліченко Є. Поліпшення законності, дисципліни та відповідальності в публічному управлінні.....	275
Відомості про авторів	285

CONTENTS HUMANITIES

Baranovska O. Didactic model of individualization of teaching in elementary school: features and main components.....	7
Butenko S. Pedagogical Conditions for Training of Future Psychologists for Preventive Education of Teenagers.....	15
Wojciechowska H. Attempt to evaluate the content of education in cultural education for children.....	25
Grzesiak J. Teacher implementing the strategy of sustainable student development during pedagogical practice	31
Zymomyra M., Zymomyra I. The Real Beauty of the Human Soul (the depth of the word about Yaroslava Pohrebennik).....	41
Ilnytskyi V. The everyday life of Krukenychyna (1946–1947): based on the materials of the reporting documentation of Ukrainian nationalists.....	48
Korolova T., Alexandrova O. Semantic analyzer in machine translation.....	59
Korolova T., Smahliy V. Preservation of national coloring in translations of literary texts.....	66
Kravets S. Innovative-cognitive component of the vocational teacher project culture.....	82
Kravets S. Design-activity component of the vocational teacher project culture.....	92
Miroshnychenko S. The Holodomor of 1932–1933 in politics of history of Ukraine (1991–2013).....	102
Pavlovska T. The use of thematic games-exercises in the school course on the geography of continents and oceans.....	117
Parzęcki R. Selected conditions of professional work for teachers in implementing sustainable development strategies.....	131
Radkevych O. Evolution of electronic tools for internal control and quality assessment of education: from the beginning to present day.....	139
Radkevych O. Positive and negative impacts of electronic tools for internal control of the learning process.....	152
Romanova N. «Ein Pfad durch Unermessliche: Hundert deutsche Gedichte (750 – 1950)»: translation aspect.....	160
Siemieniecki B. Education goals focused on sustainable development in cyber education.....	168
Synkevych N. The educational dimension of the system of sociocultural functions of Ukrainian choral art.....	180
Topchiy V. Xenophon's «Anabasis» as the main source for the history of Greek mercenaries on the territory of Persia.....	192
Fedorova O. Implementation of microlearning in the maritime English learning at senior courses (involving virtual reality technologies).....	200

Chubina T., Fedorenko Ya., Kryshtal A. Organizational principles of the social and humanitarian work in the units of the State Emergency Service of Ukraine.....	212
Shelestova L. Methods of studying individual characteristics of younger schoolchildren.....	225
Shutova M., Mudrynych S., Maslova L. Comparative Analysis of Formal-Syntactic Features of the Words of State Semantics in Modern English and Ukrainian.....	240

SOCIAL SCIENCES. NATURAL SCIENCES

Golovanova I., Krasnova O., Lyakhova N., Krasnov O. Factors influencing the health of adolescents.....	259
Kabanets O. Using a computer polygraph (lie detector) in criminal proceedings through the prism of judicial practice.....	265
Pavlichenko Ye. Improving the legality, discipline and responsibility in public administration.....	275
Information about the authors	285

DYLEMATY ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU NAUK I EDUKACJI ДИЛЕМИ СТАЛОГО РОЗВИТКУ НАУКИ ТА ОСВИТИ

ГУМАНІТАРНІ НАУКИ

Олена БАРАНОВСЬКА
(Київ, Україна)

ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ОСОБЛИВОСТІ ТА ОСНОВНІ СКЛАДОВІ

Active searches are currently being conducted for new approaches to the creation and implementation of an individual trajectory of a child's development in an unstable social situation, intensive searches for new forms, methods and means of education and upbringing, the growth of social partnership between the family, school and other institutions. The productivity of the relationship between education and child development depends on the implementation of the strategic principles of the new Ukrainian school: fundamentalization, humanization, humanitarianization, integration, differentiation, individualization, creativity, optimization, etc. A modern elementary school transforms traditional forms and methods of learning, uses the possibilities of virtual cooperation, the results of various experiments of advanced teachers and different types of educational institutions, taking the best from them. The urgent task of the modern school is to create and implement a didactic model of individualized learning as a means of compensating for the educational losses of pupils of general secondary education institutions in the conditions of martial law.

Наразі ведуться активні пошуки нових підходів до створення та реалізації індивідуальної траєкторії розвитку дитини у нестабільній соціальній ситуації, інтенсивні пошуки нових форм, методів та засобів навчання і виховання, зростання соціального партнерства сім'ї, школи та інших інститутів. Продуктивність взаємозв'язку навчання та розвитку дитини залежить від реалізації стратегічних принципів нової української школи: фундаменталізації, гуманізації, гуманітаризації, інтеграції, диференціації, індивідуалізації, життєтворчості, оптимізації тощо. Сучасна початкова школа трансформує традиційні форми і методи навчання, використовує можливості віртуального співробітництва, результати різноманітних експериментів передових вчителів та різних типів навчальних закладів, беручи з них найкраще. Нагальним завданням сучасної школи є створення та реалізація дидактичної моделі індивідуалізації навчання як засобу компенсації освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану.

Питання індивідуалізації та диференціації навчання досліджували радянські та українські науковці, зокрема за такими напрямками: філософські та психологічні підходи до питання індивідуалізації навчання (Г. Балл, І. Зязюн, В. Давидов, О. Леонтьєв, В. Рибалка, С. Рубінштейн); теоретико-методологічні питання дифере-

нціації та індивідуалізації навчання (В. Андронатій, Г. Васьківська, В. Володько, С. Гончаренко, В. Кремень, Н. Ничкало, А. Самодрин, П. Сікорський, Д. Тхоржевський, І. Унт, А. Фурман, М. Ярмаченко, О. Ярошенко); особистісно орієнтований та індивідуальний підхід до навчального процесу як засадничий принцип індивідуалізації та диференціації навчання учнів (Н. Арістова, О. Барановська, І. Бех, С. Бондар, І. Зязюн, В. Кизенко, Л. Липова, В. Лозова, О. Малихін, Л. Момот, Вал. Паламарчук, О. Савченко, С. Трубочева, Л. Шелестова, О. Ярошенко); технології поетапного формування знань, умінь і навичок (Л. Виготський, О. Леонт'єв, В. Лозова, Вал. Паламарчук, В. Рибалка, О. Савченко); різні способи діагностики індивідуальних особливостей учнів (Ю. Гільбух, Є. Климов, Р. Немов, В. Рибалка); умови реалізації індивідуального та особистісно орієнтованого підходу в початковій школі (Н. Бібік, О. Барановська, М. Вашуленко, О. Киричук, О. Онопрієнко, О. Савченко, Н. Скрипченко, Л. Шелестова); умови реалізації індивідуального та особистісно орієнтованого підходу в основній та старшій школі (С. Алексєєва, Н. Арістова, О. Губачов, В. Кизенко, О. Кравчук, О. Корсакова, Л. Липова, О. Малихін, Р. Попов, С. Трубочева, О. Черноус) та ін. В педагогічних енциклопедіях та словниках визначення *поняття «індивідуалізація навчання»* базується на врахуванні індивідуальних особливостей дитини і створенні потенційних можливостей в навчально-виховному процесі для їх реалізації. В них поняття «індивідуалізація навчання» визначається як організація навчального процесу із врахуванням індивідуальних особливостей учнів, яка дозволяє створити оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей кожного учня. В *Енциклопедії освіти (2021)* поняття «індивідуалізація навчання» визначається як *організація навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів з метою створення сприятливих умов для реалізації їхніх пізнавальних можливостей потреб, інтересів*. Там само поняття «диференційований освітній процес» визначається як *процес, за якого здобувачів освіти поділяють на типологічні (гомогенні) групи за рівнем успішності (досягнень), темпом навчання, індивідуальними навчальними можливостями, пізнавальними інтересами, професійним самовизначенням, інклюзивними характеристиками*. Такий процес є ефективним засобом реалізації індивідуального та особистісно орієнтованого підходів [1]. Індивідуалізація навчання, спрямовуючись на розвиток особистості, підпорядковує форми, методи і засоби дидактичного впливу, педагогічні технології до індивідуальних особливостей задля забезпечення передбачуваного рівня сформованості ключових компетентностей й освітнього результату. Науковці розглядали поняття «індивідуалізація навчання» на стику психології та педагогіки і на цій основі виникли відповідні дидактичні підходи розроблення змісту та технологій навчання. Поступовий відхід від колективних форм організації навчальної діяльності учнів, зміни усталених форм навчання все більше дають можливість розвивати індивідуальні та групові форми взаємодії, визначати індивідуальну траєкторію навчання і розвитку дитини.

З основних визначень ключових понять можна виокремити наступні: «індивідуалізація навчання», «індивідуалізований підхід», «індивідуальний підхід», «індивідуалізоване навчання», «індивідуальне навчання», «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальна траєкторія навчання», «індивідуальний освітній маршрут», «індиві-

дуальна освітня програма», технології індивідуалізації навчання тощо. Поняття «*індивідуалізація навчання*» в науковій літературі розглядається як педагогічний принцип побудови системи відносин учня з учителем, де враховуються і розвиваються індивідуальні особливості кожного учасника; як форма організації навчальної діяльності учнів на уроці; як освітня технологія, що ґрунтується на принципі індивідуалізації. Поняття «*індивідуалізоване навчання*» визначається в наукових джерелах як вид навчання, що здійснюється на засадах індивідуалізації із застосуванням відповідних технологій, метою якого є розвиток індивіда згідно з його здібностями і в притаманному для нього темпі. Тобто це навчання за індивідуальними програмами, змістом, формами, засобами, темпом, формами контролю і оцінювання тощо, де передбачається всебічне вивчення особливостей учнів (їхніх потреб, інтересів, здібностей і можливостей), наявність відповідно підготовлених учителів, адаптованих та індивідуалізованих курсів, програм, розвинена матеріально-технічна база. Отже, на основі проведеного аналізу основних понять можна *виокремити основні аспекти індивідуалізації навчання*:

- *соціальним аспектом* індивідуалізації навчання є цілеспрямований вплив на всебічний розвиток дитини (її здібностей, творчої індивідуальності зі врахуванням індивідуальних особливостей);
- *психологічним аспектом* індивідуалізації навчання є спрямованість на створення сприятливих умов для індивідуального розвитку дитини в навчальному середовищі (спільна продуктивна діяльність у «трикутнику партнерства»);
- *дидактичним аспектом* індивідуалізації навчання є створення дидактичних умов для навчання та розвитку дитини і її особистому просторі, створення індивідуальної освітньої траєкторії та індивідуального освітнього маршруту шляхом реалізації педагогічних технологій індивідуалізованого навчання (із застосуванням певної сукупності форм, методів та засобів навчання);
- *методичним аспектом* індивідуалізації навчання є створення цілісної методичної системи, яка зможе вирішити основні дидактичні цілі (підручник, методичні рекомендації, дидактичні матеріали тощо) [2–6].

В обставинах, коли більшість українських дітей знаходиться у важких для них умовах життя і розвитку, вкрай важливою є оптимізація організації освітнього процесу в початковій школі, зокрема, адаптація моделей та технологій індивідуалізації та диференціації навчання як інструменту компенсації освітніх втрат учнів. Нинішня ситуація потребує від системи освіти насамперед гнучкості та адаптивності, створення різних способів зворотного зв'язку вчителів та учнів, тісної співпраці з психологічними та медичними установами. Наразі міжнародна спільнота докладає чимало зусиль із розроблення механізмів захисту освіти в умовах надзвичайних ситуацій та військових дій. Українські науковці вивчають можливості подолання негативних впливів, аналізуючи дієві міжнародні документи і практики та адаптують їх до наших реалій життя (О. Локшина, О. Глушко, А. Джурило, С. Кравченко, О. Максименко, Н. Нікольська, О. Шпарик) [7]. Освіта в умовах збройних конфліктів, організація навчання в умовах війни та відновлення освітнього процесу після закінчення бойових дій вивчається багатьма міжнародними організаціями: ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ОЕСР, Німецьким товариством міжнародного співробітництва (GIZ), Глобальною

коаліцією на захисті освітніх установ від нападів (GCPEA), Міжвідомчою мережею освіти в надзвичайних ситуаціях (INEE), Агентством ООН у справах біженців (UNHCR), Інститутом досліджень миру в Осло, Норвегія (PRIO) тощо. Науковці вважають, що забезпечення продовження процесу навчання в нестабільних умовах означає надання освіти в інший можливий спосіб: за допомогою зміни місць навчання, використання неформальних програм навчання, прискорення навчальних занять, залучення тимчасових місць для навчання, домашніх шкіл, використання дистанційних та відкритих методів навчання. Школи України вимушені працювати в надскладних життєвих ситуаціях та вирішувати як освітні, так і медико-психологічні проблеми. Вікові особливості дитини на кожному році навчання в початкових класах диктують вибір відповідних технологій, зокрема, форм і методів навчання у змішаному форматі. Саме змішане навчання в початковій школі залучає нові Інтернет-технології, які дозволяють врахувати індивідуальний темп навчання і розвитку учня, мотивувати його, відстежити його особисті досягнення.

Задля подолання проблем в дітей в нестабільному середовищі фахівці мають враховувати основні їхні *потреби*:

- ✓ навчальні потреби (мінімізація освітніх втрат; адаптація до нових умов навчання);
- ✓ соціальні та комунікативні потреби (вивчення нової мови; спілкування з іншими дітьми та дорослими; адекватне сприйняття себе в іншому середовищі);
- ✓ емоційні та психологічні потреби (відчуття безпеки, подолання розпачу, розлуки, втрати, наслідків травмувань, відновлення стабільності, відновлення мотивації до навчання та творчості) тощо.

Тому на перший план виходять проблеми організації навчання учнів початкової школи в умовах постійних змін ситуації безпеки та психологічного навантаження; необхідність оптимізації існуючих та створення нових алгоритмів діагностування ступеню освітніх втрат учнів початкової школи; постійний пошук засобів, способів, форм і методів мотивації дитини; пошук нових методів активізації пізнавальної діяльності учнів в нестабільному середовищі. Враховуючи вищесказане, актуальним напрямком наукових пошуків є створення дидактичної моделі індивідуалізації навчання в початковій школі в умовах змішаного навчання.

Дидактична модель індивідуалізації навчання в початковій школі в умовах змішаного навчання в нестабільному середовищі перш за все має містити наступні компоненти.

1. *Методологічний компонент* дидактичної моделі складають основні *тенденції індивідуалізації навчання в початковій школі в умовах змішаного навчання: тенденція гуманітаризації освіти* (гуманітаризація освіти як процес, спрямований на засвоєння особистістю гуманітарного знання, гуманітарного потенціалу кожної галузі знань, на присвоєння особистістю загально значущих цінностей кожної з них); *трансформація дидактичного компонента дистанційного (змішаного) навчання* (створення якісно нового інформаційного освітнього середовища, що сприятиме розвитку особистості учня, трансформація та адаптація педагогічних технологій і форм навчання до нової інформаційної взаємодії між вчителем та учнем); *варіативний підхід до змісту та технологій індивідуалізованого навчання* (постійна адаптація педагогічних тех-

нологій та можливостей їхньої реалізації в нестабільному освітньому середовищі); *інформаційна (читацька) компетентність як основний чинник ефективності змішаного навчання* (оволодіння дитиною вміннями роботи з інформацією, поступове формування досвіду практичного застосування дистанційного навчання) [8].

II. *Змістовий компонент* дидактичної моделі індивідуалізації навчання в початковій школі в умовах змішаного навчання включає основне поняття: *інформаційна (читацька) компетентність* учня, який постійно розвивається та пізнає оточуючий світ. Ця компетентність ґрунтується на сформованості *наскрізних умінь учнів*, базовою з яких є вміння читати з розумінням та вміння висловлювати власну думку усно та письмово. Саме ці вміння учнів початкових класів в умовах воєнного стану в початковій школі зазнали найбільших освітніх втрат (за останніми моніторингами). Тобто моніторинг стану сформованості читацької компетентності учнів має відбуватися постійно і на державному рівні, а її формування – відбуватися в адаптованому освітньому просторі в умовах воєнного стану. Важливими *чинниками ефективного формування інформаційної та читацької компетентностей* ми виокремили: створення та впровадження програми формування інформаційних (читацьких) умінь в учнів початкових класів; розроблення варіантів компенсації освітніх втрат учнів початкових класів в умовах війни та повоєнного стану. Нами з початку 1990-х років було створено кілька варіантів *програм та методик формування читацьких умінь в учнів початкових класів* (О. Почупайло (Барановська)). Системний підхід до формування читацьких умінь як складової частини комплексу інформаційних умінь учнів початкової школи повинен мати єдину рівневу систему їх формування: вміння мають змінюватися на об'єктному, рівневому, структурному та якісному рівнях [9–11].

Читацька компетентність визначається науковцями як здатність особи широко розуміти текст як частину повсякденного життя й навчальної діяльності, шукати нову інформацію, відтворювати і використовувати її, інтерпретувати зміст і формулювати умовиводи, осмислювати й оцінювати зміст і форму тексту [12]. В структурі категорії «*інформаційна компетентність*» ми виділяли такі компоненти: *когнітивний* (процеси переробки інформації: аналіз інформації, порівняння, узагальнення, синтез та ін.); *ціннісно-мотиваційний* (входження дитини в світ цінностей, ступінь її мотиваційних потягів); *технологічний* (технологічні навички та вміння роботи з інформаційними потоками); *комунікативний* (застосування технічних засобів комунікацій в процесі передавання інформації, володіння культурою мовлення); *рефлексивний* (саморегуляція особистості, самоуправління поведінкою, розширення самосвідомості, самореалізації) [13–14].

III. *Процесуальний компонент* дидактичної моделі індивідуалізації навчання в початковій школі в умовах змішаного навчання складають *технології індивідуалізованого навчання та формування наскрізних умінь учнів початкових класів*, адаптованих до реалізації в нестабільному середовищі. *Метою технологій індивідуалізованого навчання* ми виокремлюємо: виявлення індивідуальних особливостей дитини; врахування зони найближчого розвитку дитини; формування позитивної мотивації; компенсація освітніх втрат дитини. *Класифікаційними характеристиками* технологій цього виду є: загальнонавчальність, дитиноцентризм, гуманістичність, розвивальний потенціал, гнучкість, адаптованість, варіативність. *Авторська технологія*

формування інформаційної (читацької) компетентності містить такі етапи: кумуляції (актуалізація накопиченого читацького та інформаційного досвіду); діагностики (визначення рівня сформованості складової компетенції); мотивації (створення атмосфери зацікавленості, інтересу до діяльності); психологічної реабілітації (зняття тривожності, компенсація психологічних травм дитини, переключення на позитивну діяльність); рефлексії (усвідомлення суті та структури вміння, робота за правилами-орієнтирами); тренування (відпрацювання складових читацьких та інформаційних умінь та навичок); узагальнення (узагальнення та систематизація набутих вмій); контроль та корекція (перевірка рівня сформованості компетенції на певному рівні); перенесення (застосування набутих компетентностей на інших видах діяльності, в реаліях життя) [15–20].

Отже, підсумовуючи сказане, виходом в ситуації значних освітніх втрат дитини молодшого шкільного віку в умовах неможливості регулярного навчання є реалізація технологій індивідуалізованого навчання. Зокрема, це: врахування загальної готовності дитини до навчальної діяльності; регулярний моніторинг змін рівнів підготовки учнів; розроблення та адаптування існуючих діагностик для виявлення рівня сформованості етапі наскрізних умінь учнів початкових класів, зокрема, вміння читати з розумінням, яке є для учня початкової школи головною базою для подальшого успішного навчання; діагностування психологічного стану дитини за різними факторами (у т.ч. – виявлення рівня тривожності та мотивації); вивчення індивідуальних особливостей дитини різними методами; здійснення перспективного аналізу, прогноз майбутніх утруднень; використання індивідуальної та групової роботи в усіх можливих варіантах; створення індивідуальної освітньої траєкторії дитини як персонального шляху реалізації її особистісного потенціалу [21–23].

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / Нац. акад. пед. наук України; [гол. ред. В.Г. Кремень; заст. гол. ред. В.І. Луговий, О.М. Топузов; відп. наук. секр. С.О. Сисоєва; редкол.: О.І. Ляшенко, С.Д. Максименко, Н.Г. Ничкало, П.Ю. Саух, Л.Д. Березівська, І.Д. Бех, В.Ю. Биков, М.С. Гальченко, В.В. Засенко, С.А. Калашнікова, М.О. Кириченко, Л.Б. Лук'янова, В.Г. Панок, В.О. Радкевич, О.Я. Савченко, М.М. Слюсаревський, О.В. Сухомлинська]: 2-ге вид., допов. та перероб. Київ. Юрінком Інтер, 2021. 1044 с.; С. 243–244.
2. Барановська О.В. Індивідуалізація навчання: термінологічний аналіз. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XIII: Утилітарна цінність наукових досліджень* [Ред. Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін–Ужгород–Перемишль–Херсон: Посвіт, 2022. С. 70–72.
3. Барановська О.В. Теоретико-методологічні основи індивідуалізації навчання в початковій школі. *Theoretical foundations of the functioning of Education. Ways to improve the effectiveness of educational activities: collective monograph* / Baranovska O. – etc. – International Science Group. Boston: Primedia Launch, 2021. 674 p.; P. 16–23.
4. Барановська О.В. Індивідуалізація навчання як психолого-педагогічна проблема. *Стан освітнього процесу в умовах викликів сьогодення: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 лютого 2021 р)*. Дніпро: Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 9–11.

5. Барановська О.В. Індивідуалізація навчання: здобутки, труднощі, перспективи. *Innovative technologies in science and education. Abstracts of IX International Scientific and Practical Conference. Jerusalem, Israel, 2021.* Pp. 159–164.
6. Шелестова Л.В. Індивідуалізація навчання: аналіз трактовок понять. *EDITORIAL BOARD.* 2022. С. 268.
7. *Освіта в реаліях війни: орієнтири міжнародної спільноти: оглядове видання* [Олег Топузов (заг. ред.), Олена Локшина (ред.)]; Нац. акад. пед. наук, Ін-т педагогіки НАПН України]. Київ: Пед. думка, 2022. 66 с.
8. Барановська О.В. Змішане навчання у початковій школі: нові форми взаємодії: *Методичні рекомендації.* Київ: «Фенікс», 2021. 64 с.
9. Почупайло О.В. Формування читацьких умінь у учнів I–IV класів, *дис. канд. пед наук.*, Нац. пед. ун-т ім. О. Горького, Київ, 1994. 179 с.
10. Почупайло О.В. Програма формування читацьких умінь у школярів. *Початкова школа*, 1997. № 10. С. 29–38.
11. Почупайло О.В. Інформаційні вміння – складова навчальної культури учня. *Педагогіка і психологія.* 1996. № 4. С. 95–102.
12. *Стан сформованості математичної та читацької компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти.* 2018. URL: <https://testportal.gov.ua/zvity-dani-2/>
13. Барановська О.В. Інформаційна компетенція: дидактичні підходи, технологія формування, передовий досвід. *Практико зорієнтований посібник.* Запоріжжя: Хортиця, 2008. 141 с.
14. Барановська О.В. Інформаційна компетенція – ключова компетенція випускника профільної школи. *ЦІППО.* URL: <http://www.cippe.edu.ua/forum/viewtopic.php?t=120&highlight=&sid=783d986e99a9c663498106>
15. Барановська О.В. Індивідуалізація та диференціація навчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів початкової школи. *Проблеми сучасного підручника.* 2023. (29). С. 14–23.
16. Барановська О.В. Можливості технологій індивідуалізованого навчання з компенсації освітніх втрат в умовах воєнного стану (початкова школа). *Modern research in world science. Proceedings of the 6th International scientific and practical conference.* Lviv, Ukraine: SPC «Sci-conf.com.ua», 2022. Pp. 338–342.
17. Барановська О.В. Уміння читати з розумінням: компенсація освітніх втрат учнів початкової школи в умовах воєнного часу / *Зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 22-23 листопада 2022 р.* / за наук. ред. доктора педагогічних наук професора, дійсного члена (академіка) НАПН України О.Топузова; доктора педагогічних наук професора О. Малихіна. Київ: «Видавництво Людмила», 2023. С. 78–82.
18. Барановська О.В. Дидактичні умови організації освітнього процесу в початковій школі в умовах воєнного стану. *Modern research in world science. Proceedings of the 12th International scientific and practical conference.* SPC «Sci-conf.com.ua». Lviv, Ukraine. 2023. Pp. 418–422.

19. Барановська О.В. Технології індивідуалізованого навчання в умовах воєнного часу: завдання та особливості реалізації в початковій школі. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід, перспективи: збірник тез доповідей III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (20 квітня 2023 року, м. Запоріжжя)* / за заг. ред. Л.О. Суцценко. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2023. С. 29–31.
20. Паламарчук В.Ф. Першооснови педагогічної інноватики. К.: Знання України, 2005. Т. 1. 420 с.
21. Барановська О.В. Дидактичні можливості групової роботи в умовах змішаного навчання в початковій школі: виклики воєнного часу. *Modern problems of science, education and society. Proceedings of the 1st International scientific and practical conference. SPC «Sci-conf.com.ua»*. Kyiv, Ukraine. 2023. Pp. 430–435.
22. Барановська, О.В. Підручник для початкової школи в умовах змішаного навчання. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том 7: Чинники оцінювання якісних досліджень [колективна монографія]*; [Наук. ред. Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін–Ужгород–Перемишль: Посвіт, 2022. С. 76–87.
23. Барановська О.В. Шкільний підручник в умовах нового освітнього середовища. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць* [ред. кол.; голов. ред. О.М. Топузов]. Київ: Педагогічна думка, 2018. Вип. 21. С. 20–30.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ

The article deals with the problem of training of future psychologists for preventive upbringing of teenagers with deviant behavior in the, comprehensive educational establishments. The approaches of Ukrainian and foreign scientists regarding the views on the problem of training future general specialists and preventive education particular have been analyzed. An analyzes of the educational and professional program of high educational institutions for the training of future psychologists was also made and selective disciplines and special courses were found out, which to a certain extent help to solve the problem of preventive education in general secondary education establishments. The author put out the hypothesis regarding the pedagogical conditions for the successful professional training of future specialists regarding the specified issue. Pedagogical conditions are listed and substantiated. The article also described the differences and peculiarities of adolescence as a period of transition, crisis, difficult, first of all, for teenagers themselves; the need of perfect knowledge of age psychology and the specifics of adolescence is emphasized for the psychologists who have decided to work in general secondary education establishments. The need to establish constructive interaction with the all subjects of educational activity – students, teachers and administration of educational establishment and representatives of parent community - is emphasized. It was concluded that the training of future psychologists is a complex and interdisciplinary issue, and the effective professional training of future psychologists for preventive upbringing of teenagers with deviant behavior in the, comprehensive educational establishments requires further scientific research and detailed study in order to create a system of such training in the future.

Значущість превентивного виховання підлітків полягає в здатності допомогти молоді орієнтуватися у сучасному буремного житті та зробити розумні вибори. Це дозволяє підліткам зростати у свідомих, здорових і щасливих громадян. Майбутні психологи повинні мати змогу забезпечити такий процес виховання відповідно до вимог сьогодення і процес їхньої підготовки повинен бути чітко структурованим та позбавленим будь-якої хаотичності.

Оснoву професійної підготовки майбутніх психологів до превентивного виховання підлітків, на нашу думку, складають: аналіз ситуації та визначення факторів, що провокують девіантну поведінку; прогнозування динаміки виховних можливостей учня; моделювання поведінкових стратегій, здатних створити максимально комфортне для певної особистості середовище. Проектування та прогнозування в даному випадку передбачає характеристику доступності розвивальних ресурсів особистості підлітка, можливостей особистісної самореалізації та зон підвищеного ризику, просторів міжособистісних контактів, які позитивно або негативно впливають на підлітка,

інформаційного потенціалу його найближчого середовища, що змінює поведінку дитини в бік позитиву і сприяє превентивному вихованню.

А.М. Самойлов зазначає, що для реалізації можливостей превентивного виховання, підвищення ефективності профілактики девіантної поведінки, необхідне вивчення особливостей підліткових девіацій, обумовлених особистісними характеристиками, соціально-психологічними умовами соціалізації; адаптація сформованих в інших сферах практики особистісно орієнтованих технологій, здатних мінімізувати вплив деструктивних факторів і створити сприятливі умови для соціалізації та само-реалізації особистості підлітка в соціально-виховному просторі.

Оптимізація соціально-виховного середовища в системі профілактики девіантної поведінки підлітків має свої особливості. Специфіка цього процесу полягає в тому, що він здійснюється опосередковано – через активізацію соціально-психологічного аспекту та педагогічного потенціалу закладу освіти. Ефективність превентивного виховання залежить, з одного боку, від зовнішніх умов – від того середовища життєдіяльності, в яке особистість дитини включена в силу необхідності або власного вибору, з іншого боку – від активності самої дитини підліткового віку, її усвідомленого прагнення стати особистістю, зрозуміти і сформуванати себе як повноправного члена суспільства [5, 105–106].

Т.Є. Федорченко трактує превентивне виховне середовище як «упорядковану цілісну сукупність організаційно-педагогічних умов, взаємодія й інтеграція яких забезпечує соціально-правову підтримку розкриття внутрішнього потенціалу, духовного розвитку і життєздійснення особистості; сприяє виробленню нею ціннісного ставлення до себе, природи і суспільства; нівелює негативні впливи соціуму на дитину» [8, 10].

Сьогодні доводиться констатувати скорочення у підлітків та молоді можливостей прояву індивідуальності. Щоб відчутти себе особистістю, підліток свідомо й інтуїтивно шукає нетрадиційні, альтернативні форми реалізації соціальної активності. В результаті недовісти в наш час основних механізмів соціалізації молоді, гіпертрофується роль і значення інституту ровесників, який тимчасово бере на себе низку функцій інших інститутів соціалізації, і, перш за все, сім'ї та закладу освіти. Неформальні молодіжні об'єднання відіграють роль своєрідної адаптаційної ніші, за допомогою якої молодь знаходить прийнятний для себе спосіб життя і стиль спілкування [1].

Науковці наголошують, що у підлітковому віці процес соціалізації опосередковується активністю самореалізації підлітка в суспільстві однолітків, коли дитина, яка дорослішає, не стільки прагне вивчити ту чи іншу норму поведінки, скільки практично, дією втілити цю форму в своїх учинках, реалізуватися як повноцінний соціальний суб'єкт, виконуючи дорослу роль. Для підлітка засвоєння соціальних норм здійснюється не заради входження в спільноту дорослих, а для того, щоб реалізувати власну потребу бути особистістю, заявити про себе як про особистість.

Психолого-педагогічне діагностування відіграє особливу роль в особистісному самовизначенні дитини, яка дорослішає. Завдяки вивченню психологом індивідуально-психологічних особливостей, підліток поступово накопичує інформацію про самого себе, а це стимулює процес самопізнання та усвідомлення свого місця й ролі у навколишньому світі. До складових підготовки майбутніх психологів в контексті подальшої роботи з превентивного виховання підлітків необхідно ввести систему

вивчення дітей, своєчасне виявлення ознак відхилення розвитку, або, навпаки, обдарованості, схильності до різного роду девіацій; розробку корекційних програм, побудову індивідуальних траєкторій взаємодії. На нашу думку, саме ці професійні дії необхідно засвоїти майбутньому психологу і активно їх застосовувати в подальшому. Виховний процес триває весь період перебування дитини в закладі освіти, з першого по дванадцятий клас; саме в цей період життя відбуваються значні зміни рівня соціального, психологічного, духовного розвитку дитини і такі зміни можуть бути як позитивними, так і негативними. З огляду на це ми вважаємо важливим проведення постійного моніторингу особистісного розвитку школярів, підлітків зокрема, оскільки саме період підлітковості є найактивнішим щодо різного роду перетворень. Метою такого моніторингу є своєчасне втручання і внесення коректив в освітній та виховний процеси.

З позицій реалізації превентивного виховання підлітків майбутніми психологами, досить актуальною може бути прогностична функція, пов'язана з розробкою траєкторії особистісного зростання учнів, спроможність допомогти побачити їм власні сильні сторони, таланти, здібності та нахили; усвідомлення власної відповідальності за розвиток якостей, необхідних у подальшому успішному дорослому житті. Така психологічна робота на випередження, превентивність, може полягати у формуванні в підлітків самостійності, потреби у безперервному особистісному зростанні та розвитку.

Не менш важливим для майбутнього психолога щодо формування навичок превентивного виховання в роботі з учнями підліткового віку є вивчення колективу, де навчаються підлітки, і з яким працює сам психолог. В даному випадку психолого-педагогічне діагностування передбачає знання і вміле використання методик для визначення оцінки згуртованості, психологічного клімату даного класу, рівень агресії тощо. Центральним завданням психолого-педагогічного діагностування є вивчення особистості підлітка, а позитивний досвід превентивного виховання знаходить відображення в таких показниках, як: сформованість інтегративних особистісних якостей; теоретична і практична готовність до співпраці, самовиховання, самоосвіти, самоконтролю та саморозвитку. Допомогти дитині, яка дорослішає побачити зону власного найближчого особистісного розвитку і є важливим завданням професійного психолого-педагогічного діагностування [6, 71–73]. Підібрати відповідні методики для професійного діагностування та подальшої корекційної діяльності з превентивного виховання майбутнім психологам допоможе детальне знання вікових особливостей та специфіки дітей підліткового віку. *Отже, першою педагогічною умовою фахової підготовки майбутніх психологів до превентивного виховання підлітків ми вважаємо знання вікової психології та специфіки розвитку підлітків*. Наголосимо, що психолого-педагогічне діагностування з метою вивчення особистісних особливостей підлітків в контексті організації превентивного виховання не може й не повинно стати самоціллю для майбутнього психолога; все проводиться з метою вибору оптимальних для даного підлітка чи усього колективу підлітків оптимальних форм та методів роботи, видів діяльності з вищезначеного питання та сприяли б духовно-креативному зростанню дітей.

Родина підлітка наче замикає психолого-педагогічний трикутник системи взаємин всіх суб'єктів освітнього процесу і цей трикутник відтепер має бути рівносторон-

нім. Концепція Нової української школи передбачає однакову участь всіх суб'єктів в освітній діяльності; наразі актуальною є педагогіка партнерства. В даному випадку батьків підлітків потрібно буде перефокусувати і налаштувати на те, що вони відтепер є повноправними партнерами закладу освіти, де навчаються їхні діти. Донедавна, якщо дуже узагальнити, була приблизно така картина: першого вересня до першого класу батьки приводили до закладу освіти і віддавали спеціально підготовленим людям зі спеціальною освітою найдорожче, що вони мали, – своїх дітей. Потім батьки зазвичай самоліквідувалися і в кінці освітнього періоду – після дев'ятого чи після одинадцятого класу – бажали отримати готовий продукт, навіть сертифікований, і майже нічого не доклали, зі свого боку, до освітнього процесу. Педагогіка партнерства передбачає постійну активну та усвідомлену участь в освітньому житті дитини весь період перебування учня в закладі освіти. Даний термін, «педагогіка партнерства» означає, що партнери – це люди, які займаються однією справою, рухаються в одному напрямі, постійно між собою спілкуються, комунікують і розподіляють відповідальність за дитину в однаковій розумній пропорції, приблизно 50/50. Раніше ж було чути фрази на кшталт: «Куди дивиться школа?», «Чим ті вчителі займаються?», «Навіщо в школі ще й психолог?» і под. Таким чином, реалізація педагогіки партнерства потребує термінового перегляду звичних поглядів у взаєминах усіх суб'єктів освітньої діяльності та всіх ланок системи розвитку особистості підлітка. Важко знайти хоча б один соціальний або психологічний аспект поведінки школярів, який би не залежав від їхніх сімейних умов, сучасних або минулих; характер такої залежності змінюється з віком учнів. На нашу думку, фахова підготовка майбутніх психологів до превентивного виховання підлітків неможлива без уміння взаємодіяти з сім'єю учнів підліткового віку.

А.М. Самойлов наголошує, що сучасні соціальні умови негативно впливають на процес становлення моральної свідомості підлітків. Різний ступінь освіченості батьків, порушення принципів соціальної справедливості щодо матеріального забезпечення сімей, послаблення авторитету сім'ї, неповна трудова зайнятість дорослих, відсутність у деяких сім'ях нормального психологічного клімату – все це впливає на уявлення підлітків про мораль і справедливість. Конфліктні ситуації в сім'ї виступають деформуючим фактором у побудові морального підґрунтя відносин підлітка з дорослими. Неправильна суб'єктивна переробка особистісного соціального досвіду призводить до утворення помилкових уявлень про зразки поведінки, які потрібно наслідувати. Небезпека полягає в тому, що викривлені моральні поняття й погляди практично реалізуються в діях і вчинках, у суспільних відносинах [5, 122].

Регулятором соціально-виховного сімейного середовища можуть стати, наприклад, сімейні традиції, які встановлюють поведінковий спектр нормативних стосунків між усіма членами родини, домінування різних, загальноприйнятих, способів самовираження; характер взаємодії дорослих і дітей, критерії оцінки й варіанти виходу з конфліктних ситуацій. Важливим елементом функціонування такого виховного середовища є сімейний мікроклімат, який може бути як доброзичливим, що сприяє розвитку, як і агресивним, усунутих чи авторитарним, творчим або заформалізованим. Підкреслимо також особливу роль предметно-просторового оточення (облаштування кімнат, будівель тощо), яке стає фактором виховання, якщо воно персоналізоване

не, стає предметом турботи про дитину, створює відповідний соціально-психологічний фон.

Другою педагогічною умовою підготовки майбутніх психологів до вирішення проблеми щодо превентивного виховання ми вважаємо вміння налагоджувати ефективну взаємодію з батьківською громадою в контексті педагогіки партнерства.

Аналіз стану взаємин освітнього закладу із сім'ями підлітків свідчить, що традиційний підхід до такої взаємодії не є ефективним. Як результат, можемо констатувати наступне: слабка теоретична та практична підготовка психологів до роботи з батьками підлітків, або з людьми, які їх замінюють; досить відчутний розрив між вихованням у закладі освіти та родинним вихованням унаслідок того, що психолог недостатньо добре знає особливості сучасного закладу освіти; представники батьківської громади також не знають і не сприймають змін та особливостей сучасної освітньої системи. Також відзначаємо невміння психологів організувати та активізувати виховний потенціал сім'ї підлітка; невміння організувати спільну діяльність закладу освіти та родини з проблеми превентивного виховання як низку заходів в контексті психолого-педагогічної взаємодії психолога, вихованця та його сім'ї на засадах рівноправності та педагогіки партнерства. Організація співпраці з батьками учнів підліткового віку повинна не тільки йти в одному напрямі з цілями завданнями та діями психолога, але й доповнювати їх.

Однією з проблем щодо налагодження реальної та ефективної взаємодії з батьківською громадою підлітків у контексті здійснення завдань превентивного виховання є те, що більшість батьків вважають себе абсолютно готовими до виховання вже одним фактом наявності в них дитини і вважають, що вони знатимуть, що з дитиною робити. Здебільшого таке родинне виховання відбувається, так би мовити, «по образу і подобию»: мене виховали мої батьки, з мене «вийшли люди» і я так само виховуватиму власних дітей. Насправді потрібно зважати на те, що світ стрімко змінюється, відбуваються зміни в стосунках дітей та батьків, змінюються самі діти та їхнє оточення, зазнають змін людські цінності та переконання. Як результат – ті методи і форми виховання, що застосовувалися до нас, а ще раніше до наших батьків, вже не працюють. На такі зміни повинні вказувати психологи, які працюють в сучасних закладах освіти, доводити їх до відомих представників батьківської громади; відповідно, щоб це зробити, майбутньому психологу необхідно самому добре розбиратися з даного питання. Процитуємо К.Д.Ушинського, який у свій час помітив, що: «Мистецтво виховання має ту особливість, що майже всім воно здається справою знайомою і зрозумілою, а деяким навіть справою легкою – і тим зрозумілішим та легким воно здається, чим менше людина з ним знайома теоретично і практично. Майже всі визначають, що виховання вимагає терпіння, деякі думають, що для нього необхідні вроджена здатність і уміння, тобто навичка; але мало хто переконався, що ... необхідні ще і спеціальні знання» [7, 628].

Експериментальна частина нашої роботи допомогла з'ясувати та узагальнити типові помилки представників батьківської громади у вихованні, які призводять до виникнення девіантної поведінки серед учнів підліткового віку, зокрема:

- дефіцит спілкування батьків з дітьми;

- наявність негативних прикладів з життя самих батьків, відсутність позитивного прикладу;
- неузгодженість та розбіжність виховних зусиль закладу освіти та сім'ї;
- зниження виховної активності батьків із досягненням дітьми підліткового віку.

Педагогічна занедбаність учнів – це наслідок слабкого знання батьками підлітків сучасних форм та методів виховання і невміння чи небажання коригувати їх в залежності від віку дітей та світових змін і тенденцій; відсутності кореляції у вимогах закладу освіти та родини; відсутності педагогічної обізнаності батьків, певних моральних якостей, необхідних для успішного виховання (такту, витримки, терпіння, поваги до особистості); наслідок надмірного захоплення матеріальними благами на шкоду духовним.

Необхідно наголосити, що контакт психолога з батьками підлітків щодо здійснення превентивного виховання повинен бути постійним і не зводиться до «вживання заходів» як реакції на те, що вже сталося. Зазначимо, що успішна реалізація завдань превентивного виховання в закладі освіти залежатиме від тісної та плідної співпраці всіх суб'єктів освітньої діяльності на партнерських засадах і буде ефективною лише тоді, коли батьки підлітків побачать щиру зацікавленість шкільного психолога долею їхніх дітей.

Ефективна суб'єкт-суб'єктна міжособистісна взаємодія базується на професійних та особистісних якостях психолога в першу чергу, які є найважливішим інструментом залучення учнів до системи загальнолюдських і національних цінностей, його особистісного ставлення до оточуючих, превентивного виховання. Знову звернемося до К.Д. Ушинського, який писав, що у вихованні все повинно базуватися на особі вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti і програми, ніякий штучний організм закладу, хоч би як розумно він не був влаштований, не може замінити особистості в справі виховання [7]. Виходячи з вищесказаного, можемо виокремити наступну педагогічну умову фахової підготовки майбутніх психологів до превентивного виховання підлітків – постійне, безперервне професійне самовдосконалення.

Наголосимо, що до майбутнього психолога, як і до практикуючого психолога, ставиться низка вимог; є перелік необхідних особистісних якостей, без яких професіонал не зможе відбутися. Враховуючи діалектику превентивного виховання, зазначимо, що перед психологом, який працює з учнями підліткового віку, постійно постають психолого-педагогічні завдання, на які не може бути готових вичерпних відповідей. Стрімке старіння інформації, зростання обсягу знань спричиняє необхідність вміння вчитися протягом життя, що є однією з провідних, наскрізних компетентностей сучасної освіти. Психолог повинен бути інтелектуальною, ерудованою особистістю, оскільки головним інструментом впливу на дітей підліткового віку є авторитетна особистість. Якщо така доросла авторитетна особистість відсутня з якихось причин у найближчому оточенні дитини (батьки, родичі, класні керівники, тощо), тоді шкільний психолог часто виконує таку компенсаторну функцію. Саме тому психолог, який працює в закладі освіти, активно практикує і постійно спілкується зі школярами в контексті превентивного виховання, повинен бути майстерним, гуманістично спрямованим професіоналом, здатним до безперервного самовиховання, самоосвіти,

самовдосконалення. Здатність навчатися протягом життя потребує таких важливих складових, як самоаналіз, самооцінка, самоконтроль, що охоплюють всі етапи діяльності майбутнього психолога: адекватна самооцінка є однією з ознак професійної зрілості фахівця.

Підкреслимо, що у педагогічно занедбаних підлітків окремі вчинки і поведінка і цілому вступають в явне протиріччя з вимогами загальнолюдської моралі і права в наслідок недостатньої уваги або формального ставлення до їхнього виховання. Про роль значимих дорослих у вихованні підлітків писав А.С. Макаренко: «Кожна вихована нами людина – це продукт нашого педагогічного виробництва. І ми і суспільство повинні розглядати наш продукт дуже пильно і докладно, «до останнього гвинтика», щоб не допускати браку в роботі. Наші важкі підлітки є браком педагогічного виробництва» [3, 77]. Тому роль особистості шкільного психолога у вихованні підлітків важко переоцінити.

На нашу думку, система фахової підготовки майбутніх психологів до ефективного превентивного виховання підлітків повинна складатися з трьох блоків – методологічного, організаційно-технологічного та діагностичного. Важливим етапом підготовки майбутніх психологів із зазначеної проблеми є створення та дотримання педагогічних умов підготовчого процесу. В ході дослідження ми виокремили наступні педагогічні умови успішної підготовки майбутніх психологів до превентивного виховання підлітків:

1. Знання вікової психології та специфіки розвитку підлітків.
2. Вміння налагоджувати ефективну взаємодію з батьківською громадою в контексті педагогіки партнерства.
3. Постійне, безперервне професійне самовдосконалення.

Організаційно-технологічний період підготовки передбачає шляхи реалізації фахової підготовки майбутніх психологів, які працюватимуть з підлітками, до превентивного виховання. Здійснення комплексного психолого-педагогічного діагностування суб'єктів виховного процесу стає можливим через моніторинг виховних позицій та результатів взаємодії суб'єктів освітньої діяльності на засадах педагогіки партнерства. В такому моніторингу особливу увагу приділяємо:

- Особистісним показникам підлітків (виявлення рівня агресії, тривожності, рівня самооцінки, системи цінностей);
- Рівня психолого-педагогічної компетентності батьків або інших представників батьківської громади (встановлення та виявлення власного стилю батьківства, анкетування тощо);
- Знання вікової специфіки виховання підлітків з девіантною поведінкою та вміння знаходити індивідуальний підхід до таких учнів;
- Оцінювання рівня постійного професійного самовдосконалення майбутніх психологів на основі особистісно-рефлексивного розуміння проблем девіантних підлітків (за допомогою анкетування, тестування, співбесіди, вивчення документації за результатами педагогічної практики в закладах освіти тощо).

Організація спеціальних постійно діючих програм для роботи з батьками девіантних підлітків можливе шляхом втілення курсу розроблених занять на базі програм «Родина твердина» і «Молодь на роздоріжжі» протягом навчального року. Такі

заняття передбачають три етапи: настановний, діяльнісний та аналітичний, основною метою яких є просвітницька функція та вміння знайти, підібрати і втілити відповідні безконфліктні форми й методи впливу на власну дитину.

Забезпечення постійного професійного самовдосконалення на основі особистісно-рефлексивного розуміння проблем девіантних підлітків досягається через формування в майбутніх психологів навичок само- оцінювання та самовдосконалення. Професійно орієнтована творча діяльність майбутніх психологів, вміння проектування, моделювання, створення власного позитивного іміджу відбувається завдяки низці інтерактивних і тренінгових занять.

Наступний блок підготовки майбутніх психологів до превентивного виховання підлітків умовно назвемо діагностичним. На нашу думку, майбутнім психологам, задля успішної реалізації поставленої задачі, слід відстежувати такі чинники та показники, як:

- організація психологічно комфортного освітнього середовища;
- успішність реалізації психологами закладів освіти виховних завдань;
- результативність роботи психологів закладів освіти з суб'єктами освітньої діяльності.

Щодо *організації психологічно-комфортного освітнього середовища*, наголосимо, що це є однією із задач Нової української школи, де освітнє середовище взагалі вважається «третім вчителем» [2] при тому, що перший вчитель – це сім'я, а другий – заклад освіти («школа»). Національна стратегія розбудови безпечного освітнього середовища в НУШ виокремлює три його складових: фізичну, психологічну та цифрову [4]. Відповідно, нас цікавить саме психологічна складова, де документально передбачено створення освітнього середовища, вільного від будь-яких форм насильства і дискримінації, дотримання принципів дитиноцентризму та педагогічного партнерства, створення психологічного комфорту, підтримки та розкриття потенціалу кожної дитини. Серед показників ефективності організації психологічно комфортного середовища є *якість поведінкових програм підлітків* саме в контексті ненасильницького спілкування, оскільки ми вбачаємо, що відсутність агресивності, бажання приниження, цькування та знецінення однолітків вказує на успішність даного показника. *Адекватність самооцінки підлітків* – другий показник даного критерію і він є досить важливим у становленні особистості, яка підрастає. Експериментальна частина дослідження вказує на велику частотність неадекватного самосприйняття дітей підліткового віку: частина з них схильна до завищеної самооцінки, а частина – до її заниження. Обидва варіанти є неприпустимими в контексті превентивного виховання, оскільки призводять до викривлення сприйняття реальності й у першому випадку може спричинити ілюзію вседозволеності, а в другому – бажання підняти власну самооцінку за чийсь рахунок.

Система цінностей і переконань підлітків є третім показником даного критерію. Виховання на цінностях є пріоритетом сучасної освіти в умовах реформування. В Концепції Нової української школи чітко зазначено, що «Найосвіченіша людина може стати найгіршим злочинцем, якщо не розуміє і не поділяє загальнолюдських цінностей. Нова українська школа буде формувати ціннісні ставлення і судження, які слугують базою для щасливого особистого життя та успішної взаємодії з суспільст-

вом» [4]. Самі поняття «освіта» і «освітній процес» у широкому й сучасному їх розумінні передбачають синтез навчання та виховання й розвитку особистості, оскільки за новою нормативною базою змінилася лексика і тепер немає окремо навчального, виховного, чи разом – навчально-виховного процесів. Виховний процес буде невід'ємною частиною освітнього процесу і орієнтуватиметься на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне розмаїття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довілля, повага до закону, солідарність, відповідальність).

Без показників системності цілепокладання виховних завдань, аксіологічної спрямованості та розмаїття форм і методів роботи з підлітками на основі індивідуального підходу до виховання, превентивного зокрема, неможливою стає *успішність реалізації майбутніми психологами закладів освіти виховних завдань*.

За умови дотримання двох попередніх критеріїв можна говорити про *результативність роботи психологів закладів освіти зі всіма суб'єктами освітньої діяльності*: з педагогами та адміністрацією закладу освіти; з батьками учнів, або іншими представникам батьківської громади; з учнями підліткового віку безпосередньо.

Результати як теоретичного так й емпіричного досліджень надають можливості розглядати систему фахової підготовки майбутніх психологів закладів загальної середньої освіти до превентивного виховання підлітків як комплекс взаємопов'язаних та взаємообґрунтованих, взаємодоповнювальних діагностичних, методичних заходів, які поступово й поетапно забезпечують вчасне й грамотне виконання означених нами педагогічних умов, які були наведені та обґрунтовані вище.

Описана нами педагогічні умови мають за мету прискорення ефективної підготовки майбутніх психологів до превентивного виховання підлітків у закладі загальної середньої освіти в цілому; налаштовує на забезпечення системності в роботі з дітьми підліткового віку та їхніми батьками на засадах педагогіки партнерства, враховуючи індивідуальні особливості всіх суб'єктів освітньої діяльності; сприяє постійному і безперервному професійно-особистісному самовдосконаленню майбутнього психолога, розвитку його професійно-ціннісних установок; підсилює роль здатності до проектування та самооцінки власної психолого-педагогічної взаємодії з учнями підліткового віку в контексті їх превентивного виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабенко Н.Б. Соціологія вільного часу і дозвілля: навчальний посібник. Київ, 2006. 196 с.
2. Віктор Громовий, відеолекція «Сучасне освітнє середовище як «третій вчитель» URL: <https://www.youtube.com/watch?v=WxOwrQVvtrI> (дата звернення: 20.03.2023).
3. Макаренко А.С. Общие вопросы педагогики. В 7 т. Т.5. 2-е изд. Москва: Изд-во агентства печати «Новости». 1958. 558 с.
4. Національна стратегія розбудови безпечного освітнього середовища і НУШ URL: <https://www.youtube.com/watch?v=t1hZlyOfpuE&feature=youtu.be&fbclid=IwAR1mOB7210s7h-fnDlhoqvOrtr5ClqEzPo0jltQkDLr4D15FrJKgGgLa> (дата звернення: 20.03.2023).

5. Самойлов А.М. Профілактика девіантної поведінки підлітків у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи.: дис. ... к. пед. наук: 03.00.07 / Вінницький держ. пед. ун-т. Вінниця, 2017. 197 с.
6. Тарасенко Г.С. Формування виховного потенціалу вчителя в процесі загально педагогічної підготовки: культурологічний підхід. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія.* 2002. Вип. 6. С. 71–73.
7. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. В 11 т. Т. 9. Ленинград: Изд-во АПН РСФСР. 628 с.
8. Формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу: навч-метод. посіб. / Єжова О.О. та ін. За ред. В.М. Оржеховської. Кіровоград. 2014. 172 с.

PRÓBA EWALUACJI TREŚCI KSZTAŁCENIA W EDUKACJI KULTURALNEJ DZIECI

Cultural education in integrated education pursuing the goal of comprehensive development of the child must refer to the cognitive and creative aspect, and most importantly be properly planned especially in terms of the selection of teaching material. The article attempts to evaluate the content of education in the aspect of participation in culture and the methodological proposals contained in the school sub-books of integrated education for the first grade of three selected publishing houses.

The core curriculum of integrated teaching in its educational objectives draws attention to supporting the harmonious and comprehensive development of the student, but does not specify the ways of their implementation, one of which may be cultural education in the broadest sense – the more so as attention is paid to developing the ability to establish and maintain proper contacts with other children, adults, with people with disabilities, representatives of other nationalities.

A textbook in the process of cultural education can be used as a supporting material for developing the operability of the knowledge learned, but it should never be its first and only carrier. In the context of cultural education, it will not succeed on its basis to realize participation in various forms of artistic communication, it can only suggest such a form of cognition. However, the analyzed textbooks for integrated education did not contain such suggestions.

Full participation in culture is not possible without participation in the culture of the region. None of the analyzed textbooks provide teaching materials in this regard. The intensification of multifaceted cultural activity can significantly contribute, through the development of specific skills, to the comprehensive development of the individual.

Jasność celów, spójność oraz odpowiedni dobór treści, metod form i środków dydaktycznych to elementy wpływające bezpośrednio na stopień efektywności w procesie kształcenia. Efektywność rozumianą nie tylko jako polepszenie nauczania i uczenia się, ale w aspekcie ujmowania jej jako kategorii metodologicznej [1; 3].

Cel wyznacza kierunek działania i projektowania dydaktycznego, natomiast stopień jego realizacji stanowi punkt odniesienia w procesie ewaluacji. Co wnoszą cele w procesie współczesnej edukacji, czy koncentrują się głównie wokół wiedzy merytorycznej jednostki, czy jednak w swej operacjonalizacji ujmują również kompetencje w zakresie odczuwanych wartości, wrażliwości moralnej, umiejętności empatycznych i allocentrycznych, czy zakładają rozwój zdolności artystycznych, technicznych, organizacyjnych? [4].

Podstawa programowa nauczania zintegrowanego w swych celach edukacyjnych zwraca uwagę na wspomaganie harmonijnego i wszechstronnego rozwoju ucznia, nie określa natomiast dróg ich realizacji, jedną z nich może być szeroko rozumiana edukacja kulturalna – tym bardziej, że zwraca się uwagę na wyrabianie umiejętności

nawiązywania i utrzymywania poprawnych kontaktów z innymi dziećmi, dorosłymi, z osobami niepełnosprawnymi, przedstawicielami innej narodowości. Tutaj pojawia się możliwość uzyskania płaszczyzny porozumienia na gruncie umiejętności autoekspresji i akceptowania ekspresji drugiej osoby. Wyrabianie poczucia przynależności do społeczności szkolnej, środowiska szkolnego, regionu i kraju to również obszar zainteresowania edukacji kulturalnej, szczególnie w kontekście zakorzenienia i znajomości kultury regionu, zwłaszcza kultury ludowej, związanej z regionalnymi zwyczajami i obyczajami, wzorami zachowań w środowisku lokalnym, co określają zadania szkoły. W treściach nauczania zwraca się uwagę na konieczność ekspresji i autoekspresji oraz na treści związane z krajobrazem kulturowym [6], co daje dużą swobodę w doborze materiału nauczania. Nauczyciel więc odgrywa najważniejszą rolę, jeśli chodzi o dobór treści i sposób ich realizacji.

Różnorodne programy nauczania, jak wykazały wyniki analizy porównawczej, określają kompetencje ucznia w kontekście edukacji kulturalnej ogólnie jako odbiorcę wytworów sztuki i ich twórcę na miarę możliwości. W sposób szczegółowy natomiast dzielą te umiejętności ze względu na poziom nabywania niezbędnej wiedzy do ich osiągnięcia. Wybrane programy sygnalizują również kształtowane cechy osobowości uwzględniając kreacyjne możliwości tego typu działalności. Kreowane cechy osobowości dotyczą nie tylko wychowania estetycznego, ale również szerszej rozumianego wychowania przez sztukę [7], które sugeruje włączanie sztuki w całość kształtu wychowania wszechstronnie rozwiniętego, rozumnego, twórczego i wrażliwego człowieka.

Ze względu na integrujące podejście w procesie organizacji procesu nauczania, w klasach początkowych, uwzględnia się rozwój określonych kompetencji związanych z uwrażliwianiem estetycznym na polu różnych dziedzin. W zakresie edukacji językowo-literackiej zakłada się między innymi rozwój wyobraźni, fantazji estetykę i dokładność. Są to sprawności, które z powodzeniem rozwija się poprzez działalność plastyczną, słowotwórczą lub taniec. Wszystkie są także swoistą formą komunikacji, wyzwalają umiejętność pozawerbalnego porozumiewania się w aspekcie autoprzekazu i odbioru. Autoprzekaz jako świadome i nieświadome uzewnętrznianie siebie, swoich emocji i stanów w kontekście pozawerbalnych form komunikacji, przy pomocy wytworu plastycznego, przekazu literackiego, ruchowego czy pracy nad wytworem. Na tej samej podstawie rozwija się wyobraźnię przestrzenną w kontekście edukacji matematycznej lub wrażliwość na piękno natury, poprzez spostrzeganie swej indywidualności i twórcze nastawienie do życia rozwijane na gruncie edukacji przyrodniczej. Umiejętność funkcjonowania społecznie zakłada kształcenie postrzegania swej indywidualności przez rozwijanie wrażliwości na piękno swojego regionu. Trudno tego dokonać nie znając folkloru, zwyczajów i obyczajów regionalnych, warto więc w proces kształcenia włączać te elementy, mając na uwadze nauczanie żywe [3].

Podręcznik w procesie edukacji kulturalnej może zostać zastosowany jako materiał wspomagający, służący wyrabianiu operatywności poznanej wiedzy, nigdy natomiast nie powinien być jej pierwszym i jedynym nośnikiem. W kontekście edukacji kulturalnej nie uda się na jego podstawie realizować uczestnictwa w

różnorodnych formach przekazu artystycznego, może jedynie zasugerować taką formę poznania. Nie zawierały jednak takich sugestii analizowane podręczniki do kształcenia zintegrowanego. Do analizy porównawczej w kontekście realizacji zagadnień związanych z edukacją kulturalną w kształceniu zintegrowanym wybrane zostały podręczniki dla klasy pierwszej szkoły podstawowej, *Wesoła Szkoła*, WSiP; *Moja Szkoła*, MAC; *Witaj, Pierwsza Klaso!* Wydawnictwo A. Rożak.

Kształtowanie zainteresowań czytelnicznych przez kontakt z literaturą piękną, analizowane propozycje wydawnicze realizują poprzez umieszczenie różnorodnych tekstów literackich. Niejednokrotnie są to utwory zaczerpnięte z klasyki dziecięcej literatury polskiej i światowej, takich autorów jak: Czesław Janczarski, Mira Jaworczakowa, Janina Porazińska, Wanda Chotomska, Maria Kownacka, Ewa Szelburg-Zarembina czy Charles Perrault. Teksty w głównej mierze zostały skorelowane treściowo z pozostałymi przestrzeniami edukacji, najszerzej w zakresie edukacji przyrodniczej i społecznej. Szczególnie w tym względzie wyróżnia się podręcznik Wydawnictwa MAC Edukacja, który oprócz bogatej strony edytorskiej, ułatwiającej odbiór tekstu literackiego, proponuje również nagranie zawierające wiersze, opowiadania i bajki jako wzór wyrazistego czytania, dokonane przez aktorów jednego z kieleckich teatrów. Jest to cenna propozycja w procesie obcowania z literaturą już w początkowym etapie kształcenia, zarówno dla dziecka nieumiejącego czytać, ale i pierwszoklasistów, którzy rozpoczynają naukę z tą zasadniczą umiejętnością. Dla nauczyciela możliwość posługiwania się tego rodzaju środkami dydaktycznymi może stanowić inspirację dla podjęcia dalszych działań, na przykład organizowania spotkań z pisarzami, tworzenia kół literackich, wieczorków poetyckich dla społeczności lokalnej z udziałem uczniów.

Ciekawą i dość rozpowszechnioną formą edukacji literackiej jest działalność szkolnych kół teatralnych, skoro jednak dziecko ma być twórcą-aktorem, należy stworzyć mu możliwość uczestnictwa w spektaklach teatralnych. W województwie wielkopolskim ciekawymi propozycjami repertuarowymi dla najmłodszych widzów może się pochwalić Teatr Animacji i Teatr Muzyczny w Poznaniu oraz Teatr im. W. Bogusławskiego w Kaliszu. Podręcznik nie może zrealizować tej formy uczestnictwa kulturalnego; w tym względzie rola wychowawcy - animatora jest decydująca.

Wyzwalanie ekspresji artystycznej w zakresie plastyki podręczniki starają się zrealizować przez zamieszczanie propozycji prac plastycznych integrujących tematycznie lub pod względem użytych materiałów inne treści kształcenia. Podręczniki WSiP oraz MAC Edukacja zawierają szczegółowe opisy z etapami pracy, materiałami oraz prezentacje gotowych prac plastycznych, często plastyczno-technicznych. Tym sposobem uczeń dowiaduje się jak nakleić zasuszone liście na kartce, aby wykonać ptaka. Postaje więc pytanie, czy dziecko samo, bez wzoru nie potrafiło by zaprojektować takiej wyklejanki, czy do podjęcia tego typu działalności niezbędny jest podręcznik, czy dziecko nigdy już nie zrealizuje własnego pomysłu widząc wcześniej zaprojektowane przez dorosłego wykonanie? Takie techniki plastyczne jak malarstwo, rysunek różnorodnymi materiałami, grafika, rzeźba, tkactwo są sygnalnie wysuwane jako propozycje ekspresji wokół omawianego ośrodka tematycznego, a najczęściej w ogóle nie umieszczane. Tymczasem

bogactwo potencjalnych kompetencji możliwych do zdobycia przez ucznia w toku tak zróżnicowanych propozycji w zakresie technik wykonania jest ogromne, między innymi dla realizacji różnorodnych celów rewalidacyjnych. Podręczniki nie mogą być więc jedyną inspiracją dla nauczyciela proponującego zajęcia plastyczne w klasach młodszych.

Istotnym elementem w zakresie kształtowania świadomych odbiorców sztuki plastycznej jest również włączanie uczniów w obcowanie z dziełami sztuki. Doskonałą formą realizacji tego zagadnienia jest uczestnictwo w lekcjach muzealnych, pokazach, wystawach, spotkaniach z artystami plastykami. Również w tym względzie podręczniki chcą wyjść naprzeciw i proponują oglądanie i interpretację wybranych dzieł malarskich i rysunkowych zawartych w podręczniku, a skorelowanych treściowo z podejmowaną problematyką.

Przygotowanie ucznia do świadomego odbioru twórczości muzycznej wymaga szczególnej organizacji procesu edukacyjnego pod względem realizacji celów odnoszących się do dziedziny poznawczej, emocjonalnej i psychomotorycznej [5]. Analizowane podręczniki zawierają propozycje piosenek pobudzające do aktywności wokalne. Zaproponowane utwory pozostają zawsze w korelacyjnym związku z omawianymi kręgami tematycznymi. Najczęściej są to nowo opracowane propozycje. Odnosi się więc wrażenie, że uczeń zostaje postawiony w sytuacji eksperymentalnej. Warto jednak mieć na uwadze, że odpowiedni dobór piosenek w procesie edukacyjnym jest niezwykle ważny, gdyż między innymi to one pozostają jako trwałe ślady nauki szkolnej, w tym zabaw, wycieczek, konkursów. O tym, czy materiał nauczania proponowany w analizowanych podręcznikach jest wartościowy pod tym względem, będzie się można przekonać za kilka lat. Już teraz jednak jego dobór budzi pewne wątpliwości, gdyż jak wynika z obserwacji, nauczyciele specjaliści w edukacji muzycznej proponują na swoich zajęciach utwory inne niż te, które zostały zawarte w analizowanych podręcznikach. Znacznie częściej odwołują się do klasyki utworów dziecięcych. Dzięki temu dziecko może śpiewać je wraz z rodzicem, który te piosenki zna i z chęcią do nich wraca. Obok propozycji repertuarowych w analizowanych podręcznikach można również zauważyć ćwiczenia rytmiczne. Widać w nich wysoki poziom wymaganej wiedzy ucznia, koniecznej do odczytu zapisu nutowego. Dlatego, jak wynika z obserwacji, często trud włożony w przyswojenie tej wiedzy, przysłania radość zabawy i niekoniecznie przekłada się na rozwój wrażliwości rytmicznej dziecka. Na szczeblu kształcenia zintegrowanego to nauczyciel powinien być inicjatorem przede wszystkim zabaw rozwijających poczucie rytmu oraz wartościować na potrzeby planowania procesu edukacyjnego treści dotyczące tego zagadnienia, a proponowane w podręcznikach szkolnych.

Wobec własnej twórczości muzycznej, czynnością pierwotną wydaje się być słuchanie. To od tej czynności każdy z nas rozpoczyna pracę nad własną wrażliwością muzyczną, ponieważ już w 26 tygodniu życia prenatalnego jest zdolny rozpoznać rytm i melodię. O dalszy rozwój tej zdolności warto zadbać przez obecność na koncertach dla dzieci. Obecnie zauważa się znikome uczestnictwo w tej formie uwrażliwiania muzycznego. Warto nawiązać kontakt ze szkołą muzyczną w najbliższym otoczeniu, w której często organizuje się koncerty młodych twórców.

Prezentacja wybranych sekcji instrumentalnych to najlepszy sposób na poznanie ich najważniejszych cech i brzmienia, a także niejednokrotnie bodziec do rozwijania zamiłowań muzycznych, podjęcia nauki gry na wybranym instrumencie. Proponowane w analizowanych podręcznikach karty pracy, odnoszące się do tej wiedzy, mogą wtedy spełniać funkcję materiałów utrwalających.

Pełne uczestnictwo w kulturze nie jest możliwe bez uczestnictwa w kulturze regionu. Żaden z analizowanych podręczników nie dostarcza materiałów dydaktycznych w tym zakresie. W jednym pojawiały się materiały dotyczące legend dotyczących ziem województwa małopolskiego. Warto w proces nauczania włączać legendy, tradycje i zwyczaje związane z regionem zamieszkania, po to, by rozwijać wiedzę, ale i kształtować postawę patriotyczną. Wyzwanie tworzenia własnych materiałów dydaktycznych, połączonych z planowaniem przez nauczyciela, dotyczy również zaznajamiania uczniów z zabytkami kultury regionalnej, działalnością twórców ludowych. Najcenniejszych materiałów zawsze do-starcza wycieczka, dlatego udział w kiermaszach świątecznych jest bardzo cenny.

Przez dobór tekstów i historyjek obrazkowych, analizowane podręczniki podejmują próbę zapoznania uczniów z zasadami codziennego życia, elementami *savoir vivre`u*. To cenne wskazówki, traktowane jednak sygnałnie w analizowanych pozycjach. A przecież od nauczyciela wymaga się nie tylko wysokiego poziomu kultury osobistej, ale i adekwatnych umiejętności edukatorskich.

Intensyfikacja wielostronnej aktywności kulturalnej w znacznym stopniu może przyczynić się, poprzez wyrabianie określonych umiejętności, do wszechstronnego rozwoju jednostki. Edukacja kulturalna, realizująca takie cele, musi odnosić się do aspektu poznawczego i twórczego, a co najważniejsze, być odpowiednio zaplanowana, szczególnie pod względem doboru treści nauczania. W procesie nauczania warto koncentrować treści wokół jednostek i osnów tematycznych, łączyć różne rodzaje aktywności, a w dalszej części budować sytuacje integracyjne związane z wszystkimi rodzajami edukacji. Takie ujmowanie edukacji kulturalnej w procesie nauczania uwzględnia rozwój odbiorców sztuki, ale i wyposaża w umiejętności praktyczne, realizując niejednokrotnie cele rewalidacyjne.

Całościowy sposób realizacji i poznania zakłada metoda ośrodków pracy [2] szeroko związana z modelem kształcenia zintegrowanego, która wiąże się z życiem i usprawnia intelektualnie, wymaga od nauczyciela i dziecka postawy poszukującej, dostosowania treści do potrzeb i możliwości dziecka, sprawia również, że praca dla dziecka jest radością, aktywnym gromadzeniem nowych doświadczeń. Wtedy też różnorodnie aspekty edukacji warto włączać we wszystkie etapy metody, przede wszystkim zaś uwzględniać różnorodne rodzaje i formy obserwacji w aspekcie kształtowania odbiorców sztuki, a w dalszej kolejności stwarzać sytuacje ekspresyjne odnoszące się do aktywności muzycznej, słownej, plastycznej i tanecznej. Obserwacja i ekspresja w procesie kształcenia zaprojektowana tak, aby w możliwie najszerszy sposób wielostronnie uruchamiać bodźce sensoryczne, w znacznym stopniu utrwała poznaną wiedzę i stanowi podstawę kształtowania postawy pytającej ucznia – umiejętności jakże ważnej, gdyż dającej możliwość pogłębiania wiedzy i krytycznego jej odbioru. Świadczą o tym obserwacje prowadzone wśród uczniów w

trakcie odbywania tak zaprojektowanych zajęć oraz ukryte testowanie podczas kontynuacji procesu kształcenia, mając na uwadze koncentryczny układ treści.

Uwzględnianie materiału nauczania odnoszącego się do edukacji kulturalnej może być doskonałym punktem wyjścia w dalszym planowaniu dydaktycznym, wzbogacanym pozostałymi rodzajami edukacji. Takie planowanie procesu edukacyjnego wymaga od pedagoga wielu kompetencji nie tylko metodycznych, ale również doskonałej znajomości wiedzy merytorycznej. Musi on być swego rodzaju ekspertem, a już z całą pewnością aktywnym uczestnikiem wielowymiarowego uczestnictwa w kulturze. Mając jednak na uwadze korzyści płynące z tak zaprojektowanej edukacji, w kontekście intensyfikacji oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego warto takie działania podjąć dla samorozwoju pedagoga i ucznia.

LITERATURA

1. Denek, K. (2006), *O lepszą jakość procesu kształcenia*, «Vladislavia» nr 15.
2. Grzegorzewska, M. (1961), *Listy do młodego nauczyciela*, PZWS, Warszawa.
3. Grzesiak, J. (2006), *Edukacja jutra*, Wrocław.
4. Jankowski, D. (2004), *Doniosłość i zakres edukacji kulturalnej. Szkic tematu*, Wielkopolskie Forum «Edukacja kulturalna i obywatelska w społeczeństwie informacyjnym». Poznań.
5. Kruszewski, K. (1994), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa.
6. *Podstawa programowa kształcenia zintegrowanego (I etap edukacyjny klasy I-III)*. Warszawa.
7. Wojnar, I. (1965), *Wychowanie przez sztukę*, Warszawa.

NAUCZYCIEL W REALIZACJI STRATEGII ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU STUDENTA W TOKU PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

*Można spędzić w sposób sensowny lata
z jednym człowiekiem po to,
by mu pomóc w zrozumieniu siebie.*
Z. Freud

The author discusses the theoretical and practical aspects of teaching to prepare students to work as a teacher. He is putting accent for dense tying together the theory and the practical action in the process of the school education including programme new bases.

From here responsible tasks are being put towards university teachers, but especially teachers of these schools, in which students – future teachers are undergoing apprenticeships under their inseparable methodological care. The author presents a solution model, whose implementation is designed to achieve the important social mission that is the relationship: professional teaching practice today – tomorrow, professional teachers.

The experience of individual teachers and academics working for a long time in a particular school (university) is an undoubted value that cannot be overlooked in the training and development of teachers. Both the candidate for the profession and the newly hired teacher, for a certain period of time, are under the care of a person with a vocation introducing them to the profession. The types and quality of support and the bond formed between the student and the teacher-master during this period has a decisive impact on the entire career of the student preparing for the teaching profession.

In the course of the internship, evaluation procedures of a qualitative-quantitative nature are used. For this purpose, among other things, interviews (students, teachers, principals), analysis of documentation, observation and surveying of selected entities involved in the implementation of the internship program are used. Frequency of measurements - at least once a semester for individual students, once an academic year for a group of students and teachers and academic teachers (methodologists).

Correctly structured master-student relationships allow for the development of professionalism in a climate of security, as well as for the induction of professional aspirations – often determining the results of work obtained. The young teacher (and earlier still as a student) becomes more and more independent, however, for a long time he still reaches for the advice and experience of his mentor. One of the purest forms of mentoring is also the application for professional promotion to the position of contract teacher or trainee, performed under the supervision of an experienced mentor – the mentor of the person seeking professional promotion. Then the person learning professional pedagogical conduct not only enriches his knowledge and skills, but also can take over the significant experience of his mentor and use it in his own educational practice.

Transformacja warunków funkcjonowania każdego człowieka w kontekście strategii zrównoważonego rozwoju UNESCO (Agenda 2030) pociąga za sobą konieczność dostosowywania się nauczycieli do tych warunków. Przedmiotem niniejszego artykułu są uwarunkowania pracy nauczyciela w realizacji założeń edukacyjnych w kontekście w kontekście strategii rozwoju zrównoważonego, w tym integracji teorii i praktyki pedagogicznej.

Wprowadzenie podstaw programowych, zarówno na szczeblu szkolnym, jak i na szczeblu szkoły wyższej (standardy kształcenia) z założenia winno przyczynić się do podniesienia jakości kształcenia. W rzeczywistości respektowanie określonych standardów w programach nauczania, a tym bardziej w podręcznikach szkolnych budzi wiele wątpliwości i kontrowersji. Dzieje się tak między innymi dlatego, że w konstruowaniu podręczników i innych materiałów dydaktycznych, mimo postępu technologii informacyjnych, nie znajdują odzwierciedlenia przesłanki teorii psychologiczno-pedagogicznych [5; 8; 10; 14]. W realizacji strategii zrównoważonego rozwoju (SZR) systemów edukacyjnych i w procedurze tworzenia warunków do wdrażania reform nie powinno być rozdziewu między teorią a realizacją w praktyce edukacyjnej. Aby doskonalić pracę szkół wyższych i lepiej przygotowywać przyszłych nauczycieli do wykonywania swoich obowiązków niezbędne jest wprowadzenie do dydaktyki wyższej szkoły bardziej skutecznych metod kształcenia ogólnego i instrumentalnego z jednoczesnym przeorientowaniem na adekwatność treści kształcenia do realiów funkcjonowania szkoły w wymiarze na dzisiaj i na jutro-pojutrze. Niezbędne jest też nasilenie ukierunkowanych i systematycznych badań nad przebiegiem edukacji nauczycieli oraz ich zachowań w różnych okresach i obszarach aktywności zawodowej.

Kompetencje nauczyciela są wykorzystywane do pomnażania efektów kształcenia i wychowywania, przy czym nauczyciel nie jest skazany na postępowanie zdeterminowane w całości przez teorię [14; 21]. Wręcz przeciwnie – działanie pedagogiczne nauczyciela jako zachowanie świadome i ukierunkowane na osiągnięcie celu, wymaga określenia jego struktury, czyli wyekspozowania elementów składowych i występujących między nimi relacji. Należy przy tym mieć świadomość funkcji wszelkiego działania i jego struktury (cele działania, podmiot, przedmiot, środki, metod, formy organizacyjne, warunki i ich konteksty), rezultaty) – z uwzględnieniem zadań w obszarach wyróżnionych w SRZ, a szczególnie w obszarze edukacji traktowanej synergicznie wobec innych dziedzin funkcjonowania człowieka. Z tego względu, dużego znaczenia nabierają umiejętności nauczycieli w zakresie refleksyjnej i rzetelnej ewaluacji i autoewaluacji – mające wymiary wiedzy i zachowania jak i realizacyjny [11; 14].

Proces dydaktyczno-wychowawczy w szkole oraz na uczelni jest procesem dynamicznym i «żywym». Nieustannie występują w nim sytuacje wymagające od nauczycieli i od uczniów wartościowania oraz samodzielnego podejmowania decyzji. Dlatego w każdym dobrze zorganizowanym procesie edukacji nie może zabraknąć refleksyjności dla satysfakcjonującej ewaluacji i samooceny – zarówno po stronie ucznia, jak i nauczyciela. Należy przy tym podkreślić szczególnie wymowne relacje i związki, jakie występują między teorią a praktyką, a pośrednio między ewaluacją, refleksyjnością a ocenianiem i samoocenianiem w edukacji. Wszystkie z tych

związków jak najbardziej mają swoje odpowiedzialne miejsce w toku odbywania praktyk zawodowych przez studentów przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczyciela. Jest to zagadnienie bardzo istotne i ważne w ożywianiu strategii rozwoju zrównoważonego każdego ucznia i zespołów ludzkich.

W modelu kształcenia opartym na organizowaniu czynności uczenia się (studiowania) oraz na współdziałaniu, role nauczyciela przybierają właściwości kompetentnego mentora, czyli jednocześnie opiekuna i przywódcy wobec uczącej się jednostki czy uczącej się grupy. Coraz częściej spotykane są określenia ról nauczycielskich obejmujące między innymi zadania określane mianem «agent zmiany» [7; 18].

Jest oczywiste, że każda zmiana oczekiwana (założona) po stronie ucznia wymaga ukierunkowanego oddziaływania ze strony nauczyciela. Skoro tak – to proces uczenia się wymaga zarówno wspierania jak i kierowania nim. W następstwie powyższego dochodzimy do problematyki planowego inicjowania, wprowadzania, utrwalania nowych praktyk, sposobów działania, na różnych etapach uczenia się i na różnych szczeblach edukacji. Paradoksalne jest to, że oczywiście wszystkie zmiany są wprowadzane «w celu ulepszenia», a często efekt ich wprowadzania jest przejawem anomii [1; 2; 4; 9; 20].

Dynamiczne role współczesnego nauczyciela sprawiają, że swoim zaangażowaniem i kompetencjami nauczyciel winien doprowadzać do współtworzenia zmian w edukacji w sensie mikro- i w sensie makro. Takie procesy jak «zmiany od wewnątrz» czy «samorozwój» i «samorealizacja» same w sobie określają niezmiernie istotne znaczenie postawy obejmującej tzw. gotowości do zmiany. Istotą tego podejścia jest stymulowanie zmian ku poprawie jakości pracy szkoły i nauczycieli, co bezpośrednio objawia się wyższą skutecznością procesów kształcenia i wychowania. Dlatego w organizowaniu praktyk pedagogicznych niezwykle istotne dla kadry nauczycielskiej jest wykorzystywanie zdobytej wiedzy i umiejętności kierowania procesami zmiany na co dzień w klasie – w szkole – w środowisku. Nauczyciel staje się obdarowany bardzo odpowiedzialnym zadaniem, jakim jest sprawowanie funkcji mentora i zarazem lidera zmiany [18; 21]. Każda nowa sytuacja w edukacji prowadzi do zmiany i wzbudza różnorodne reakcje oraz refleksje. Stąd dużego znaczenia nabiera refleksyjność i kreatywność każdego nauczyciela, a szczególnie nauczyciela pełniącego role mentora nad przebiegiem praktyk pedagogicznych w procesie przygotowywania młodych ludzi do zawodu nauczyciela. Badania nad zachowaniami ludzi [21] w sytuacji zmiany wykazały, że statystycznie krzywa normalna stanowi uzasadnienie na wyróżnienie pewnych zachowań typowych dla określonej grupy zawodowej, w tym także nauczycieli.

Poznanie indywidualnego stylu pozwala lepiej zrozumieć swoje mocne i słabe strony, a korzyści płynące ze znajomości stylów pracy członków zespołu służą lepszemu rozumieniu siebie i innych oraz być lepiej zrozumianym przez nich [13; 10]. Wobec poczynionych rozważań nasuwają się pytania: czy osoba sprawująca rolę opiekuna jest zarazem mentorem? czy i jaka różnice występują między mentorem a opiekunem studenta – praktykanta?

W tym miejscu warto przywołać odmienne spojrzenie traktujące porównawczo pracę zawodową nauczyciela jako obszary działań z pogranicza medycyny czy sztuki. Powszechna niemal praktyka wskazuje, że niemal regułą jest to, że adepci sztuki czy medycyny mają swoich mistrzów, u których najpierw uczą się rzemiosła, potem sztuki,

aby w końcu sami mogli stać się autonomicznymi i niezależnymi mistrzami. W sferze edukacji praktyka wzorowania się na doświadczonym mentorze (liderze) przybiera charakter specyficznego mentoringu. Mentoring w edukacji, w tym także w edukacji nauczycieli, należy uznawać z taki system (układ), w którym osoba z dużym potencjałem intelektualnym, praktycznym doświadczeniem i sukcesami zawodowymi przyjmuje zadanie wprowadzania do zawodu nauczyciela, a także zadania polegające na udzielaniu nieodzownej pomocy w rozwoju początkujących nauczycieli. Proces ten może przybierać różne formy, ale zawsze i wszystko po to, aby «wcielić się w kogoś» kto odnosi sukcesy, kto jest może nawet idolem. Tym bardziej wówczas cenne jest «dążenie ku nadążaniu» do osiągnięcia doskonałości i zastosowania czegoś u siebie. Układ doświadczonego mentora i próbującego podążać za nim ucznia może też tworzyć się samoistnie.

Zatem dochodzimy do momentu, w którym należy jasno i wyraziście podkreślić, że mentor jest wyzwaniem dla bardzo odpowiedzialnych i kompetentnych nauczycieli w takich przypadkach, gdy zadania przypisane z tego powodu mają charakter kompleksowy i tym samym są pełnione w dłuższym okresie czasu – bynajmniej przez jeden rok studiów, a nawet wskazane jest by trwały one przez cały okres studiów nauczycielskich. Mentor ma przypisane zadania o wiele szerszym zakresie aniżeli nauczyciel w roli opiekuna studenta podczas odbywania pod jego okiem praktyki pedagogicznej.

Rozróżniając pojęcia mentora od pojęcia opiekuna praktyki studenckiej mamy na celu wskazanie nowej drogi do wyeksponowania mentora, mentoringu i coachingu w stronę wyższej skuteczności kształcenia teoretycznego i praktycznego w szkole wyższej oraz w szkole stwarzającej warunki studentom do pełnienia ról przyszłych nauczycieli w systemie praktyk pedagogicznych. A to jest niezmiernie ważne i wartościowe w urzeczywistnianiu strategii rozwoju zrównoważonego.

W urzeczywistnianiu wyzwań i zadań wynikających z dyrektyw SZR pod kierunkiem autora tego artykułu organizowane są cykliczne konferencje naukowo – metodyczne Wielkopolskie Forum Pedagogiczne pod hasłem «Innowacje i ewaluacja w edukacji». Są one organizowane od roku 2002 w Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz w Akademii Nauk Stosowanych w Koninie.

Spotkania naukowe jako Forum skupiają grono teoretyków, praktyków oraz studentów zainteresowanych problematyką jakości edukacji, w szczególności pomnażania rzeczywistych kompetencji jej uczestników w kategoriach UNESCO preferujących strategię rozwoju zrównoważonego oraz procesów edukacyjnych pojmowanej jako «skarb». «Edukacja prawdziwa» wymaga wysokojakościowego i skutecznego urzeczywistniania tych (i innych dyrektyw) w szerokim stopniu uwzględniających założenia synergizmu i dialogiczności w sensie wartości...

Kontrowersje wokół jakości i wartości edukacji na żywo i na odległość online pociągają za sobą konieczność prowadzenia dyskursów naukowych oraz badań jakościowych nad intensyfikacją, a także wymiany i upowszechniania dobrych doświadczeń na rzecz jakościowego wychowania i kształcenia uczestników na wszystkich poziomach edukacji – także edukacji ustawicznej i permanentnej. Wysokiej rangi i wartości wymagają technologie komunikacyjne z uwzględnieniem neomedioów oddziaływujących na jednostki i zespoły ludzkie – tym bardziej w obliczu współczesnych

transformacji i zagrożeń społecznych w aspektach postępu pedagogicznego pozostającego w synergicznych relacjach z zasadami aksjologii i docymologii.

Z tych i innych względów wobec wielości i złożoności powyższej problematyki obrady XXIII Forum zostały skoncentrowane między innymi w następujących przestrzeniach edukacji i nauk o niej:

1. Aksjologiczne i teleologiczne determinanty kształtowania kompetencji i odpowiedzialnej postawy w procesach edukacyjnych w przedszkolu, w szkole, w uczelni, a także w edukacji ustawicznej – w kontekstach kształcenia, wychowywania i opieki.

2. Pedagogika versus pedagogia w życiu dzieci i osób dorosłych w teorii i w rzeczywistości (rodzina, przedszkole, szkoła, uczelnia, zakłady pracy, instytucje i inne...).

3. Uwarunkowania kształtowania kompetencji i odpowiedzialności nauczycieli w aspekcie stosowania procedur ewaluacyjnych w systemie doskonalenia zawodowego – w toku pracy zawodowej i edukacji permanentnej.

4. Dobro i zło wobec dobra i anomii występujących w różnych sferach życia współczesnego człowieka – edukacja obywatelska «na dobre».

5. Duchowość i kompetencje rzeczywiste podmiotów edukacyjnych i życia publicznego.

6. Pomiar i wartościowanie jakości efektów kształcenia i wychowania na różnych szczeblach edukacji – także w życiu społecznym i zawodowym.

7. Humanitarne aspekty edukacji, kultury i życia społecznego w obliczu transformacji i konfliktów społecznych/narodowościowych oraz walk wojennych – wyzwania ku edukacji obywatelskiej i patriotycznej.

8. Ewaluacja i nowatorstwo w systemie doradztwa i doskonalenia zawodowego (nauczycieli i innych zawodów) pod kątem stosowania wartościowych (jakościowych) procedur ewaluacyjnych – ku poprawie/naprawie danego wycinka rzeczywistości.

9. Kompetentny nauczyciel jako odpowiedzialny opiekun-wychowawca w przestrzeniach małej i wielkiej ojczyzny, a także pedagogii rodziny w synergii ze środowiskiem lokalnym i środowiskiem aktywności społeczno-zawodowej (w tym preorientacji, orientacji zawodowej, kształcenia zawodowego, a także edukacji dorosłych).

10. Kompetencje i odpowiedzialność nauczycieli w diagnozowaniu i ewaluacji efektów kształcenia i wychowania - w kontekście wartości dodanej i tzw. strat edukacyjnych, społecznych, humanitarnych itp. - w tym form oddziaływań terapeutycznych);

11. Priorytetowe mechanizmy jakościowej samokontroli, autokorekty i samooceny w edukacji na żywo vs zdalnej.

12. Edukacja prawdziwa specjalistów w szkołach wyższych – w kontekście kompetencji rzeczywistych (użytecznych w dwujędnej praktyka - teoria) z uwzględnieniem profesjonalnej praktyki zawodowej;

13. O wyższą jakość badań w edukacji i w naukach o niej – na rzecz skutecznego i radosnego pomnażania kompetencji ucznia/studenta oraz ich przydatności użytecznej – we współpracy międzynarodowej i w duchu internacjonalizmu;

14. Inne zagadnienia w kontekstach edukacji (nie)prawdziwej...

Forum ma zasięg ogólnopolski w wymiarze międzynarodowym – bowiem czynnie uczestniczą w nich grupy pracowników naukowych i działaczy z innym krajów, w tym z Ukrainy. Jest adresowana do nauczycieli akademickich, nauczycieli-praktyków, w tym

opiekunów praktyki zawodowej (różnych typów szkół – placówek), a także do studentów.

Forum obraduje w systemie hybrydowym, czyli w realu i online. Ma ono charakter otwarty, a uczestnictwo w nim jest **bezpłatne**. W trosce o rzeczywiste (nie pozorne) pomnażanie kompetencji uczniów/studentów w edukacji szkolnej/akademickiej w duchu postępu pedagogicznego (na żywo/zdalnie), wśród uczestników jest szerokie grono potencjalnych autorów i współautorów do upowszechniania postępu pedagogicznego umożliwiającego pomnażanie dorobku teoretyczno-metodycznego na rzecz poprawy jakości edukacji na miarę «edukacja – w niej ukryty skarb».

W części obrad dialogicznych każdy uczestnik (po podniesieniu tzw. łapki) ma możliwość zadawania pytań, zgłaszania wniosków i dezyderatów, a także zabierania głosu w danej sprawie związanej z profilem konferencji. Corocznie wydawana jest drukiem recenzowana monografia zbiorowa, w tworzeniu której znaczący wkład wnoszą uczestnicy Forum, a także inne osoby, w tym liczna grupa pracowników naukowych w Ukrainy.

Poczynione rozważania można kontynuować w dłuższym czasie, koncentrując się przy tym na szczegółowej problematyce zadań i funkcji mentora w prowadzeniu praktyki pedagogicznej. Sprawowanie opieki nad studentem przygotowującym się do sprawowania zadań nauczyciela jest procesem złożonym i wieloetapowym, wymagającym wspierania oraz wspomagania studenta na drodze prowadzącej do zawodu nauczyciela. Proces sprawowania opieki nad pracownikiem w różnych stadiach jego rozwoju i kariery zawodowej oraz doskonalenie umiejętności menedżerskich poprzez wykorzystanie doświadczenia pracowników o wyższych kompetencjach i pozycji w hierarchii organizacyjnej nazywany jest *mentoringiem* [8; 11]. Analogicznie za mentoring można traktować pełnienie ról przez mentora w czasie odbywania praktyki pedagogicznej – jako etapu kształcenia niezwykle znaczącego na całej linii rozwoju zawodowego każdego nauczyciela.

Podstawowym celem mentoringu jest przyspieszenie procesu adaptacji i rozwoju młodego nauczyciela (kandydata do zawodu nauczyciela) poprzez udzielenie jemu pomocy w podejmowaniu decyzji dotyczących między innymi doboru treści i metod rozwiązywania problemów edukacyjnych – z respektowaniem teoretycznych reguł postępowania bez pomijania kultury osobistej i organizacyjnej. Osiąganie tych celów wymaga systematycznej i planowej aktywności indywidualnej (treningu) adepta do zawodu nauczycielskiego – ku misji nauczyciela w edukacji.

Zestaw technik i metod służący doskonaleniu studenta w roli podwładnego a stosowany w okresie praktyki pedagogicznej nazywany jest *coachingiem* [8; 9; 18]. Nauczyciel w roli mentora ma do dyspozycji wiele metod i technik kierowania i zarządzania zasobami ludzkimi, jako coachingu. Poprzez prowadzenie z praktykantem systematycznych i planowych rozmów, wykonywania czynności motywujących, szkoleniowych, kontrolnych – mentor stwarza możliwości na wspólne wypracowanie rozwiązań i wzbudzenie u studenta motywacji do przemyślanego postępowania realizacyjnego w dobrze zorganizowanym procesie lekcyjnym. Styl zarządzania sprawowany przez mentora a oparty na coachingu powinien służyć studentom – praktykantom do zidentyfikowania ich mocnych i słabszych stron, wyznaczyć środki i metody własnego rozwoju, a przez nieustanną interakcję komunikacyjną w atmosferze

dialogu i ewaluacji określać cele i zadania (zobowiązania) o charakterze krótko- czy długoterminowym [4; 7; 11].

Doświadczenie poszczególnych nauczycieli i nauczycieli akademickich pracujących przez dłuższy czas w danej szkole (uczelni) jest niewątpliwą wartością, której nie można pomijać w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. Zarówno kandydat do zawodu jak i nowo zatrudniony nauczyciel, przez określony czas znajdują się pod opieką osoby z powołaniem wprowadzającej go do zawodu. Rodzaje i jakość wsparcia oraz więzi powstającej w tym okresie między studentem i nauczycielem - mistrzem ma decydujący wpływ na całą karierę studenta przygotowującego się do pracy w zawodzie nauczyciela. Poprawnie skonstruowane relacje mistrz – uczeń pozwalają na wyrabianie profesjonalizmu w klimacie bezpieczeństwa, a także na wywoływanie aspiracji zawodowych – często decydujących o uzyskiwanych rezultatach pracy. Młody nauczyciel (a wcześniej jeszcze jako student) staje się coraz bardziej samodzielny jednak długo jeszcze sięga po rady i doświadczenie swego mentora. Jedną z najczystszych form mentoringu jest też aplikacja związana z awansem zawodowym na stanowisko nauczyciela kontraktowego czy stażysty wykonywana pod pieczę doświadczonego mentora – opiekuna osoby ubiegającej się o awans zawodowy. Wtenczas osoba ucząca się profesjonalnego postępowania pedagogicznego nie tylko wzbogaca swą wiedzę i umiejętności, lecz także może przejmować znaczące doświadczenia swego opiekuna i wykorzystywać je we własnej praktyce edukacyjnej. Te i inne aspekty realizacji strategii rozwoju zrównoważonego studentów / przyszłych nauczycieli znajdują odzwierciedlenie w toku obrad Wielkopolskiego Forum Pedagogicznego oraz w publikacjach.

Zwróćmy jeszcze uwagę na mechanizmy decydujące o skuteczności działań mentora. W świetle współczesnej psychologii społecznej wszyscy mamy tendencję do poznawania naszej wiedzy, własnych zdolności i możliwości. Jednakże cechy te z trudem poddawane są obiektywnej samoocenie i dlatego własne zachowania często porównujemy z działaniami innych osób [4; 5; 11]. Szczególne znaczenie mają przy tym porównania z osobami, które mają większe osiągnięcia niż my sami – im wyższe są nasze aspiracje, tym wybitniejsze osoby powinny stawać się podmiotem porównań. Należy pamiętać też o tym, że jedną z najbardziej powszechnych metod uczenia się jest naśladownictwo (bardzo charakterystyczne dla dzieci w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym). Naśladowanie swych mistrzów w rozwoju zawodowym jest specyficzną kontynuacją tej formy autoedukacji [5; 12]. Połączenie obu mechanizmów – porównywanie i naśladownictwo – w największym skrócie stanowi teoretyczną podstawę do efektywnego wpływu mentora na swego ucznia.

Strategie zrównoważonego rozwoju w przestrzeniach edukacji z jednej strony wskazują na potrzebę tworzenia warunków sprzyjających dobrym praktykom pedagogicznym w szkołach, a z drugiej strony wskazują na konieczność tworzenia warunków sprzyjających pomnażaniu zasobów ludzkich, które powinny stanowić gwarancję organizowania i prowadzenia dobrych, czyli profesjonalnych praktyk pedagogicznych. Oryginalnym byłoby takie rozwiązanie, w którym by wszystkie osoby zatrudnione na stanowisku nauczyciela (i nauczyciela akademickiego również) były w stanie pełnić funkcje mentora dla określonej nielicznej grupy studentów – adeptów do zawodu nauczycielskiego [8]. Niestety rzadko stosowane są takie rozwiązania, gdyż

organizacja kształcenia w uczelni wyższej i organizacja kształcenia w szkole, w której praktyki są odbywane, nie są wystarczająco z sobą skorelowane. Ponadto obsada kadrowa nauczycieli akademickich z grupy przedmiotów metodycznych dość często nie jest zaliczana do kadry minimum i tym samym niełatwo jest o korelację, o której jest wyżej mowa.

W realizacji wyzwań i zadań stawianych przez SRZ nieodzowna jest więc edukacja nauczycieli w dialogu – edukacja oparta na zaufaniu, autentycznym autorytecie i wspólnej misji. Niezmiernie ważna i istotna jest gotowość każdego dobrego nauczyciela do podejmowania pewnego ryzyka związanego ze współodpowiedzialnością za efekty pracy innych osób. Badania nasze wskazują również, że nie każda osoba odnosząca sukcesy zawodowe może skutecznie wspomagać rozwój zawodowy przyszłych oraz początkujących nauczycieli, studentów innych pracowników – chodzi tutaj o kształcenie nauczycieli refleksyjnych [5; 10]. Niewątpliwie każdy mentor może występować w roli stałego konsultanta uczestniczącego w rozwoju zawodowym swych współpracowników.

Praktyka pedagogiczna jest wyróżniana jako ważny element strukturalny toku studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela, a w praktyce coraz silniej kładziony jest nacisk na zgodność nauczanego przez nauczyciela przedmiotu w szkole z posiadanymi przez niego kwalifikacjami określonymi w dyplomie ukończenia studiów (nazwą kierunku lub specjalności) [9; 15].

Należy jednak zauważyć, że realizacja praktyk pedagogicznych na wzór praktyk prowadzonych w wyższych szkołach kształcących lekarzy nie jest wcale łatwa i prosta. Jednakże wobec rosnących wymagań społecznych w kształceniu nauczycieli nie może zabraknąć podstaw «uczenia się zmiany (na lepsze)» oraz «uczenia się ewaluacji» – ku nauczaniu żywemu. Nie są w stanie podoląć temu studenci, którzy ograniczają się do wkuwania i przyswajania gotowej wiedzy [16; 1719]. Jest to tym bardziej istotne i ważne zagadnienie wobec nowych podstaw programowych oraz strategii zrównoważonego rozwoju – określana też mianem Agenda UNESCO 2030.

O wartości praktyk pedagogicznych w systemie edukacji nauczycieli decyduje bowiem nie tyle ilość godzin, jak korzyści wyniesione osobno przez każdego studenta przede wszystkim dzięki wysokiemu poziomowi metodyczno-merytorycznym wszystkich bez wyjątku elementów występujących w sferze kształcenia praktycznego w szkole. Stąd tak wiele miejsca w przedstawionej koncepcji zostało wyznaczone na ewaluację i jakość kształcenia praktycznego w ścisłym związku z kształceniem teoretycznym przyszłych nauczycieli. Z tego też względu w badaniach prowadzonych pod kierunkiem autora tego opracowania wiele miejsca zajmuje problematyka jakości kształcenia i doskonalenia nauczycieli [7]. Jest to tym bardziej istotne i ważne, jeśli nowe podstawy programowe z założenia winny sprawić poprawę jakości kształcenia i wychowania na wszystkich szczeblach edukacji. Nie uda się tego osiągnąć bez bardzo dobrze przygotowanych, czyli kompetentnych i odpowiedzialnych nauczycieli [8].

KONKLUZJE KOŃCOWE

Każdy nauczyciel akademicki i każdy nauczyciel z założenia ma być realizatorem ambitnych i odpowiedzialnych zadań «edukacji jutra» – wymaga to jednak pełnej i konsekwentnej integracji teorii i praktyki pedagogicznej.

Warto więc na zakończenie zwrócić uwagę, że poza wykorzystaniem wsparcia i doświadczenia ze strony specjalistów – konsultantów, bardzo wskazanym jest wdrażanie w edukacji nauczycieli systemu wzmacniającego proces naturalnego mentoringu. Rozwiązania o charakterze organizacyjnym stawiają wymagania, aby systematycznie rozszerzać grono osób kompetentnych do sprawowania funkcji mentorów. Można to uzyskać poprzez bardzo dobrze prowadzone szkoleni, które powinny koncentrować się przede wszystkim na umiejętnościach wspierania i konsultowania rozwoju innych nauczycieli (a także kandydatów przygotowujących się do zawodu nauczyciela). Nie jest to zadanie łatwe, tym bardziej w obecnej sytuacji, jakiej znalazł się system edukacji nauczycieli, a szczególnie w Ukrainie ogarniętej wyniszczającą wojną. Należy podkreślić, iż system mentoringu wymaga głównie respektowania «sposobu uczenia się od innych i rozwiązywania aktualnych zadań i problemów wspólnie z tymi osobami, którzy potrafią je rozwiązać». Zasada ta sprzyja rozwojowi wszystkim podmiotom edukacji – mistrzom i uczniom.

LITERATURA

1. Bennewicz M., *Coaching, czyli restauracja osobowości*, Warszawa 2008.
2. Blanchard K., *Przywództwo wyższego stopnia*, WN PWN, Warszawa 2009.
3. Blanchard K., Shula D., *Coaching. Poprowadź swoją drużynę ku zwycięstwu*, MT Biznes, Warszawa 2009.
4. Christopher Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP, Gdańsk 2009.
5. Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.
6. Denek K., *O powodzeniu reformy edukacji zadecydują kwalifikacje nauczycieli*, «Ruch Pedagogiczny» 1998, nr 3-4.
7. *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, tom 1–2, pod red. Jana Grzesiaka, Kalisz 2007.
8. *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, pod red. J. Grzesiaka, WPA-PWSZ, Kalisz-Konin 2010.
9. Grzesiak J., *Rzut oka wstecz wobec edukacji jutra*, [w:] *Edukacja Jutra*, tom 2, pod red. K. Denka, T. Koszyczca, W. Starościaka, Wrocław 2009.
10. Grzesiak J., *Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela w pedeutologii*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, pod red. J. Grzesiaka, Konin 2007.
11. Grzesiak J., *Samoocena ucznia a samoocena nauczyciela*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, t. 7, Kalisz-Konin, 2009.
12. Jankowski D., *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1999.
13. Karpińska A., *Zapobieganie niepowodzeniom szkolnym*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*, pod red. J. Grzesiaka, PWSZ, Konin 2007.
14. Kojs W., *Funkcje teorii w działaniach edukacyjnych nauczyciela i ucznia – szkic analizy zagadnienia*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, pod red. J. Grzesiaka, tom 1, Kalisz, 2007.

15. Kruszewski K., *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*. PWN, Warszawa 1987.
16. Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997.
17. Olejniczak T., *Praktyki zawodowe jako element oceny osiągnięć studentów wyższych szkół zawodowych*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, pod red. J. Grzesiaka, PWSZ, Konin 2006.
18. Parzęcki R., *Nauczyciel jako lider zmian w edukacji*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, tom 2, pod red. J. Grzesiaka, Kalisz 2007.
19. Skala M., *Psychologia zmiany, 150 skutecznych technik jak wyjść z kryzysu!*, One Press, Warszawa, 2009.
20. Szempruch J., *Etyczny wymiar zawodu nauczyciela*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*, pod red. J. Szempruch, UR, Rzeszów 2006.
21. Zimbardo P.G., Leippe M.R., *Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego*, Wyd. Zys i S-ka, Warszawa 2004.

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

РЕАЛЬНА КРАСА ЛЮДСЬКОЇ ДУШІ (ГЛИБІНЬ СЛОВА ПРО ЯРОСЛАВУ ПОГРЕБЕННИК)

This study is dedicated to the life and work of the famous Ukrainian literary scholar, pedagogue, and translator Yaroslava Pohrebennyk (1931–2010). Yaroslava Pohrebennyk is the author of about a hundred scientific publications on the problems of German-Ukrainian literary relations. The researcher was able to collect significant material in German libraries and archives, which formed the basis of her research on German-Ukrainian literary relations in the general context of contacts between native literature and Western European literature. The works by Yaroslava Pohrebennyk focused on the figures of Ivan Franko, Lesya Ukrainka, Vasyl Stefanyk, and Olha Kobylianska.

Образ Ярослави Погребенник для багатьох був позначений непокірливістю. Звісно, в позитивному сенсі. Затамувати б подих, бо не легко закроїти бесіду про близьку людину. Хто вона, Непокірна, Ярослава Погребенник? Перед світлим лицем її слід відчути мить для повернення боргів, у першу чергу, одному з авторів цих рядків (М.З.). Замковий колодязь годі вичистити, бо глибінь його, як і пам'ять...

Ярослава Погребенник народилася 3 січня 1931 р. у с. Вронув, повіт Конін, Познанське воєводство; нині – повіт Кротошин, Великопольське воєводство, Польща (там працювала її мати після примусового переселення українських учителів зі Східної Галичини). Сказати б одразу. Ми зумисне побували в містечку Конін, щоб віднайти сліди українських святинь. Їх нині – майже нема. Проте животіють про них добрі згадки. Так, не доводиться лукавити, бо саме там живе й працює наш правдивий приятель – професор Конінської Академії прикладних наук Ян Гжесяк, який має особливо приязне ставлення до українців... Тому й розпитували його, яким було тут життя для переселених. Що й говорити? Ні, не будемо оповідати, оскільки кожний знає істину: правда нерідко буває кволюю... Та польський професор-гуманіст щиро зізнавався: повсюди кривда затопила чимало людських доль з України... Навкруг «і тепер і досі» розкидані камінці, міцно зцементовані слізьми... За кров годі й загадувати – вона часом текла рікою, що має чоловічий рід, – Прутом... А багатство? Воно, як у Святому Письмі, належало можновладцям.

Ярослава Погребенник була молодшою з двох доньок у родині педагогів Михайла, колишнього чотаря УГА, та Євгенії Базників. Навчалась у школі у м. Косові на Івано-Франківщині. Звідти на все життя винесла спогад, як учителька-чужинка брутально принизила її людську і національну гідність. Під окупацією німець-хірург врятував їй життя, вправно провівши черепну операцію. Під час війни дівчині доводилося ховатися від обстрілів угорських і радянських військ, а від їх вояків – на горіщі й у лісі. Наприкінці 1940-х рр. Ярослава разом із іншими косівчанами бачила

тіла вояків УПА, демонстративно вивезені червоною владою на вулицю для всезагального постраху.

Після завершення шкільного навчання вступила на відділення німецької мови факультету романо-германської філології Чернівецького університету. Мешкала у гуртожитку, старанно вчилася, була доброю спортсменкою – бігла середні дистанції за університет на міських змаганнях. У студентські роки мала клопоти від «компетентних органів» за необережну фразу в листі додому про ажіотаж. Останній викликала у місті демонстрація американського фільму «Тарзан», що відзначався сміливим поступом. Після закінчення університету (1953) отримала фах викладача німецької мови. Згодом вчителювала за призначенням у с. Долинянах, що на Чернівеччині. Того ж року вийшла заміж за майбутнього відомого вченого Федора Погребенника, вічно закоханого в неї ще з косівської шкільної лави.

Від 1953 р. працювала викладачем кафедри німецької мови Чернівецького університету. А 24 лютого 1954 р. родині припало щастя: народився первісток – син Володимир; тодішня єдина дитина, а нині – авторитетний вчений-літературознавець, професор Київського національного університету імені Михайла Драгоманова. Коли ж чоловікові запропонували роботу в Академії наук у Києві, його Смирна перебралася також до столиці. Невдовзі – від 1960 року – Ярослава Погребенник обіймає посаду викладача кафедри німецької філології Київського педінституту іноземних мов. Як «західнячка» й свідомо українка почасти була тут «білим круком». Їздила через усе місто трамваєм на перші пари навіть хворою, виконувала понад 1100 годин на рік, була куратором, науковим секретарем кафедри тощо. Родина поневірялася по найманих квартирах, мешкала у «гостинці», де померла, гостюючи, мати Євгенія, згодом – у тісній «хрущобі», де помер батько Михайло Базник. Одному з авторів цих рядків судилося наприкінці 60-х років особисто пізнати цю незвично гостинну людину, який був спритний до мов і розмовляв багатьма, полишаючи вірним рідній – українській.

Дивного нічого немає в тім, що Федір Погребенник залучив дружину до наукової роботи. Втім і через допомогу йому самому вона брала участь у наукових конференціях, виступала зі статтями з проблем української культури. На 1968 рік припав захист пошукової кандидатської дисертації на тему «Тарас Шевченко в німецьких перекладах та літературознавстві». Тут дослідниця всебічно розкрила складний процес рецепції й наукового поцінування творчості Кобзаря в німецькомовному просторі. Розшукані матеріали й наукові напрацювання лягли в основу монографії «Шевченко німецькою мовою» (К.: Наукова думка, 1973, 299 с.). «Пробивати» її «у світі» допомагав Федір Погребенник. Від 1970-го вона – доцент згаданої кафедри, де завідувала секцією третього–п'ятого курсів. Низку років керувала секціями наукових конференцій інституту, виступала на них із доповідями. Була членом журі міських та обласних учнівських олімпіад, комісії Міносвіти з перевірки знань іноземної мови вчителями й редакторами, учасником ДЕК. Керувала науковою роботою студентів і слухачів ФПК успішно відбула підвищення професійної кваліфікації на курсах в НДР (1963, 1974, 1978, 1981 рр.). Тож на обов'язки господині у нормальній нарешті кооперативній квартирі, матері й бабусі часу лишалося мало.

Багатопрофільна і напружена професійна діяльність доцента мала різні форми: написання внутрішніх рецензій для видавництв, рецензування навчальних і наукових видань, опонування на захистах дисертацій, складання відгуків за дорученням кафедри, перекладання німецькою та з німецької мови наукових доповідей українських учених та інших матеріалів (наприклад, німецькомовної частини «Споминів з мого життя» О.Барвінського (спільний проект НАНУ й УВАН). Упродовж 1993–1994 рр. Ярослава Погребенник виступала з власними текстами на республіканському радіо (німецькомовна редакція іномовлення за кордон). Вона – учасниця близько 20 республіканських наукових конференцій, авторка чотирьох навчально-методичних підручників і посібників із німецької мови для студентів, у т.ч. «Аналітичне читання», усього – близько ста публікацій.

Зібравши у німецьких бібліотеках і архівах значний матеріал, під час перебування у докторантурі та після неї працювала над проблемою німецько-українських літературних взаємин у загальному контексті контактів рідного письменства з західноєвропейським. У центрі дослідження перебували постаті І. Франка, Лесі Українки, В. Стефаника та О. Кобилянської. Основні труднощі щодо дальшої реалізації дисертаційного проекту полягали у друковій обов'язковій вже на тоді монографії («Наукова думка» відмовила через перевантаженість планів). Тим часом частини дисертаційної роботи роздруковувались у періодиці: в авторитетних наукових виданнях, у мюнхенському збірнику УВУ, дочекалися «самвидаву». Та справа перестала бути актуальною, коли під час відпустки 1992 р. прийшов лист ректора Галіка Артемчука... Чи не диво? Цим листом Ярославу Погребенник несподівано звільнили з роботи на формальній підставі закінчення терміну трудового договору. Що потім? Дні пенсіонерки були сповнені студіюванням газет та обуренням на антиукраїнські кроки влади, листуванням (Іван Денисюк назвав її майстром жанру), відвідуванням церкви, літературних вечорів у Будинку вчителя, виставок, концертів у т.ч. Хорової капели академії. Тут співав чоловік Федір Погребенник, який народився 23 червня 1929 року. Після його раптової смерті 10 січня 2001 року довелося звикати до вдівства. Рідкими стали зустрічі навіть з друзями. Перечитувала її давні публікації, зокрема: Леся Українка у зв'язках з німецькою культурою. *Зб. Леся Українка. Публікації. Статті. Дослідження*. К.: Наукова думка, 1984. С. 213–237; Шевченко в німецькомовному світі. *Зб. Шевченко і світ*. К.: Дніпро, 1989. С. 167–200; Українсько-німецько-австрійські літературні зв'язки XIX – початку XX ст. *Українська література в загальнослов'янському і світовому літературному контексті: У 5 т. / Т.3. У взаєминах з літературами Заходу і Сходу*. К.: Наукова думка, 1988. С. 220–276...

...Стала незадовою до смерті прабабусею. Та, за свідченням сина Володимира, Ярослава Погребенник цього вже усвідомити не могла, бо жила у минулому минулим... Смерть віднайшла її у лікарні 17 вересня 2010 р. – незадовго до 80-ліття. Похована біля чоловіка на Байковому цвинтарі.

Стосовно колиски боргів? За привітність, гостинність, щедроти душі. Адже хіба забути 28 червня 1969 року, коли Миколі Зимомрі судилася неповторна зустріч з Ярославою Погребенник. Скільки можна переповісти упродовж двох годин!.. Пригадуються слова, вписані до нотатника: «Ярослава Погребенник, як на мене, то винят-

ково яскрава особистість, власне, як і її чоловік, який вчора (27 червня) дав мені цінні поради в Інституті літератури ім. Тараса Шевченка! На авторефераті (Я.М. Погребенник. Тарас Шевченко в німецьких перекладах і літературознавстві. К., 1968, 18 с.) вона написала: «Шановному Миколі Зимомрі з побажаннями творчих успіхів на ниві німецько-українських літературних зв'язків. Ярослава Погребенник, Київ, 28 червня 1969 р.». А Федір Погребенник постійно жартував то словами, то співом!.. Був нечувано веселим, сповненим іронічної енергії...Прискіпливо закликав дружину пригостити мене оковитою... А вона кокетливо тіпала чоловіка за чуб... Так, то виглядало штучно, з одного боку, й привітно – з іншого!». Та особливим річищем доброти пройнятий відгук від 23 жовтня 1972 року, який вперше тут (з незначними скороченнями) подано у контекстуальному ключі... Бо ж це також належить до поняття «борг перед добром».

«Рецензія на дисертаційну роботу Миколи Івановича Зимомрі «Рецепція української літератури в німецькомовному середовищі від найдавніших часів і до 1917. До питання про українсько-російсько-німецькі літературні зв'язки», подану до захисту на Науковій Раді суспільствознавчого факультету університету ім. Гумбольдта в Берліні на здобуття вченого ступеня доктора філософії [др. філ.] [кандидата філологічних наук].

Дисертація М.І. Зимомрі присвячена актуальній науковій проблемі – дослідженню німецько-слов'янських, особливо ж німецько-українських літературних зв'язків. В умовах дальшого зміцнення дружби між народами, активного економічного й культурного співробітництва між ними, ця проблема має важливе не лише історико-літературне, але й культурно-політичне значення.

У вітчизняному літературознавстві, а також у німецькому названа проблема стала предметом ґрунтовних наукових студій. Маємо на увазі праці В. Кулешова, О. Євніної, Є. Кирилюка, Є. Шабліовського, О. Засенка, Д. Наливайка, О. Хомицького, Б. Бендзара, В. Лук'янової та ін., Е. Вінтера, А. Курелли, Е. Райснера, П. Кірхнера, Г. Грайфенгагена та ін. Завдяки науковим зусиллям вчених обох країн досягнуто значних успіхів у вивченні літературних і культурних взаємозв'язків наших народів, хоч далеко не всі їх аспекти висвітлено з належною повнотою і глибиною.

Дисертація М. Зимомрі є дальшим кроком у дослідженні німецько-українських літературних зв'язків, рецепції української літератури в німецькомовному середовищі. Виходячи з марксистсько-ленінських методологічних засад, спираючись на здобутки вітчизняного літературознавства, як і німецького у вивченні даної проблеми дисертант зробив успішну спробу показати шляхи поширення й перекладання прогресивної української літератури в Німеччині й Австрії в дожовтневий період (Шевченко, Марко Вовчок, Франко, Панас Мирний, Стефаник, Кобилянська), проаналізувати німецькі критичні інтерпретації їх творів, відповідним чином осмислити, проаналізувати цей процес. Завдання це дуже важливе, складне. Воно вимагало доброго знання суспільно-політичних умов, у яких проходив розвиток німецької та української літератур, творчості тих письменників, яких завоювала німецька література.

М. Зимомря, спираючись на праці своїх попередників, ґрунтовно вивчаючи періодичні видання, архівні матеріали, доклав багато зусиль, щоб поглибити, розширити, доповнити загальну картину освоєння української літератури в Німеччині й Австрії, ввести в науковий вжиток невідомі досі факти й матеріали з історії німецько-українських літературних зв'язків. Його праця увінчалася безперечним успіхом.

Досліджуючи важливу й складну проблему, М.Зимомря користується оцінками літературних явищ...Дослідження німецько-українських літературних зв'язків М. Зимомрі ведеться у плані розкриття саме прогресивних, демократичних тенденцій у їх розвитку, у зв'язку з реценцією літературних явищ в Німеччині.

Дисертант виявив наполегливість щодо збирання й опрацювання документальних матеріалів до даної теми, наукову сумлінність і принциповість в оцінці історико-літературних фактів і явищ.

Праця М. Зимомрі насамперед цінна багатим фактичним матеріалом, належно систематизованим й відповідно осмисленим, узагальненим. Частина цього матеріалу вперше введено в науковий обіг. Це стосується деяких перекладів українських народних пісень, а також окремих творів Шевченка, Марка Вовчка, Панаса Мирного, Франка, Лесі Українки, що досі були невідомі дослідникам, статей про цих письменників у німецькій пресі, зокрема, соціал-демократичній.

Дисертація М. Зимомрі відзначається скрупульозністю щодо висвітлення перекладацької, літературно-критичної й популяризаторської діяльності таких дослідників як Цунк, Адам, Якобовські, Дідеріх та інші, про яких були дуже скупі відомості; вона цінна широтою охоплення архівних джерел – як українських, так і німецьких.

М. Зимомря цілком слушно наголошує на тому важливому значенні, що його відіграли українські демократичні письменники й критики, зокрема, І. Франко, О. Маковей, Р. Сембратович, О. Кобилянська та інші в галузі перекладання й наукової інтерпретації української літератури німецькою мовою, у справі взаємобміну між двома літературами.

Реценція української літератури в дослідженні М. Зимомрі показана як частина загального процесу сприймання слов'янських літератур в Німеччині в XIX – на початку XX століття. Цей процес, слушно зауважує дисертант, не був однорідним, не проходив єдиним потоком, у ньому мали місце не лише прогресивні, але й регресивні тенденції. Ці останні посилилися в час першої світової війни, а , зокрема, після неї. Цілком зрозуміло, що в дисертації наголошено на тому, що було прогресивним у цих зв'язках, допомагало взаємообмінні культурними цінностями двох народів, зближувало письменників, демократичних діячів німецької, української та інших літератур, сприяло повнішому засвоєнню на німецькому ґрунті художніх здобутків слов'янського світу.

У дисертації М. Зимомрі показано ті безперечні здобутки, що їх має німецька література, в якій здавна жили добрі перекладацькі традиції, в освоєнні української народної пісні, а особливо українського класичного письменства – творчості Шевченка, Марка Вовчка, Франка, Панаса Мирного, Стефаніка, Кобилянської та інших видатних поетів і прозаїків, спадщина яких у перекладі іноземними мовами

широко відома за межами України. У дисертації зроблено певні підсумки у вивченні даної проблеми, вони дають поштовх для продовження досліджень у цій галузі.

Дисертація М. Зимомрі, маючи безперечну наукову вартість, не позбавлена й певних недоліків. Автор не всюди зумів належним чином систематизувати багатий документальний матеріал, тому його робота певною мірою має фактографічний, описовий характер. Дисертація охоплює надто широкий історичний період, її рамки доцільно було обмежити XIX – початком XX ст. За рахунок такого хронологічного обмеження теми вдалося б повніше висвітлити проблему рецепції нової української літератури в німецькомовному середовищі, можна було показати процес перекладання й літературно-критичної інтерпретації в Німеччині та Австрії і таких письменників, як Ю. Федькович (який, до речі, багато своїх творів написав німецькою мовою), М. Коцюбинський, Леся Українка та інші.

Не всі факти й постаті, на які посилається М. Зимомря, мають однаково важливе значення в історії німецько-українських літературних зв'язків. Тому оцінювати їх варто більш диференційовано, не перенасичуючи роботи дрібними, мало-значними деталями. В деяких випадках дисертант дещо переоцінює значення окремих перекладачів і дослідників на ниві популяризації української літератури. Так, нема підстав говорити про болгарського письменника Петко Тодорова як про видатного популяризатора української літератури в Німеччині. Німецькою мовою він не переклав жодного українського твору, не написав жодної статті цією мовою про українську літературу. Тодоров писав про українських письменників по-болгарськи.

В окремих розділах дисертації автор виходить за хронологічні рамки, визначені в заголовку роботи, не мотивуючи, чому це зроблено.

Роботі бракує ширших узагальнюючих висновків.

Характеризуючи переклади творів українських письменників, дисертант, як правило, обмежується їх загальною історико-літературною оцінкою, не дає глибшого художньо-естетичного аналізу, не звертає належної уваги на те, як німецька література розвивала й збагачувала свій досвід у перекладанні з української мови, які переборювала труднощі на цьому шляху.

Проблему літературно-критичної інтерпретації української літератури варто було тісніше пов'язати з німецькою художньою й естетичною думкою, із розвитком певних літературних напрямків і шкіл.

Таким чином, окремі питання, порушені в дисертації, потребують глибшої теоретичної розробки.

Дисертація написана – і це хочеться підкреслити – доброю німецькою літературною мовою, відзначається чітким науковим стилем. Щоправда, подекуди зустрічаються окремі фактичні помилки, перекручення деяких прізвищ українських дослідників. Але це переважно друкарські огріхи, не помічені дисертантом.

Незважаючи на певні недоліки, що мають місце в дисертації і які її авторів слід врахувати при підготовці роботи до друку, рецензована праця – цінне й актуальне наукове дослідження, вагомий внесок у вивчення німецько-українських літературних зв'язків...

Успіх у розробці даної проблеми автор дисертації, безперечно, значною мірою завдячує своєму науковому керівникові, проф., докторові Е. Райснерові – відомому дослідникові й популяризаторові слов'янських літератур в НДР.

Вважаю, що за працю «Рецепція української літератури в німецькомовному середовищі від найдавніших часів до 1917», яка варта високої оцінки, М. Зимомря повністю заслуговує на присвоєння йому пошукуваного ним наукового ступеня доктора філософії (др. філ.), кандидата філологічних наук.

Ярослава Погребенник, кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології Київського державного інституту іноземних мов.

23.X.1972».

Очевидно, що від правіків і дотепер мусить правда кланятися... Тому й не дивно, що у відгукові мають місце й реалії ідеологічного забарвлення. На світовій карті годі шукати ті держави, які огорнуті в рецензії в абрєвіатури «СРСР та НДР». Та мудрому досить, як колись казали латиняни. Кому не присняться й нині короновані особи, власне, як «голі королі»? Та важливе інше: стихія серця офіційного опонента!

Так сталося, що від 5-го до 12 вересня 1978 року М. Зимомря перебував у Києві. Зрозуміло, відбулися зустрічі з подружжям – Ярославом та Федором. Не називаючи прізвища, і так ясно: це – родина Погребенників. Особистості – зі світлом! Їхні добрі поради завжди принадні й ділові! До речі, господар співав так, неначе б стояв на сцені оперного театру десь у Парижі, у т.ч. пісні «Повівав вітер степовий» та «Ой нема, нема, ні вітру, ні хвилі»... Таких людей – мало!... Цей п'ятий вересневий день не зітреться з пам'яті, бо винятково гостинною була Ярослава Погребенник. Звідси – її прегарний напис на цінній монографії «Шевченко німецькою мовою» (К., 1973, 300 с.): «Миколі Зимомрі – гарному товаришеві, невтомному опрачеві рідної культурної ниви з побажаннями дерзати-творити – Ярослава Погребенник. Київ, 5 вересня 1978 р.». Сутність змісту названої праці М. Зимомря за тієї доби передав німецькою мовою проф. Ебергарду Райснеру для відгуку, що був невдовзі опублікований. Хай множаться зерна про Україну на німецькомовному ґрунті!

Нерідко спомини, як і легенди, оприявнюють суперечності. Проте завжди полишається правда, сутність якої – в живих джерелах об'єктивного, як відчekanена монета, не з пейзажем, а з людським образом. Такою постає реальна краса людської душі, власне, коли увиразнюється глибінь слова про Ярослава Погребенник.

ПОВСЯКДЕННЕ ЖИТТЯ КРУКЕНИЧИНИ (1946–1947): ЗА МАТЕРІАЛАМИ ЗВІТНОЇ ДОКУМЕНТАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ НАЦІОНАЛІСТІВ

Виявлення та введення до наукового обігу документів українського визвольного руху має важливе наукове та практичне значення. Із них широкий загал довідується як про особливості функціонування самого підпілля, так і про загальну ситуацію у різних сферах суспільного буття (так званий не офіційний погляд). Часто такого типу документи справді вражають своєю насиченістю та й узагалі виявляються єдиними відомостями про ситуацію у відповідному адміністративному регіоні. Поєднання офіційних радянських документів із документами українського підпілля, мемуарами дає змогу повноцінно реконструювати повсякдення селянства, робітництва, інтелігенції, духовенства, учнівської та студентської молоді, партійної номенклатури тощо. Саме до таких подієво насичених джерел належить і публікований нами документ, який розкриває різноманітні аспекти повсякденного життя Крукеничини у 1947 р.

Сучасні українські історики регулярно публікують археографічні праці присвячені дослідженню повсякденного життя мешканців Західної України. З-поміж них відзначимо узагальнювальні праці В. Барана та В. Даниленка [3], І. Біласа [4], Д. Веденеєва і Г. Биструхіна [5], Т. Вронської та С. Гальченко [6], В. Даниленка [9], А. Кентія [16], Ю. Киричука [17], І. Патриляка [21], А. Русначенка [22], В. Смолія [23] та ін. Окремі аспекти повсякденного життя окремих соціальних груп населення вивчали Я. Антонюк [1; 2], В. Голубко і А. Середняк [8], В. Ільницький [10], О. Ісайкіна [15], Л. Ковпак [18], О. Коляструк [19], О. Малярчук [20], Г. Стародубець [24; 25] та ін. Питання повсякденного життя молоді на Дрогобиччині досліджували В. Ільницький, М. Галів, М. Ярушак [11; 12; 13; 14]. Проте повсякденне життя на теренах окремих регіонів залишається не вивченим або вивченим слабо. Зокрема, це стосується повсякденного життя Крукеничини. Пролити світло на окремі аспекти допоможе публікований документ.

Публіковане джерело є подієво насиченим документом, який розкриває різноманітні аспекти повсякденного життя колишнього Крукеницького району у 1947 р. Сам документ «Звіт за місяць квітень 1947 р.» (Крукеницький район) укладено на 7 аркушах. Автор – підписався як «Клен». Зрозуміло, що автор підготував звіт на підставі отриманої інформації від низових ланок. Важливо, що у самому документі міститься точна дата його створення – 1 травня 1947 р. Його зміст свідчить про добру поінформованість українських націоналістів щодо загальної ситуації на підвідомчій території (в адміністративних, економічних, суспільно-політичних, культурних аспектах життя).

Автор документу намагався його укласти відповідно до типової схеми, прийнятої у підпіллі. Умовно він складається із дванадцяти частин. Зокрема, *репресивно-каральні органи* (відображає зміни, які відбулися в цих органах, наводить чисельність та наголошує, що вони «дуже неморально поведуться меже

населенням», вчиняють пограбування, самовільні арешти тощо), *господарські* (радгоспи та колгоспи та момент звіту ще не були створені, натомість діяв спиртзавод у Крукеничах та МТС у Пнікуті, функціонували шевська і кравецька артілі, показує особливості зборів коштів та продовольства у місцевого населення), *райспоживспілка* (пише про її асортимент: косметичні вироби, сірники, цигарки, цукор, сіль, нафта, цукерки та мило тощо), *пошта, райфінвідділ, освітні заклади, лікарня* (поліклініка при ній та санітарка при сільраді). При цьому описуються керіний склад цих органів та підприємств, називається склад, їхні заробітні плати (напр. у Крукеничах працювала 31 особа; директор отримував 800 крб., інші управлінці від 500-700 крб., робітники та техніки від 300-500 крб. щомісячно). Тобто наголошує на значних відмінностях між зарплатами директора та робітника. До речі кожна із позицій виглядає доволі широко розписана, що свідчить про добру поінформованість.

Турбувало автора непропорційно велика кількість уродженців Східної України на керівних посадах у різних сферах суспільного життя. Наприклад у середній школі Крукеничах за інформацією автора працювали лише вчителі із Сходу України, натомість місцевих галичан було лише двоє. Навіть більше ці вчителі-східняки «дуже ворожо ставляться до учеників галичан» та «примусово говорять учням вписуватися до комсомолу».

Зупинився автор документу і на репресивних акціях радянських силовиків як проти населення, так і супроти українських націоналістів (облави, засідки, обшуки, провокації). Не оминув увагою і пропагандистські заходи радянської адміністрації на території. З-поміж заходів говорить про показ кінофільмів: «Ми з Кронштанда», «Дні і ночі», «Небо Москви», «Наталка Полтавка», «Українські мельодії», «Адмірал Нахімов», «Людина з рушницею» (вартість перегляду 7 крб.). Згадав автор і про вихід двічі на тиждень газети «Вперед».

Окрема проблема – ставлення населення до радянської адміністрації загалом та до виконання їхніх вказівок зокрема. Зокрема, проявлялася саме в ігноруванні виконання вказівок і розпоряджень по здачі контингенту, участі в мітингах тощо. Натомість відображено цілком протилежне ставлення до руху українських націоналістів – допомога харчами, грошима, обмундируванням, розвідкою, участь у гутірках, перечитування підпільної літератури тощо.

Таким чином, опублікований документ («Звіт за місяць квітень 1947 р.» (Крукеницький район) є ще одним джерелом до розкриття історії повсякденного життя різних соціальних груп населення у колишньому Крукеницькому районі (тепер – Мостиський район Львівської області) Дрогобицької області. Зберігається він у Галузевому державному архіві СБУ (фонд 13, справа 376, том 76, аркуш 176–181). Автор документа – особа на псевдо «Клен». Документ був підготовлений 1 травня 1947 р. У документі подається зведена інформація про репресивно-каральні, господарські органи та освітні заклади і основні засади їхнього функціонування (кадрове наповнення, напрями роботи, заробітні плати тощо). Автор подав і конкретні репресивні акції окупаційної адміністрації проти місцевого населення та українських націоналістів. Відтак показав ставлення населення до руху. У виданні максимально збережено лексику, авторські та редакторські особливості джерела. Без змін подано

власні і географічні назви. Підлягали виправленню тільки найбільш очевидні грама-тичні огріхи. Документ супроводжується легендою, в якій зазначено місце його збері-гання (назва архіву, номер фонду, опису, справи, аркушів). Перспективою подаль-шої роботи вважаємо підготовку цілісного збірника документів українського підпілля, який розкриватиме повсякдення Мостищини у 1940–1950-х рр.

Джерела та література

1. Антонюк Я. *СБ ОУН (б) на Волині та Західному Поліссі (1946–1951 рр.)*. Луцьк: Ключі, 2013.
2. Антонюк Я. «Повстанські дантисти»: лікування зубів у підпіллі ОУН–УПА. *Актуальні питання суспільних наук та історії меди-цини*, 2016. Вип. 2. С. 65–72.
3. Баран В., Даниленко В. *Україна в умовах системної кризи (1946–1980 рр.)* (Т. 13). Київ: Альтернативи, 1999.
4. Білас І. *Репресивно-каральна система в Україні 1917–1953: суспільно-політичний та історико-правовий аналіз* (Книга перша). Київ: Либідь: Військо Укра-їни, 1994.
5. Веденєєв Д.В., Биструхін Г.С. *Двобій без компромісів. Про-тиборство спец-підрозділів ОУН та радянських сил спецоперацій. 1945–1980-ті роки*. Київ: К.І.С., 2007.
6. Вронська Т., Гальченко С. Обличчя визволених міст України після окупації і життєві стратегії городян (1943–1945 рр.). *Україна у Другій світовій війні: погляд з XXI століття: історичні нариси* (Кн. 2, с. 631–660). Київ: Наукова думка, 2011.
7. Галузевий державний архів Служби безпеки України. Ф. 13. Т. 76. Арк. 176–181.
8. Голубко В., Середняк А. Західноукраїнський селянин в умовах комуністично-го режиму 1939–1953 рр.: пристосування та спротив. *Історія України: маловідомі імена, події, факти*. 2007. Вип. 34. С. 269–289.
9. Даниленко В. *Повоєнна Україна: нариси соціальної історії (друга половина 1940-х – середина 1950-х рр.)* (Кн. 2 (3)). Київ: Інститут історії України НАН України, 2010.
10. Ільницький В. *Карпатський край ОУН в українському визвольному русі (1945–1954)*. Дрогобич: Посвіт, 2016.
11. Ільницький В. Діяльність молодіжних націоналістичних організацій у Дрого-бичі (1945–1952). *Дрогобицький краєзнавчий збірник*. 2017. Спецвипуск III. С. 300–311.
12. Ільницький В. Молодіжна націоналістична організація у Дрогобицькому учи-тельському інституті. *Літопис Бойківщини: журнал, присвячений досліддам історії, культури і побуту бойківського племені*. 2019. Вип. 11/96 (107). С. 79–86.
13. Ільницький В., Галів М. До історії діяльності молодіжних українських націона-лістичних організацій на Дрогобиччині: нове документальне свідчення. *Дрогобиць-кий краєзнавчий збірник*. 2015. Спецвипуск II. С. 475–485.
14. Ільницький В., Ярушак М. До історії діяльності молодіжних націоналістичних організацій у Дрогобицькій сільсько-господарській школі та Дрогобицькому нафто-вому технікумі (1950–1951). *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія*

Історія. 2020. Вип. 5/47. С. 208–228. doi: <https://doi.org/10.24919/2312-2595.5/47.217759>.

15. Ісайкіна О.Д. *Побут і дозвілля міського населення України в повоєнний період (1945–1955 рр.)*. (Автореф. дис. ... канд. іст. наук). Переяслав-Хмельницький, 2005.

16. Кентій А. *Нарис боротьби ОУН-УПА в Україні (1946–1956 рр.)*. Київ: Інститут історії України НАН України, 1999.

17. Киричук Ю. *Український національний рух 40–50-х років ХХ століття: ідеологія та практика*. Львів: Добра справа, 2003.

18. Ковпак Л.В. *Соціально-побутові умови життя населення України у другій половині ХХ ст. (1945–2000 рр.)*. Київ: Інститут історії України НАН України, 2003.

19. Коляструк О.А. Повсякденне життя українського суспільства у перші повоєнні роки. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія «Історія»*. 2012. Вип. 20. С. 131–136.

20. Малярчук О. Галицький національний кетман: село в ідео-логічній війні з партійно-радянським тоталітаризмом. *Галичина: Всеукраїнський науковий і культурно-просвітній краєзнавчий часопис*. 2006–2007. Вип. 12–13. С. 157–166.

21. Патриляк І. *«Встань і борись! Слухай і вір...»: українське націоналістичне підпілля та повстанський рух (1939–1960 рр.)*. Львів: Часопис, 2012.

22. Русначенко А. *Народ збурений: Національно-визвольний рух в Україні й національні рухи опору в Білорусії, Литві, Латвії, Естонії у 1940–50-х роках*. Київ: Університетське видавництво «Пульсари», 2002.

23. Смолій В. *Історія українського селянства: нариси* (Т. 1–2; Т. 2). Київ: Наукова думка, 2006.

24. Стародубець Г. Організація медико-санітарної служби у повстанському заплілі (друга половина 1943–1944 рр.). *Наукові записки з української історії*. 2005. Вип. 17. С. 199–204.

25. Стародубець Г. *Гене́за українського повстанського заплілля*. Тернопіль: Підручники і посібники, 2008.

Документ 1

Крук.Геницький] р-гайо]н.

ЗВІТ

за місяць квітень 1947 р.

1. В звітному часі на терені тутейшого району, завважається деякі зміни в органах поліційної служби. МГБ начисляється 13-ть осіб, МВД 15-ть осіб, міліції 9-ть осіб, істребітелів 67-м осіб. Усі вони тепер звернули увагу на стягання контінгенту «держзакупки», розіджаються по селах в складі 12-20-ть осіб, ходять по господарях та забирають усе зерно, яке їм навинється під руки. З початком цього місяця, істребітелів перебрало МГБ під свою команду, так що МГБ лише само ними розпоряджає, більше не вільно нікому. Всі вони беруть також участь в облавах, засідках, ревізіях, арештуваннях та перевірці документів. Командний їх склад не змінений, озброння нормальне.

На початку цього місяця значно збільшили відділи ОББ так зв. «червона мітла», їх можна начислити около 140 осіб, де попереднього місяця було 80 осіб. Командний склад є такий, оден майор, два капітани, три ст. лейтенанти, чотири лейтенанти, один мл. лейтенант, пять сержантів. Озброєння їх нормальне. Всі вони як завважається підпорядковані МГБ, тому, що цілий час з ними в терен іде МГВ-ист. Ходять групами від 15-30 осіб.

Всі вище наведені групи дуже неморально поводяться меже населенням, бють арештують майже без причин, а по кількох днях коли родина принесе горілку, масло чи гроші звільняють.

Щоденно вони мають військові заняття на пасовиську біля Судківської Воли.

2. В цілому тутейшому районі радгоспів та колгоспів немає. Є два підсобні господарства, при спиртзаводі в Крукеничах та МТСі Пнікуті. Господарство при спиртзаводі обробляє 20-ть гек. фільваркового поля, з того засіяно озиминою 3 г. жита. Весняною сівбою засіяно лише 2 га вівса, решта трактори орють та скородять. Дана господарка має сім коней, дві корови, дві ялівки, вісім овець, девять качок та десять гусей, все воно ледво по світі лазить. З мертвого інвентаря є три вози старі, одна брчка, троє саней та жалубні, усе воно ледво, що купи тримається.

Полеві роботи обробляють селяни котрих примусово виганяють, за денну працю робітникові дають 1 літ. спирту.

При МТСі господарка майже не змінилася від попереднього місяця, по полю орють вже по другому разові, але засіяли дуже малу скількість ярини. Обі ці господарки не мають сталих робітників, полеві роботи обрабляють селянами, яких мусово гонять до роботи, або робітниками заводів поза годинами їх праці.

В районі є два артіль, шевський і кравецький якими завідує східняк партійний Абрамов. Норми праці в артілі не відомі, робітники працюють по вісім годин денно. Артіль кравецький робить тепер роботи до крамниць, з матеріалу який привозять зі Самбора, укінчену роботу забирають до Раймагу, де продають селянам за збіжка по дуже високій ціні. В кравецькім верстаті є одна стахановка Мисьлівік Емілія, яка виконує норму в 120%, за це одержує від 100-150 крб. премії місячно. Всі робітники артілю дуже ворожо ставляться до тої стахановки, тому, що їх через ню називають контрреволюціонерами та саботажниками праці.

Шевський артіль робить роботи лише самі напрямки і деякі нові, самим МВД-истам та партійним. Оба артільі не мають жодних магазинів запасу матеріялів. Артіль цього місяця дістав одно вантажне авто, котрим привозить та відвозить товар до Самбора. Робітники артілі дуже вороже ставляться до влади тому, що це переважно галичани, місцеві часто до них доходить наша підпільна література читають її та інформують один другого.

По цілому районі большевики збирають залеглий контінгент бараболі та збіжка з 1946 р. в цей сам спосіб як попередних місяцях. Контінгент молока не приймають, лише в заміну беруть масло, за двадцять літрів молока оден кілг. масла. М'ясо беруть в цей спосіб, що призначають на село штуку худоби, а селяни, один другому сплачує наложену йому ставку.

Цілий цей звітній місяць, переводили фінагенти збірку залеглих податків. Ходили по хатах та припоручують господарям здавати гроші до призначеного з

Райфінвідділом реченця. Самі фінагенти не беруть активної участі в стяганні податків. Рівнож прийшло до фінагентів стягати залегли гроші старої позики з 1946 р. населення взагалі не виплачує. З райфінвідділу по селах тут.[ешнього] району прийшла ставка позики, на села приділено найменше від 50 000 до 150 000 крб. загальна висота поки що не відома.

Земельні громади по селах майже не актуальні, взагалі не виконують жадних заряджень. Цего звітного місяця лише ходили по полях і перевіряли урожай пшениці.

Будвідділ заперестав всі початі будови на час весняних робіт на полі. В Крікиничках лише ставить цегольню, поки що копоють ще яму та оправляють дерево на дах. При будові працює десять робітників, котрим платять від 5-8 крб. денно.

3. В райцентрі Крукиначах є одна пекарня, котра пече хліб щоденно по 200 кг. Пекарня дає хліб до столової, а решта відставляє до райспоживспілки, хліб забирає зі склепу самі большевики.

В цілому тут.[ешньому] районі є три спиртзаводи, в Крукиначах, Боляновичах та Радохінцях. Горальня в Радохінцях не працює від 1.1.47 взагалі, бараболю та ячмінь забирають до горальні Болянович.

В спиртзаводі в Крукиначах працює 31 робітник wraz з персоналом канцелярійним. Начальником спиртзаводу є східняк, партійний, українець, Сопченко. Робітники спиртзаводу мають таку місячну ставку: директор 800 крб., решта урядники від 500-700 крб. місячно, фізичні робітники та техніки від 300-500 крб. місячно, на цей звітний місяць перестали платити спиртом, як попередних місяців. Спиртзавод має норму денно: заробити з 38 сот. бараболі та двох сот. ячменю квас щоб кис, та з попередних днів такий самій заробок перелютрувати. Щоденно спиртзавод відставляє до Самбора 200 літрів спирту, решту спирт забирають до кооператив, а якусь частину оставляють в запасі. Спиртзавод в Боляновичах працює цілий цей звітний місяць. Всі спиртзаводи дістали цего звітного місяця до диспозиції чотири вантажні авта з МТС-у, котрими довозять бараболю та забирають спирт.

МТС в Пнікуті тепер переводить лише ремонт авт яке зіпсується та тракторів. Переважно, всі робітники по більшій частині працюють на полі. Технічні робітники одержують платню місячну від 300-500 крб., трактористи одержують платню від норми, за один гектар поля коли виоре дістає 2 кг. збіжжя і 10 крб., помічники 1 кг. збіжжя та 5 крб.

Всі робітники вище наведених заводів є переважно місцеві до котрих взагалі майже не доходить большевицька пропаганда, тому, що вони по більшій часті є звязані з нами та читають нашу підпільну літературу.

4. Райспоживспілка переводить спродажу деталічно і розподілює товари на сільські кооперативи. В райспоживспілці можна купити деякі товари за гроші, як косметичні вироби, сірники та час від часу папіроси. Товари як мануфактура, готове убрання, спродають за контінгент збіжжя, за гроші можуть лише набути большевики, котрі мають так зв. трийцятку. Товари як: цукор, сіль, нафта, цукорки та мило продають лише за яйця.

В районі є створений з початком того місяця буфет, де обід з двох дань коштує 80-ть крб., горілка 1 л. – 220 крб., тісточко – 25 крб. Цей буфет належить до райспоживспілки.

Цього звітного місяця до кооператив сільських дали такі товари, мануфактура, панчохи, колрн вода, крем та папіроси. Всі вище згадані товари лише на заміну за яйця, папіроси за гроші.

Всі товари які приходять до кооператив, можуть лише купити члени які дали кооперативний уділ в висоті найнижче 300 крб. Кожній член кооперативи мусить дати членську вкладку від 300-500 крб. Селянам котрі не є членами кооперативу не продають жодних товарів.

5. В звітному часі не змінилося нічого в поштових урядах, все так як було в попередніх місяцях.

6. Райфінвідділ дня 7.4.47. дав зарядження до сільських фінагентів, щоб до 15.4.47. позбирати всі залегли гроші хто не виплатив позики з 1947 р. та пороздавати облігації.

На сесії голов сільрад, було зарядження, щоб голови сільрад переказали селянам здавати контінгент мяса, а в заміну молока здавали масло. Цей кварталний контінгент мусить бути виконаний до 15.6.47.

Дня 10.04.1947 року дали зарядження з району до голів сільрад, щоб голови призначили на село ставку контінгенту «держзакупки» бараболі і сіна.

25.4.47 р. прийшло зарядження до голів сільрад, щоб голови розділили на селян грошеву ставку позики, та до дня 2.5.47 р. постягали.

7. В райцентрі середній школі Крукинечах працюють лише вчителі самі східняки, галичан вчителів є лише два. Всі вчителі східняки дуже ворожо ставляться до учеників галичан. Навіть в нижчих класах учеників називають бандитами, та що з них чути бандитський піт. В 8, 9, 10-их класах примусово говорять учням вписуватися до комсомолу, тішуть їх, що коли вони впишуться в комсомол то дістануть добрі річні оцінки, а хто не впишеться того на кінці року сплять. Ученики тих клас взагалі відмовляються вписати, на зборах до вчителів говорять, що ми не підпишемося підемо долі такими яких нас мати виховала.

На три дні перед святами ученики до школи не пішли, вчителі ходили по хатах та забирали дітей до школи. Родичі взагалі протиставилися до вчителів не пускали дітей до школи, говорили до них, щоби не вчили дітей інакше як вони навчили з молодих літ. По святах коли прийшли ученики до школи прийшов секретар партії Сафонов та говорив до учеників, що коли будуть ходити до церкви ученики то можуть просто іти до дому щоб їх самі батьки вчили, бо радянський союз таких дітей не хоче.

В неповно середній школі в селі Біховичах ученики позамазували всі портрети Сталіна, Леніна, Чкалова і інші. Коли був інспектор на інспекції, знайшли ці книжки та забрали до району на показ, зараз ці книжки від РВНО забрали на райпартком та МВД. На інспекції по селах назбирали 37 таких книжок де були позамальовані портрети. Ученики початкової школи в селі Чижевичах припняли до портрету Сталіна кусок хліба, вибрали йому очі та написали, маєш хліб наїжся та забирайся з України.

8. В звітному місяці в клубі Круженичах було дві забори де перед заборами відчитували присутнім «Четверта Сталінська п'ятирічка», присутніх на забаві місцевих людей не було, лише самі комсомольці та большевики.

Цього звітного місяця грало кіно такі фільми: «Ми з Кронштада», «Дні і ночі», «Небо Москви», «Наталка Полтавка», «Українські мільодії», «Адмірал Нахімов», «Людина з рушницею». До кіна ходять лише самі большевики та деякі місцеві але переважно комсомольці. Вступ до кіна коштує 7 крб.

9. В Пнікуті дальше існує лікарня з тою самою обслугою та медперсоналом. При лікарні є поліклініка, в якій приймають хворих лікарі з лікарні. В кожній майже сільраді є санітарка, яка ходить до хворих по селі. Звичайно така санітарка дуже мало що знає і не може дати відповідної помочі хворим. Всі вони не мають в першій мірі не мають чим лічити, а приписані ними ліки хворій мусить собі купувати на пасок. В аптеці не можна дістати взагалі жодних ліків, аптекарка все спрямовує до Львова.

В райцентрі є велика кількість большевиків заражених венеричними недугами, головню МВД-исти та бійці «червоної мітли».

10. До тугейшого району приходять часописи всіх видань. В райцентрі виходить два рази в тиждень «Вперед», накладом 1500 примірників. Около дня 25.4.47 р. в районі на сесії голів був мітинг на якому говорив секретар партії до присутніх, «що радянський союз буде будувати у Львові і Харкові фабрики мануфактури такі великі, що навіть Англія і Америка будуть брати мануфактуру, бачите, що вам радянська влада все робить щоб було вам добре, а що дали вам «бандьори», хіба богато сиріт». По селах большевики тепер роблять часто мітинги, щоб населення вписувалося до колгоспу, здавали контінгента залеглі, податки і нову наложону позику. Населення взагалі не бере участі на таких мітингах, хіба большевики примусово декого зловлять та під штиком заженуть.

В селі Ятвягах п'яні большевики говорили до селян, що коли будуть вицофуватись з Галичини то не лишать ані одного молодого чоловіка по селах всіх заберуть зі собою, та обграбують так села, що людям не лишуть нічого, харчів ані худоби.

11. Дня 9.4.47. 30-ть большевиків робило облаву в Чужівськїм лісі та в селі. Рано о годині 7-їй надійшли зі сторони Круженич, та розстрільною перейшли ліс помеже корчі в напрям Чужевич. Коли вийшли з ліса далі пішли розстрільною до села, в селі робили поверховні ревізії до самого вечора. Вечером відійшли в сторону Підлісок.

22.4.47 около 50-ть МВД-стів і пограничників робили облаву на Болянївський ліс, переходили переважно лініями та декуди переходили корчами. Облава не дала большевикам позитивного висліду, та причина невідома. По лісі ходили через цілий день.

В звітньому місяці на терені тут.[ешнього] району було около 70-ть засідок. Засідки переважно робили попід села, глибоких дорогах, стежках та помежи господарські забудівлі. Всі засідки не дають їм жадного висліду, взагалі ці всі засідки роблять шабльоново.

Дня 13.4.47. робили большевики засідку в селі Княгиничах, було їх около 17 осіб. На большевицьку засідку нашли місцеві повстанці. Коли большевики гальтували,

вони відкрили по них огонь, в висліді був оден большевик вбитий а двох ранених. Повстанці відступили без втрат.

По цілому районі большевики робили ряд ревізій. Найбільше робили ревізій по селах Радичичі, Чужевичі, Підліски і Острожець.

3.4.47 в селі Чижевичі 12-ть большевиків робило ревізію в Коноховського Теодора і Клюк Михайла, причина ревізії невідома.

4.4.47 в селі Острожець та сама група большевиків робила ревізію в Синиці Костя, Пукаса Василя і Городечної Катерини. Закидували їм, що в них перебувають повстанці. Ревізія була без позитивного висліді для большевиків, причина ревізії невідома.

7.4.47 в селі Радичичах ця сама група большевиків під командою Сирйогіна робили ревізію в Вергуна Івана, Пристацького Володимира і Візняка Павла. Ревізію переводили досить стислу, але не була для большевиків корисна.

8.4.47 року група большевиків в селі Завязанці робили ревізію в Підцерковної Зофії, ревізію перепроводжували поверховно, шукали за місцевим хлопцем котрий криється, при ревізії не нашли нічого. По ревізії пішли на засідку за село.

19.4.47 в селі Чижевичі група большевиків робила ревізію у Петлюхи Василя, при ревізії говорили, що до него заходять повстанці і мають в него криївку. При ревізії не нашли нічого.

21.4.47 в селі Гусакові 13-ть большевиків робили ревізію в Чижецького Теодора. При ревізії його нашли скритого та забрали до району. В цей сам день робили ревізію в Голейка Григорія.

22.4.47 в селі Підлісках 13-ть большевиків робило ревізію в Темпуся Михайла, причина ревізії всипа, що там кватерують повстанці.

25.4.47 в селі Радичичах 17-ть большевиків робило ревізію у Волошина Івана, ревізія не дала большевикам позитивного висліді, та причина ревізії невідома.

3.4.47 большевики в селі Чижевичах арештували Коноховську Михайлину за це, що вона нібито була звязана з повстанцями, арештовану запровадили до ліса та по трьох годинах звільнили. Цего самого дня арештували Клюка Михайла та Курипляка Василя котрих по переслуханню, по 48-ох годинах випустили на волю.

Цего самого дня в селі Радичичах на присілку Халупки арештували Терневу Ольгу, їй закидували зв'язок з повстанцями, по 25-ох днях випустили на волю.

9.4.47 в селі Острожець арештували, Городечного Івана за це, що в него нібито мала переховуватися жінка підпільника, арештована сидить.

11.4.47 в Крукеничах заарештували Труша Івана, причина арештування, що він за часів Німетчини був лісним, арешто.[ваний] сидить.

13.4.47 в селі Чижевичах арештували Коноховську Михайлину та Наконечну Софію, арештованим закидували зв'язок з повстанцями, сидять.

20.4.47 в Крукиничах арештували Кобель Ольгу, арештованій закидували, що вона розтрачує кооперативне майно, по трьох днях звільнили.

4.4.47 року в селі Костільниках арештували Качмарека Івана і Качмарика Миколу, причина арештування, що вони нібито звязані з повстанцями, арештували вивезли до Дрогобича.

5.4.47 в селі Завязанці арештували Гопей Катерину, причина арештування за спекуляцію, по п'ятьох днях звільнили.

5.4.47 в селі Костільники арештували Світого Миколу за це, що до него нібито заходить місцевий підпільник, сидить.

11.4.47 большевики арештували голову сільради зі села Костільник Качмарика Миколу, йому закидають зв'язок з повстанцями, арештованого по 6-ох днях вивезли до Дрогобича.

В звітному часі по селах Тамановичі, Боляновичі і Гориславичі від дня 14.4.47 по 26.4.47 оперувала провокативна група, котра ходила по селі на марку УПА, збирали харчі та заказували гроші. Провокативна група складалася з 17-ть осіб де між ними був якийсь провокатор з району Самбірського. Таких провокаторів населення пізнає, та спровокувати не дається.

1. Населення до большевиків дуже ворожо ставиться, всі їхні зарядження само добровільно не виконує, хіба під терором МВД. Взагалі контингент «держзакупку» не здавали, так, що большевики були змушені самі ходити по коморах селян та забирати примусово. На всі большевицькі мітинги населення взагалі не іде, тому що бачить в большевиків лише визиск та поневолення їх, а старається всі мітинги большевицькі оминати. На деякій мітинги лише ідуть тоді коли їх жене большевик під штиком. Забороненя большевиками святкування свят, селяни не звертають уваги лише більше скріплюють ненависть до них, та більше горняться один до другого, святкують і не дають сплямлювати нашої релігії. Великодні свята селяни показали большевикам, що вони дітям своїм не дадуть піти до школи хоча по дітей до дому ходили вчителі, вони вчителів з хат попросту виганяли. А дня 20.4.47 р. на могилах поляглих повстанців селяни зробили самі, свято де запросили священника відправити панахиду та парастас, в тім дівчина виголосила деклямацію, не дивились, що це заборонено. Населення не звертає на терор большевицькій уваги, та і їх той терор не страхає. Такі свята відбулися в селах Радохінці, Золотковичі і Гостиславичі.

2. До нашого руху населення дуже добре ставиться, допомагає харчами, грішми, умундируванням та дають добру розвідку про ворога. Населення спільно з нами переживає смутні та веселі хвилини. Коли дня 13.4.47 впав від повстанської кулі большевик, населення дуже раділо та межі собою говорили, що їм всім такого треба, а тому що його вбив жичить здоровля та пережиття большевицької дійсності. Нашу підпільну літературу населення читає дуже радо, та при кожній зустрічі з ними питає ще за нею. Спеціально населення старається з нами більше говорити, а коли зробимо гутірку то уважно слухають та один другого скликає.

3. Населення тuteйшого району як завважується переконане, що всі ті конференції, які переходили не є на користь большевикам, бо як бачуть, що це все лише компромітовання большевиків перед світом. Селяни говорять, що не було і не буде погодження межі ними, тому, що американці ніколи не погодяться на це щоб комунізм довше існував. Та кажуть, що тому американці дають позичку Греції і Туреччині, що хочуть знищити весь комуністичний рід по цілому світі. Населення дуже захоплене тим, що для Греції і Туреччини Америка дала позику тому, що передбачують скору війну. Говорять що тепер в тій війні ми одержимо то до чого

прямує. На заклики та інформації нашої літератури, все населення готове іти. Населення не звертає уваги що говорять по селах про війну, воно вірить в свої сили, говорить, що ми боротися мусимо бо інакше нам ніхто не дасть, вже маєм переконання 1938 року на Закарпаттю.

4. В цілому тут, районі священники правлять богослуження Греко-Кат. Населення певно, коли б священники правили богослуження, православні не пішли б до церкви тому, на загал всі селяни до священників православних ставляться дуже зле. Селяни в селі Завязанці священника який правив богослуження православне взагалі збойкували, де він був змушений парохію та від неї віддалитися. Таке саме священник в Крукеничах дуже зле ставиться до Греко-Кат. церкви, править богослуження польським костелі і церкві, тому населення домагається його віддалити епорохії. По церквах і на всіх виступах священників не можна дати закиду, ставляться дуже добре.

5. По меже населенням поки що не завважується жодних хворіб, попередніх місяців як було подано по селі панував тиф, тепер вже населення тиф вилічило. По меже населенням можна завважити таку саму чистоту як в попередніх місяцях. Венеричні недуги які поширились в Крукеничах помалу виліковуються.

6. З причини стягнення позанормових контингентів з населення можна завважити щораз більший голод, меже населенням.

7. Родинам підпільників дано на свята 20 кг мяса та 60 кг муки, а братам зі СУЗ дано 235 кг жита як поміч.

8. Подано в попередньому звіті.

9. В районі працює около 160 українців, але переважно на посадах вчительських, вони переважно займають керуючі посади як з комсомольцями або партійні. Дуже зле забезпечені матеріально, та мають дуже низьку ставку від уряду так що не можуть прожитися.

10. Докладних даних не досягнув.

11. Не було.

12. В селі Боляновичах впав дезертир ЧА котрий крився від 1944 р. Коли большевики прийшли над його криївку стали відкопувати, він почув що це большевики застрілился з власної пістолі.

13. Не маю даних зі всіх сіл.

Постій 1.5.1947 р.

/Клен/

ГДА СБУ. Ф. 13. Т. 76. Арк. 176–181.

SEMANTIC ANALYZER IN MACHINE TRANSLATION

In this work a number of models of text semantics presentation and modern methods of semantic analysis are presented. Special attention is paid to the approaches based on the role structure of the sentence. A number of other semantic analysis models are being regarded. Some of them are based on a syntactic model, where logical-semantic analysis presents the structure of a sentence in terms of logical relations (predicates, arguments, attributes), reducing the difference between the surface syntactic structures of different languages. The situative model of text semantics that adds another level of abstraction in the form of relationships between any syntaxemes in a sentence is analyzed. This model provides a deeper understanding of the semantics of the text than the classical role models. The importance of non-syntactic grammar is underlined in terms of the conceptual dependency model in a knowledge-based system in limited software. Concept networks, frames, software diagrams are examined as conceptual grammars.

When regarding the methods determining the structure of sentences two main approaches are presented: involvement of the so-called machine teaching approach with the help of a teacher based on the semantically marked text corpora analysis and an approach that uses various methods of teaching without involving a teacher (clustering) or with partial involvement of a teacher. It has been noticed that in spite the fact that some characters (for example, the predicate word lemma) are used almost universally, the distinctive features of natural languages usually require the creation of specific marks for each language. The final stage of semantic analysis is the most laborious one and requires a large database of semantically marked-up text corpora.

Introduction. When speaking of the semantic analyzer it will be useful to make a short analysis of the stages that precede it. In classical SMTs (systems of machine translation) that perform indirect translation based on the use of transfer, each sentence undergoes a sequence of transformations consisting of three parts (stages):

analysis > transfer (interlingua operations) > synthesis.

The purpose of the analysis stage is to construct a structural description (intermediate representation) of the input sentence.

The task of the transfer stage (actually translation) is to transform the structure of the input text into the internal structure of the output text. This stage includes the replacement of the input tokens with their equivalents of the output language (lexical interlingua transformations).

The purpose of the synthesis stage is to construct the correct sentence of the source language on the basis of the structure obtained at the stage of analysis. The analysis is based on the theory of linguistic levels and includes the following stages:

Segmentation – division of the text into sentences.

Tokenization – selection of the main structural units in the sentence – tokens.

Morphological analysis – performs the primary recognition of tokens – determines the vocabulary article (lemma) for each word, determines its part of speech and grammatical features, including case, gender, number, tense, degree and so on.

Parsing (syntactic analysis) builds the syntactic representation of the proposed sentence, a number of sublevels can be distinguished in the sentence, providing the analysis of different types of syntactic units.

Semantic analysis, builds an argument-predicate structure of statements or another type of semantic representation of a sentence.

The traditional task of the semantic analyzer is considered to be the removal of lexical and structural ambiguity that arose at the previous stages of analysis (morphological and syntactic) in machine translation [6].

Computer semantic analysis is closely related to the problem of machine's capability to «understand» the text. There are many interpretations of the concept «meaning of the text» and the task of understanding it [5]. In terms of machine translation, the meaning of a text can be considered as a description of the knowledge contained in it, in a formal language of knowledge representation, which allows to solve a fairly wide range of tasks related to text analysis and the task of semantic analysis – such as translation of NL (natural language) expressions into a certain language of knowledge representation [8; 9]. For example, the language of predicates, semantic networks, frames, etc. can act as a that represents knowledge contained in a text in NL. In this case, the formal representation of the meaning of a text obtained as a result of semantic analysis differs from superficial syntactic or morphological structures interpretation where knowledge about objects and the relationships between them are explicitly represented. These objects and relationships often go beyond linguistic categories and can reflect all objects and relationships in the real world, or concepts and relationships between them in a certain subject area. For computer semantic analysis, in addition to knowledge of NL grammar, as a rule, many other types of knowledge are required, including extralinguistics (meanings of words associated with grammatical constructions, knowledge about the structure of a discourse, knowledge about the topic of the discourse, knowledge about the world) alongside with knowledge of adequate research techniques [4; 6; 7]. In this work a number of models of text semantics, as well as modern methods of semantic analysis are presented.

Discussion. *Text semantics models.* In the field of natural language word processing, there are many models of text semantics. Despite more than half a century of research in this area, the problem of modelling the semantics of text in NL is still open.

One of the most important problems in this respect is the approach to the interpretation of a model structure content [1; 2]. One of the very first models of semantics of the text in NL is considered to be a model based on the role structure of a sentence.

The modern formulation of this model was proposed in the works of Charles Fillmore. Text sentences in this model can be represented as a collection of predicate words and their arguments, which have different semantic roles.

- ***A predicate word (PS)*** means a lexeme or syntactic construction with a set of semantic valences. PS in the text denote a certain situation. These words can be verbs, verbal nouns, participles and some other parts of speech.

• **Semantic arguments** are linguistic expressions in the text that fill in the semantic valences of predicate words. Semantic arguments indicate the situations of the participants indicated by the PS in the text.

• **Semantic role** is the meaning of the argument in the predicate word, part of the semantics of the predicate, reflecting the general properties of the predicate argument.

Fillmore introduced the concept of deep case – a universal (thematic) role that can be played by participants in a situation indicated in the text by a predicate. Deep cases were proposed to be considered as «universal innate concepts that identify the types of judgments that a person is able to make about events happening around him – judgments about things such as «who did something», «with whom something happened», «what was some kind of a change». In total, twelve such concepts were initially introduced, which, as it is assumed, allow one to present in a generalized form of all possible meanings of participants in situations. To date, there is no consensus among researchers on the composition of the inventory of roles and on the principles by which they should be distinguished. However, there are a number of roles that are most commonly used in semantic analysis.

Here are some commonly used semantic roles and their definitions.

Agent – An animate initiator of an action that controls it.

Patient – A participant who is most involved in the action and undergoes the most significant changes in the course of it.

Benefactive – A participant in a situation, whose interests are somehow affected in the process of its implementation, who benefits or gets harm from it.

Experiencer – A carrier of feelings and perceptions, experiencing an action.

Stimulus – A source of information for verbs of sensory perception or a source of involuntary experience.

Instrument – An inanimate object which an action is carried out with, but which does not undergo any changes during its implementation.

Addressee – The recipient of the message.

Source – The location from which the movement takes place.

Purpose – The location to which the movement is directed.

Ch. Fillmore made an important observation, which is that the same roles (deep cases) can be expressed in different ways in the surface grammatical structures of the NL – syntactic trees and morphological characteristics (grammar cases). Thus, the model of text semantics, based on the role structure of the sentence, allows to abstract from the syntactic and morphological structure of sentences and assign the same roles to different grammatical constructions.

In the course of research in the field of creating models of semantic analysis based on the definition of role structures of statements, a general approach to solving this problem was formed. Most often, the solution is broken down into several stages:

- Search for predicate words in a sentence.
- Search for semantic arguments of predicate words in a sentence.
- Assigning roles to each argument independently of other arguments.
- Overall assessment and selection of the best semantic structure for all arguments of a given predicate or the entire sentence.

The search for predicate words in a sentence is usually realized by using lemma dictionaries or by morphological features (for example, all verbs are considered predicate words). In general, this task is considered to be quite simple and well-known methods are used to solve it. Let's have a close look at it.

Predicate word attributes: lemma, predicate word class (for example, defined using lexical clustering), syntactic frame.

The step of defining semantic arguments can be started from searching out candidate words, here a set of simple heuristics is involved; the further task of determining the arguments is solved by means of using a classifier based on machine training. Initially, the problem of identifying arguments was considered as a problem of sentence segmentation in the context of a syntax tree of components. In this formulation, an argument is a segment consisting of several words, which must be correctly identified in a sentence as a node in the graph of direct components and associated with the desired predicate word. Later, with the purpose of syntax tree unification with the problem of constructing a tree of dependencies, another formulation was proposed, in which it is necessary to determine only the word-vertex of the syntactic group, which is a semantic argument, and associate this vertex with the predicate word.

The parts of speech of the predicate word and the classified word, the position of the classified word relative to the predicate word, the voice (passive / active) of the predicate word, the path in the syntax tree from the predicate word to the classified one (types of syntactic links) are used as features determining semantic arguments in texts, the length of this path, and other contextual features.

While some characters (for example, the predicate word lemma) are used almost universally, the distinctive features of natural languages usually require the creation of specific marks for each language. For example, in languages with a developed morphology, such as Slavic, it is necessary to take into account the signs responsible for words coordination, at the same time the signs associated with the order of words may be uninformative.

The final stage of semantic analysis - assigning a semantic role to each predicate argument - is the most laborious and requires a large database of semantically marked-up text corpora.

Methods determining the structure of sentences. Nowadays, two main approaches are used to solve the problem of determining the structures of sentences: using the so-called machine teaching approach with the help of a teacher based on the semantically marked text corpora analysis and an approach that uses various methods of teaching without a teacher (clustering) or with partial involvement of a teacher.

Machine Learning Methods. To solve the problem of determining the structures of sentences by the method of machine learning with the help of a teacher requires a large semantically marked corpora of texts. Two such resources were originally created in English: PropBank and FrameNet.

The PropBank resource consists of the texts of the bank of syntax trees (Penn Treebank), marked with the semantic roles of the verbs, and the dictionary, which for the English verbs contains a list of numbered roles with comments and examples.

Unlike PropBank, the FrameNet resource sets semantic roles not for individual verbs, but for frames that combine several predicate words that are close in meaning. Words of different parts of speech can fall into one frame: verbs, nouns, adverbs, etc. Subsequently, similar resources were developed for a number of other languages.

The work of Daniel Zhurawski and Daniel Galdia is considered the basic work of supervised machine learning. In it, a statistical analyzer was trained on the FrameNet resource corpus to assign semantic roles to the syntactic components of the graph. Subsequently, supervised machine learning methods aimed at defining role structures have been developed in many works. New methods of machine learning were applied, new features were developed with the aim to classify the roles, experiments were carried out with various schemes of turning a task into subtask, various algorithmic approaches were investigated.

When three stages of the semantic analyzer's processing (finding a predicate word, defining its arguments and assigning the roles to all arguments) are completed, the ambiguity of the roles distribution within semantic arguments is resolved at the stage of global evaluation. At the same time, at this stage a structure, which is optimal or simply «good» in accordance with some criterion, is sought. To solve these tasks, linear integer programming methods are used and the models ranking role structures that determine the best result among the given candidates (for example, models based on conditional random fields). There are also statistical models applied to evaluate the entire semantic structure of a sentence or a predicate word.

To improve the quality of defining role structures, there are a number of approaches which combine several semantic analyzers at the output. Due to the fact that different analyzers have different models for machine learning or training the process is carried out on different corpuses or different training parameters, the combination of their outputs makes it possible to increase the stability and completeness of the analyzer on data that differ from the training set.

Supervised machine training methods have been shown to be effective in the tasks of establishing semantic roles for many languages in case the corpuses with marked semantic roles have been created, including English, Spanish, Chinese, German, Czech, etc. The quality scores for the problem of determining the role structures of statements vary greatly for different languages: for Spanish: 68–77%; for Czech: 67–80%; for Chinese: 70–76%; for English: 80–83% [9].

Partial teacher involvement and unsupervised machine learning methods. The disadvantage of methods aimed at determining the structures of sentences used at machine training with the help of a teacher is dependence of these methods on the availability, volume and quality of semantics of the corpuses. The creation of such enclosures is a very laborious and costly piece of work. It is also worth noting that when analyzing texts that refer to one subject area by an analyzer trained on a corpus that refers to another subject area, the quality of the analysis decreases significantly. Therefore, researchers have recently been looking for ways to reduce reliance on hand-marked texts. Approaches based on semi-supervised machine learning and unsupervised machine learning are proposed.

A number of projects with partial teacher involvement are known. In these approaches, the semantic structure of marked sentences in one language is compared to the translated into another language unmarked sentences that have some similar features. New marks are built by transferring predicate-argument structures of sentences from the marked-up corpus to sentences close to them in the unmarked corpus. The proximity of sentences is calculated by comparing their syntactic trees and lexical characters.

Approaches to solving the problem of determining the role structures of statements based on unsupervised machine learning use clustering. In this case, the goal is to divide all arguments into clusters so that each cluster corresponds to a certain semantic role. The resulting clusters and their features can be used for quick semantic marking of the corpus, since it is enough for experts to manually mark not the entire text, but only to match the roles of the clusters themselves.

Other semantic analysis models

Besides the approaches based on the role structure of the sentence, a number of other semantic analysis models are being developed.

Some of them are based on a syntactic model, where logical-semantic analysis presents the structure of a sentence in terms of logical relations (predicates, arguments, attributes), reducing the difference between the surface syntactic structures of different languages.

The grammar of the semantic level in its pure form (out of relation to the syntax) is presented in the semantic analyzer by J. Wilks [3]. His model of semantic preference includes such tools of semantic analysis as thesaurus information, rules of inference «according to common sense», the concept of pseudo-text, decomposition of tokens into semantic primitives, which makes it possible to prove semantic coherence even in difficult linguistic material (metaphorical word usage).

Another non-syntactic grammar is the conceptual dependency model in a knowledge-based system in limited software. Concept networks, concept networks, frames, software diagrams are used as conceptual grammars.

Formal semantics

One of the best-known ways to model the semantics of natural language expressions is to represent them in the language of logic. Richard Montague in his work «Formal semantics as the offspring of linguistics and philosophy» was the first to show that English can be translated into a formal language [9]. His assumption was that, at the theoretical level, formal and natural languages do not differ significantly. He developed a grammar of semantics, which was based on the first-order predicate calculus,

However, to date, researchers have come to the conclusion that due to the ambiguity and flexibility of NL, the application of the formal semantics apparatus in practice, on the one hand, is problematic due to its complexity, and on the other hand, it is not enough to solve modern problems of text processing in NL.

Situative Model

The situative model of the text ***formalizes the deep semantic structures of the text using the apparatus of heterogeneous semantic networks***. The relation-situative model is based on the theory of communicative grammar.

In the theory of communicative grammar, the concept of syntaxeme plays an important role. A syntaxeme is a minimal syntactic-semantic unit of a language that carries a generalized, categorical meaning and is characterized by the interaction of morphological, semantic and functional features.

The relation-situative model of text semantics adds another level of abstraction in the form of relationships between any syntaxemes in a sentence. In addition, it allows you to fix the values of syntaxemes in constructions without predicate words. Thus, this model provides a deeper understanding of the semantics of the text than the classical role models.

REFERENCES

1. Бабориґа С. Машинний переклад. *Філологічні студії*. 2007. № 1/2. С. 299–303.
2. Горбуляк Ю.І. Огляд методів аналітичної обробки текстових даних з Web-джерел для технологій Web 3.0. Тернопіль: ТНТУ, 2021. 59 с.
3. Гречуха Л.О., Кузєбна В.В. Системи машинного перекладу, оглядовий аналіз. *Молодий вчений*. 2017. № 2. С. 372–375.
4. Кво Ч.К. Технологии перевода. Москва: Академия, 2008. 252 с.
5. Міщенко А. Машинний переклад в контексті сучасного науково-технічного перекладу. *Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна*. 2013. № 1951. С. 132–180.
6. Чернікова Л. Ф. Лінгвістична якість машинного перекладу. *Культура народів Причорномор'я*. 2012. № 248. С. 165–168.
7. Bowker Lynne. Computer-Aided Translation Technology: A Practical Introduction. – University of Ottawa Press, 2002. 185 p.
8. Kenny D. Teaching Machine Translation and Translation Technology: a Contrastive Study / D. Kenny, A. Way. Dublin, 2001. URL:<http://www.eamt.org/summitVIII/papers/kenny.pdf>
9. Koehn P. Statistical machine translation. Cambridge University Press, 2009. 433 p.
10. Okpor M. Machine translation approaches: Issues and challenges. *International journal of computer science issues*. 2014. Vol. 11 (5). P. 159–165.

ЗБЕРЕЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО ЗАБАРВЛЕННЯ В ПЕРЕКЛАДАХ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

The title of the article implies research of the problems saving the national peculiarities in literary translation. The research is based on the English text of the novel «Memoirs of a Geisha» written by Arthur Golden and the translated variant in Ukrainian done by Daria Ostrivska. The categories of national Japanese lexicon (belonging to everyday life, traditions, socio-political system, spheres of religion, entertainment, national art, etc.) presented in the English text and the ways of their translation into Ukrainian are analyzed. The results of the investigation demonstrate that the problem of reproducing the national vocabulary (realities, proper names and other nonequivalent Japanese lexica) in the translated Ukrainian text is solved by the translator through transcription, transliteration and contextual development that are often accompanied by a translation commentary in order to explain some Japanese words and traditions to the Ukrainian readers.

Вступ. Доволі часто перед перекладачем художнього твору постає питання щодо можливості передачі національного колориту таким, яким він є в оригіналі. Зрозуміло, що збереження національної своєрідності першотвору є завданням надзвичайно складним, тому передбачає те, що у перекладача має бути багато фонових знань про життя, зображене в оригіналі художнього твору [15; 20]. Разом із цим, твір не має втрачати свою своєрідність, тому що, як відомо, у міру того, як дійсність іншої країни стає більш звичною, вона може втратити свою специфічність [6; 7; 8; 9; 11].

Національне забарвлення присутнє у будь-якому творі художньої літератури, тому що саме художня література є частиною культури тієї чи іншої нації. Розуміння читачем тексту перекладу напряму залежить від того, чи розуміє читач культуру нації вихідного тексту, тому є дуже важливим те, як саме перекладач передав національно-марковану лексику. Чи пояснив перекладач невідомі до цього факти? Чи зберіг національне забарвлення твору? Або, навпаки, відійшов від оригіналу і знехтував тактикою збереження національного-культурного колориту?

Перш за все, необхідно розуміти, що художній переклад є перекладом будь-якої художньої літератури [15], а, отже, перекладач буде зустрічатися зі безеквівалентною лексикою, властивою лише для художньої літератури як лінгвістичному компоненту національного колориту. Оскільки завданням перекладача є не тільки адекватний переклад вихідного тексту, а й відтворення національної своєрідності оригіналу, ідею та головну думку автора першотвору [3, 142], проблема особливостей перекладацького інвентарю має важливе значення.

Незважаючи на те, що у сучасному мовознавстві є багато робіт присвячених проблемам перекладу безеквівалентної лексики, а саме перекладознавчим категоріям, які відображають соціально-історичний та культурний контекст [2, 24], проблемам та критеріями виокремлення такої лексики [13, 252], питання систематизації

теоретичних положень та накопичення емпіричного матеріалу досі потребують вдосконалення. Особливий інтерес представляють переклади текстів, написаних іноземною мовою, де відтворена національна специфіка іншої культури. У цих художніх творах завдання перекладача ускладняється: передача лінгво-культурних особливостей країни, яка відображається у тексті письменника-іноземця (у даному випадку специфіки японської культури в роботі англomовного письменника) та її віддзеркалювання у варіанті перекладу (українською мовою).

Актуальність обраної теми дослідження обумовлена декількома чинниками. По-перше, нестача вивчення проблеми збереження національного забарвлення у перекладах художньої літератури провокує бажання вдосконалення знань та досліджень у даній області. По-друге, міжнародна комунікація зростає з кожним днем, а отже і питання щодо культурологічних особливостей кожної країни стає особливо гострим. Невірна передача національно маркованої лексики може призвести до ряду проблем, тому потрібно пам'ятати про важливість вдосконалення знань перекладача щодо будь-якої безеквівалентної лексики. По-третє, у процесі читання творів художньої літератури все частіше виникає необхідність вивчення лексичних одиниць, які наповнені національною своєрідністю іншої культури.

Метою дослідження даної роботи є встановлення засобів передачі безеквівалентної лексики та збереження національного забарвлення у процесі перекладу художньої літератури. Досягнути зазначену мету можливо шляхом вирішення *завдань*, які наведені нижче:

1. визначити класи національно маркованої лексики у матеріалі дослідження;
2. проаналізувати варіанти перекладу національно маркованої лексики та виявити особливості збереження національного забарвлення у текстах.

Матеріалом дослідження виступив текст роману А. Голдена «Мемуари гейші» в оригіналі англійською мовою та в українському перекладі Д. Островської (загальним обсягом 560 сторінок) [5, 16].

Методами дослідження, які використовувалися під час написання роботи, є зіставний метод (тобто виявлення специфічних та спільних рис мов, які приймають участь у порівнянні), метод комплексного перекладацького аналізу, завдяки якому можливо більш детально розглянути та вивчити переклади, а також метод кількісним підрахункам результатів аналізу матеріалу дослідження.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у розширенні матеріальної бази і поглибленні підходів до дослідження культурно і національно маркованої лексики в перекладах у мовній парі англійська-українська та опосередкованих перекладах лексичних одиниць, що репрезентують культуру Японії в цих двох мовах.

Результати та дискусія. При дослідженні будь-якої проблеми, пов'язаної з безеквівалентної лексики, насамперед треба сформувати зміст терміну «безеквівалентна лексика», що є об'єктом аналізу в цієї роботі. Під вищезазначеним терміном розумімо слова та сталі словосполучення МО (мови оригіналу), які не мають більш повних відповідників у вигляді лексичних одиниць (слів або сталих словосполучень) у МП (мові перекладу) [1, 160].

Зрозуміло, що сама сутність безеквівалентної лексики своєю природою зумовлена історією та культурою країни, зумовлена діяльністю та світобаченням людини,

яка є частиною нації. Завдяки безеквівалентній лексиці людина має змогу більш детально дізнатися про національно-культурну оригінальність, яка відображається на лексичному рівні. Саме безеквівалентна лексика називає ті предмети або явища, які притаманні певній культурі, але яких не має у інших.

Переклад національно маркованої лексики завжди був, і навіть зараз є одним із найскладніших завдань для перекладача. Існує дуже багато чинників, які можуть надалі спричинити нерозуміння читачем тексту перекладу, і всі вони повинні бути враховуватися. Найголовніше у перекладі національно маркованої лексики – це, звісно, фонові знання про культуру та націю. Фонові знання є тою інформацією, яка несе певний національний колорит [17; 18; 19; 21]. Вони впливають на основне значення, але є зрозумілими лише для носіїв оригінальної мови. До цих чинників входять такі характеристики як тип тексту, значення та тип безеквівалентної лексики у тексті, її семантична роль у культурі оригінальної мови [22].

Відомо, що наявність безеквівалентних одиниць не означає, що їх значення не може бути переданим у перекладі або що вони перекладаються з меншою точністю, ніж одиниці, що мають прямі відповідники [9, 189]. У цієї роботі автори використовують таку термінологію перекладавчих операцій:

1. транскрипція і транслітерація;
2. калькування;
3. наблизений переклад або переклад за аналогією;
4. тлумачення або описовий переклад.

Кожен із вищенаведених способів має свої недоліки та переваги, але в цілому перекладачі звертаються саме до них, щоб переклад тексту був максимально адекватним.

Першими розглянемо транскрипцію та транслітерацію, як найбільш уживані та популярні трансформації перекладу безеквівалентної лексики.

Транскрипція – спеціальний спосіб запису перекладного тексту, заснований на суворій відповідності між буквами письма ВМ (вихідної мови) та звуками МП (мови перекладу). Транслітерація – передача тексту, написаного за допомогою алфавітної системи вихідної мови, засобами алфавітної системи мови перекладу [12, 113].

До цих лексичних трансформацій перекладач звертається у випадках перекладу власних імен або назв, котрі не можна перекласти за допомогою описового перекладу або калькування. Насправді, саме завдяки транскрипції та транслітерації вдається досягти адекватного перекладу та зберегти національну своєрідність мови оригіналу.

Наступний спосіб, калькування, є досить неоднозначним та часто використовується в комплексі з іншими лексичними трансформаціями.

Калькування – утворення нових слів або введення в мову перекладу нових способів словотвору шляхом запозичення словотвірних моделей мови оригіналу [12, 113].

Часто цей вид трансформацій можна зустріти у художніх текстах, тому що перекладач застосовує калькування переважно для передачі оказіоналізмів, неологізмів тощо.

Наближений переклад (переклад за аналогією) – підбір найближчого за значенням відповідника в мові перекладу для лексичної одиниці іноземної мови, яка не має у перекладній мові еквівалентних відповідників [12, 114].

Часто можна побачити, що перекладач вдається до перекладу реалії оригінальної мови приблизною реалією мови перекладу.

Описовий переклад – переклад слова з однієї мови на іншу, здійснюваний за допомогою лексикалізованого сполучення [12, 113].

У випадках, коли використовується описовий переклад, перекладач повинен пам'ятати про те, що опис, який він дає при передачі реалії, не повинен буди складним і докладним, щоб не нагромаджувати текст зайвими пояснюваннями.

Також, при перекладі національно маркованої лексики зустрічаються інші перекладацькі прийоми, такі як трансплантація та перекладацький коментар.

Трансплантація (іншомовні вислови) – переніс слів і висловів у текст перекладу в іноземному написанні для надання тексту автентичності [12, 114].

Перекладацький коментар полягає у більш детальному, ніж опис, поясненні того, що означає вихідне слово. Таке пояснення виноситься за межі тексту і попадає у зноску на тій же сторінці [9, 269].

Вибір способу передачі безеквівалентної лексики завжди залишається за перекладачем, але на першому місці завжди залишається питання про збереження адекватності при перекладі.

Велику роль при перекладі безеквівалентної лексики при збереженні національного забарвлення відіграють переклади власних назв, імен, слів-реалій. Під час процесу перекладу будь-якого твору перекладач має на меті підкреслити національну атмосферу, а що, як не етнокультурні реалії та власні назви, може бути настільки наближеними до мовної культури?

Наразі більш детально розглянемо способи передачі слів-реалій, які зустрічаються в оригінальному тексті та тексті перекладу.

- *I was four years old, at the **obon** festival in our village, the time of year when we welcomed back the spirits of the dead.*

- *Мені тоді було чотири роки. Це було на фестивалі **Обон** – час, коли ми вшановуємо духів померлих.*

Незважаючи на те, що в оригінальному тексті «obon festival» було написано з маленької літери, перекладач відтворив назву фестивалю з великої літери за правилами української мови. Також, можна помітити, що у вихідному тексті автор не давав ніяких коментарів щодо цього фестивалю, тоді як перекладач знову використав перекладацький коментар та пояснив, що «Обон – японське свято поминання духів пращурів і померлих, що святкується в середині липня». У даному прикладі перекладач використав транслітерацію задля передачі назви фестивалю, а також тактику збереження національно-культурного колориту та стратегію переадресації.

- *I long ago developed a very practiced smile, which I call my «**Noh** smile» because it resembles a Noh mask whose features are frozen.*

- *Віддавна я панувала техніку штучної посмішки, яку я називаю «**посмішкою Но**» за схожістю до застиглих рис театральних масок.*

На цьому прикладі ми знову бачимо використання перекладацького коментаря, тобто перекладач звертається до тактики збереження національно-культурного забарвлення та стратегії переадресації. «Noh smile» було перекладено за допомогою калькування. Вираз «посмішкою Но» перекладач позначив цифрою 1 та пояснив внизу сторінки, що «Театр Но – традиційний театр Японії, обов'язковим атрибутом якого є використання масок від час вистав». Таким чином, перекладач зберіг японську тематику, а отже і національне забарвлення у тексті та пояснив читачам тексту перекладу, що цей вираз означає, щоб у них не виникло питань.

- *I heard the sounds of laughter and talking, and someone singing to the accompaniment of a **shamisen**.*

- *Я чула сміх, розмови та чийсь спів під акомпанемент **шямісена**.*

У вище наведеному прикладі знову бачимо використану перекладачем тактику збереження релевантної інформації та стратегію переадресації. Слово-реалію «shamisen» було передано за допомогою транслітерації та адаптовано до правил української морфології. Перекладачем було використано перекладацький коментар, тобто «шямісена» було означено цифрою 1 та внизу сторінки було дано пояснення, що «Шямісен (яп. «триструнник») – традиційний струнний музичний інструмент у Японії».

- *They all wore the same hairstyle-the **wareshinobu** of a young apprentice geisha and looked to me as if they knew much more about Gion than either Pumpkin or I would ever know.*

- *У них усіх біла однакова зачіска **варешінобу**, яку носили молоді гейші-учениці, та всі дивилися так, наче знають про Гіон набагато більше, ніж мені чи Гарбузику колись доведеться дізнатися.*

У наведеному вище реченні можемо бачити як лексична одиниця, слово-реалія «wareshinobu» перекладено за допомогою транслітерації, тобто передачею однієї писемності літерами іншої – «варешинобу». Перекладач не дає пояснення, яка ця зачіска на вигляд, зберігає національне японське забарвлення. Використані тактика збереження національно-культурного забарвлення та стратегія комунікативно-рівноцінного перекладу

- *After dinner she and Satsu began playing a **game of go**, and Mr. Tanaka stood and called a maid to bring his kimono jacket.*

- *Після вечері вони із Сацу почали грати **в шашки го**, а пан Танака звівся та попросив служницю принести йому верх від кімоно.*

Словосполучення «game of go», яке бачимо в оригінальному тексті, перекладач передав як «шашки го», тобто використав конкретизацію, тим самим пояснив, що ця гра є саме шашками. Пояснення щодо самої гри перекладач не давав, тому що шашки го є найпопулярнішою грою в Китаї та Японії, тобто читачі повинні її знати. Використана стратегія комунікативно-рівноцінного перекладу та тактика збереження релевантної інформації.

- *Before us, a step led up to a platform covered with **tatami mats**.*

- *Перед нами була сходинка, що вела до вкритого **килимками татамі** підйому.*

В оригінальному тексті англійська лексична одиниця «tatami», яке перекладено завдяки транслітерації, не пояснюється, тоді як в українському перекладі перекладач знову використовує прийом перекладацького коментаря. Внизу сторінки під цифрою 2 присутнє пояснення: «Татамі – японський килим для покриття підлоги, зазвичай сплетений із просивої соломи». Використані тактика збереження національно-культурного колориту та стратегія переадресації.

- *Died age twenty-four, in the nineteenth year of Meiji.*
- *Померла у віці двадцяти чотирьох років, на дев'ятнадцятому році епохи*

Мейджі.

На прикладі вищенаведеного речення знову бачимо використання додаткового прийому, який є перекладацьким коментарем. Перекладач позначив фразу «дев'ятнадцятий рік епохи Мейджі» в українському перекладі та пояснив внизу сторінки, що це «1886 рік». Таким чином, було збережено національне японське забарвлення, але, тим не менш, для читачів тексту перекладу було пояснено, що це означає. Перекладачем були використані тактика збереження національно-культурного забарвлення та стратегія переадресації. Саме слово-реалію «Meiji» перекладено за допомогою транскрипції.

- *If she felt hungry, she certainly wasn't going to stroll into the kitchen to prepare something by herself-such as an **umeboshi ochazuke** , which was a favorite snack of hers, made with leftover rice and pickled sour plums, soaked in hot tea.*

- *Коли вона була голодною, ясна річ, вона не спускалася на кухню, щоб самій приготувати щось поїсти, зокрема, **умебоші очядзуке** (чим вона особливо любила поласувати), зроблене із залишеного рису та маринованих кислих слив, відмочених у гарячому чаю.*

У вищенаведеному уривку можемо бачити слово-реалію, яке позначає їжу «умебоші очядзуке». Це слово-реалія було перекладено за допомогою структурної трансформації транскрипції та, на відміну від оригінального тексту, перекладач виділив його курсивом в тексті перекладу. Пояснення значення цієї страви як і в оригінальному тексті, так і в тексті перекладу написано поряд. Використання тактики збереження національно-культурного забарвлення та стратегії переадресації допомогли досягнути адекватного перекладу.

- *I'd wondered with horror whether Mr. Tanaka had made money by helping to sell us, and how much we had cost.*

- *Я з жохом думала про те, чи Пан Танака заробив хоч **сен**, продаючи нас, і про те, скільки ми коштували.*

На даному прикладі можемо бачити використання тактики збереження національно-культурного колориту та стратегії переадресації. Незважаючи на те, що в оригінальному тексті присутнє слово «money», тобто просто «гроші», перекладач вирішив підсилити національне забарвлення та використав конкретизацію, переклавши це слово як «сен». Тобто, перекладач зробив із звичайного слова «money» національне марковане слово «сен», що означає валюту країни, де відбуваються події. Також був використаний перекладацький коментар внизу сторінки: пояснено, що «сен» це «0, 01 єни».

- *I'd been impressed with the kimono worn by the young bucktoothed geisha in Mr. Tanaka's village of **Senzuru**.*

- *Кімоно, в яке була одягнута криво зуба гейша із **Сендзур**, селища пана Танаки, мене також вразило.*

Слово-реалія «Сендзур», що позначає населений пункт, перекладено за допомогою транскрипції. Перекладач використав тактику передачі релевантної інформації та стратегію комунікативно-рівноцінного перекладу.

- *Along the way, Mameha told me we would be attending a sumo exhibition as the guests of **Iwamura Ken**, the founder of Iwamura Electric in Osaka-which, incidentally, was the manufacturer of the heater that had killed Granny.*

- *Дорогою Мамеха сказала мені, що ми відвідаємо виставку сумо як гості Івамури Кена, засновника «**Івамура Електрик**» в Осаці, який, між іншим, був виробником обігрівача, який вбив Бабусю.*

У вищенаведеному прикладі бачимо, що назву компанії «Івамура Електрик» перекладач помістив у лапки, тому що цього вимагають правила української мови. Саму назву «Івамура Електрик» було перекладено завдяки застосуванню операції трансформації – транслітерації.

- *I'd already been in Gion long enough to know something of what Mameha meant by a **danna**. It's the term a wife uses for her husband-or rather, it was in my day. But a geisha who refers to her danna isn't talking about a husband.*

- *Я вже прожила в Гоні багато часу і зрозуміла, що Мамеха мала на увазі під «данна». Це слово, яким дружина називає свого чоловіка (чи радше називали у ті часи). Але гейші, яка згадує свого «данна», говорить не про чоловіка.*

Перш за все, у вищенаведеному прикладі слово-реалія «данна», яке було перекладено за допомогою транслітерації, виділено курсивом у тексті перекладу та взято у лапки, чого не було в оригінальному тексті. Також можна побачити, що фраза «it was in my day» перекладена як «чи радше називали у ті часи», тобто використана трансформація контекстуальна заміна, та у перекладі передана у дужках.

- *«Your sister is in a **jorou-ya** called Tatsuyo,» she told me, «in the district of **Miyagawa-cho**, just south of Gion.»*

- *- Твоя сестра в **джоро-я** під назвою Тацуйо, - сказала вона мені, - у районі **Міягава**, на південь від Гіону.*

У даному уривку можемо бачити декілька прикладів слів-реалій. Перш за все, «jorou-ya» перекладено за допомогою транскрипції «джоро-я» та виділено курсивом. Перекладач не дає пояснення цього слова, можливо через те, що воно має негативне забарвлення. В процесі перекладу слова «Tatsuyo» перекладач прибіг до транскрипції «Тацуйо», в той час як слово «Gion» перекладено за допомогою транслітерації. Слово-реалія «Miyagawa-cho» було передано в тексті перекладу як «районі Міягава», тобто була використана трансформація калькування.

- *Auntie painted onto the back of **Hatsumoto's** neck a design called **sanbon-ashi** →three legs.»*

- *Тітонька нанесла фарбу на ший Хацумомо у вигляді візерунка **санбон-аши** – «три ноги».*

У вищенаведеному прикладі бачимо як перекладач знову виділив японське національно марковане слово «санбон-аші» курсивом та переклав його за допомогою транслітерації. Як в оригінальному тексті, так і у тексті перекладу читачам одразу ж дається пояснення цього слова – «три ноги». Англійське слово «Auntie» перекладено як «Тітонька» завдяки приближеному перекладу, в той час як «Hatsumoto» передано за допомогою транскрипції.

- *Back then, around 1930, a fair number of rickshaws still operated in Kyoto.*
- *Тоді, дець у 1930-х роках, у Кіото все ще працювала велика кількість **рикш**.*

У даному реченні бачимо використання додаткового прийому, а саме перекладацького коментаря: слово-реалія «рикш» має пояснення: «Рикша – різновид транспорту, візок із місцями для кількох пасажирів, який тягне людина, яка також має назву «рикша»». На відміну від тексту перекладу, в оригінальному тексті пояснення слова-реалії «rickshaws» відсутнє.

- *This was a horrid job, partly because we couldn't afford any fuel but **tadon**.*
- *Це була жахлива робота, частково тому, що єдиним паливом, яке ми могли купити, був **тандон** – смола вугільного пилу.*

У вищенаведеному реченні можемо розглянути слово-реалію «tadon», яке було передано у тексті перекладу як «тандон» завдяки трансформації – транскрипції. В оригінальному тексті автор не пояснює це слово-реалію, незважаючи на те, що в англійській мові така лексична одиниця відсутня. Перекладач українською мовою ж дає пояснення прямо у тексті: «тандон – смола вугільного пилу».

- *But to a geisha, the fans we use in dance are like sacred objects-and this wasn't just an ordinary dancer's fan, but the very one my teacher had given me when I reached the level of **shisho** in the Inoue School of dance.*

• *Але для гейш віяло, яким вони користуються під час танцю, - сакральний предмет. Це було не просто звичайне віяло танцюристки. Мені його подарувала вчителька, коли я досягла рівня **шишо** в танцювальній школі Іноуе.*

По-перше, у цьому уривку можемо бачити розчленування речення, яке використав перекладач. По-друге, у реченні використовується додатковий перекладацький прийом – перекладацький коментар: слово-реалія «shisho» перекладається за допомогою транскрипції як «шишо» та внизу сторінки перекладач дає пояснення: «Слово «шишо» японською означає «майстер»». Лексична одиниця «Inoue» було передано за допомогою транслітерації.

- *Beginning that March and running all through the spring, Mameha and I were busy with **Dances of the Old Capital**, which was being staged again for the first time since Gion had closed in the final years of the war.*

• *Протягом усієї весни ми з Мамехою були заклопотані фестивалем «**Танці старої столиці**», який організовувався вперше після закриття Гіону в останні роки війни.*

У вищенаведеному уривку можемо бачити використання лексичної трансформації, а саме конкретизації: в оригінальному тексті «Dances of the Old Capital» виділяється курсивом та пишеться без лапок без уточнень щодо того, що це слово означає, тоді як в тексті перекладу «Танці старої столиці» було взято у лапки, що підкреслює значущість цього свята. Також, перекладач робить уточнення, що це саме

фестиваль. Два інших перетворювання в тексті перекладу передано за рахунок транслітерації.

- *My head was turned to the side as well, because I was wearing my hair in a style known as tsubushi shimada, with a dramatic chignon looped in the back, which would have been ruined if I'd put any weight on it.*

- *Я повернула голову набік, оскільки того дня була із зачіскою **цубуші шімада**, для якої використовувався величезний шиньйон на потилиці.*

У даному прикладі розглянемо слово-реалію «tsubushi shimada», яка означає японську зачіску. Ця мовна одиниця була перекладена за допомогою транскрипції як «цубуші шімада». Також цікаво, що як в оригінальному тексті, так і в тексті перекладу це слово-реалія було виділено курсивом, але ні в тому, ні в іншому тексті не було пояснень яка ця зачіска на вигляд.

В процесі аналізу способів перекладу слів-реалій можна дійти висновку, що найпопулярнішим способом стала структурна трансформація – транскрипції (29,0%) та додатковий прийом перекладацького коментаря (24,0%). Також були використані транслітерація (23,0%), калькування (9,0%), контекстуальні заміни (9,0%), конкретизація (3,0%), наближений переклад (3,0%).

Передача власних назв або онімів вважається не такою складною, як, наприклад, переклад слів-реалій та іншої безеквівалентної лексики, тому, що зазвичай власні назви та імена передаються за допомогою найлегших для перекладачів трансформацій – транслітерації та транскрипції. Існують також випадки, коли перекладачі використовують наближений переклад та калькування.

Розглянемо більш детально випадки використання тієї чи іншої трансформації під час перекладу власних назв ті імен з англomовного роману українською мовою.

За допомогою структурної трансформації «транскрипція» у романі було перекладено багато імен та власних назв, а саме «*Kyoto*» – «*Kioto*», «*Yoroido*» – «*Йоройдо*», «*Sayuri*» – «*Саюрі*», «*Meiji*» – «*Мейджі*», «*Chiyo*» – «*Чійо*».

Завдяки структурній трансформації «транслітерація» перекладачу вдалося передати велику кількість власних назв та імен, а саме «*Miura*» – «*Міура*», «*Nitta*» – «*Нітта*», «*Gion*» – «*Гіон*», «*Kuniko*» – «*Куніко*», «*Bekku*» – «*Бекку*». «*Nobu*» – «*Нобу*», «*Mameha*» – «*Мамеха*».

Гаразд рідше перекладач втілює операцію калькування під час перекладу власних назв та імен, наприклад:

- *I gave a little bow, to which Mrs. Fidget responded with a nod.*
- *Я злегка вклонилася, на що **Метушлива Пані** кивнула головою.*

«Mrs. Fidget» перекладено як «Метушлива Пані», тобто «Mrs.» – пані, «Fidget» – «Метушлива». Переклад цього імені був здійснений за допомогою калькування, при цьому перекладач навмисно підкреслив характер персонажу.

Ще однією з операцій передачі власних назв та імен в перекладі є застосування наближеного перекладу. В українськомовному варіанті представлено декілька імен, які були перекладені за допомогою наближеного перекладу. Наприклад, «*Mother*» – «*Матінка*», «*Granny*» – «*Бабуся*» та «*Pumpkin*» – «*Гарбузик*». Можна помітити, що перекладач використовує також зменшено-пестливу форму слів, щоб підкреслити гарне ставлення головної героїні до цих персонажів.

- *But only rarely had I heard the title «Chairman».*
- *За великою рідкістю мені доводилося чути титул «Голова».*

У вищенаведеному прикладі «Голова» перекладено за допомогою наближеного перекладу.

Як показали результати аналізу саме завдяки трансформаціям на кшталт транскрипції та транслітерації вдається найбільш вдало зберегти культурні особливості та атмосферу країни, де відбуваються події. Це відбувається через те, що читач тексту перекладу може побачити майже незмінні власні назви та імена та відчутти атмосферу тієї культури, тієї нації, яка є в оригіналі твору.

На прикладі даного матеріалу ми також можемо розвинути приклади передачі японських іменних суфіксів, які не мають відповідників в українській мові. Взагалі, використання таких іменних суфіксів відбувається лише в моделі «прізвище та суфікс» [8, 23]. І це явище, безперечно, є однією з перекладацьких проблем, яку вивчають вже достатньо великий час.

- *«Why, Sakamoto-san,» he said to my father, «I wish I had your life, out on the sea fishing all day. How glorious! And then on rough days you take a rest.*

- *- А що, Сакамото-сан, – мовив він до батька, – мені б хотілося мати життя, як у вас. Цілими днями рибалити в морі, а в дні шторму відпочивати на березі. Це так чудово!*

У цьому випадку, по-перше, перекладач зберіг іменний суфікс «-сан», який використовується в японській мові задля позначення соціального статусу людини. Саме «-сан» – це нейтрально-ввічливий суфікс, який в українській мові можна порівняти лише із звертанням за ім'ям та по батькові. Можливо, перекладач зберіг його, тому що багато людей знають це позначення і суфікс «-сан» не буде викликати питань.

- *«Chiyo-chan,» he said to me, «get the doctor a cup of tea».*
- *«Чіюо, дитино, - звернувся він до мене, - зроби лікареві чаю».*

На цьому прикладі можна бачити, що перекладач переклав японський іменний суфікс «-чан» як «дитино». Це можна пояснити тим, що «-chan» є аналогом зменшено-пестливих суфіксів, та використовується до маленьких дітей. Щоб читачеві вихідного тексту було зрозуміліше, перекладач використав прийом смислового розвитку та знехтував передачею іменного суфікса, переклавши його як «дитино».

Наведемо ще один приклад перекладу вищезазначеної лексичної одиниці:

- *«Chiyo-chan, why are you squatting there behind that tree?»*
- *- Чіюо-чан, чому ти сидиш навпочіпки за деревом?*

На даному прикладі можемо бачити використання додаткового прийому – перекладацького коментарю. Іменний суфікс «-чан» перекладач внизу сторінки пояснив, що це «зменшувальне-пестливий суфікс, який додається до імені дівчатк» [5, 27]. На відміну від іншого прикладу, у даному реченні перекладач зберіг суфікс «чан» задля більш емоційного підкреслення національного японського забарвлення.

- *But the truth is that the afternoon when I met Mr. Tanaka Ichiro really was the best and the worst of my life.*

- *Та правда в тому, що в той день, коли я зустріла пана Танаку Ічіро, дійсно був як найкращим, так і найгіршим днем мого життя.*

На вищенаведеному прикладі можемо бачити, що англійське «Mr.» перекладач перевів як «пан», хоча і переклад «містер» досить розповсюджений серед сучасних перекладознавців. Це було зроблено задля підкреслення українського національного колориту, тобто було використана тактика лінгвокультурної адаптації. Власне ім'я перекладено за допомогою операції транслітерації при застосуванні морфологічної адаптації до норм української мови.

У перекладах художньої літератури досить часто виникають труднощі із перекладом власних назв, тому що будь-яка помилка навіть в одній літері може призвести до великих неприємностей та навіть дезінформації читача. Саме тому перед перекладачем стоять дуже складні завдання при перекладі власних назв. Необхідно не тільки зберегти їх звукову оболонку, а й відобразити національну специфіку власних назв. Але виникає також інша проблема – як передати власну назву так, щоб і зберегти її культурну особливість, і зробити зрозумілою для читача тексту перекладу? Наприклад,

- *Even this wasn't enough; Mr. Yamamura had the Shinto priest come and bless it.*
- *Та навіть цього не було досить. **Пан Ямамура** привів синтоїстського священика та освятив човен.*

На цьому прикладі бачимо, що «Mr.» знову перекладено як «пан» задля підкреслення українського національного колориту. «Shinto priest» перекладено як «синтоїстського священика» без пояснень, хоча читачам тексту перекладу це може бути незрозумілим через соціокультурні особливості. Але, незважаючи на це, перекладач використав стратегію комунікативно-рівноцінного перекладу. У цьому уривку можна побачити, що перекладачем були використанні дві тактики – тактика лінгвокультурної адаптації (з перекладом слова «Mr.») та тактику збереження національно-культурного колориту («Shinto priest» було збережено як «синтоїстського священика»). Також була використана перестановка.

- *So I had to stand there while Granny ate her food, and listen to her tell me about the great **Kabuki actor Ichimura Uzaemon XIV**, who had taken her hand during a moon-viewing party when she was only fourteen.*
- *Я мала стояти там, поки Бабуся обідала, та слухати її розповідь про видатного **актора Кабукі Ічимуру Удзаемона XIV**, який взяв її за руку на вечірці, присвяченій милуванню місяцем, коли їй було лише чотирнадцять років.*

Зустрічаємо використаний знову додатковий прийом, а саме перекладацький коментар. Фраза «Kabuki actor Ichimura Uzaemon XIV» була перекладена як «актора Кабукі Ічимуру Удзаемона XIV». Перекладач, як і до цього дає пояснення внизу сторінки: «Один із традиційних жанрів японського театру, що передбачає поєднання музики, співів і танців. Характерною рисою є складний та яскравий грим акторів». Знову бачимо використання перекладачем тактики збереження національно-культурного колориту.

- *He lived in a much larger town nearby but came every day, for his family owned the **Japan Coastal Seafood Company**.*
- *Він жив у містечку неподалік, але приїздив кожного дня, оскільки його родині належала **Японська берегова компанія з морепродуктів**.*

У вищенаведеному уривку бачимо використання перекладацької трансформації калькування: назва компанії «Japan Coastal Seafood Company» перекладено як «Японська берегова компанія з морепродуктів». Перекладачем використанні тактика збереження релевантної інформації.

- *The Arashinos treated me with great kindness during the years I lived in their home.*

- **Родина Арашіно** ставилася до мене дуже прихильно протягом усіх років, коли я в них жила.

У даному реченні бачимо, що «The Arashinos» перекладено за допомогою використання перекладацької трансформації конкретизації як «Родина Арашіно». Перекладач вдався до цієї трансформації через відмінності структури української та англійської мов.

Стосовно перекладу власних назв та реалій слід вказати, що найчастіше були використані такі операції: транслітерація (32,0%) та транскрипція (23,0%). Також перекладачка використала наблизений переклад (18,0%), калькування (9,0%), перекладацький коментар (9,0%), прийом смислового розвитку (5,0%), конкретизацію (4,0%).

Окрім слів-реалій, власних імен та назв існує й інша безеквівалентна лексика, переклад якої також викликає деякі труднощі. До іншої безеквівалентної лексики сучасні перекладознавці відносять такі терміни як лакуни, екзотизми, варваризми, кліше, національні фразеологізми, прислів'я, крилаті вирази, вигуки, ономатопею тощо.

Більше детально необхідно розглянути іншу безеквівалентну лексику на прикладах, що надані нижче.

- *And in fact, the «gei» of «geisha» means «arts,» so the word «geisha» really means «artisan» or «artist.*

- *Насправді частина «гей» у слові «гейша» означає мистецтво, тому слово «гейша» фактично означає «людина мистецтва» або «митець».*

Перш за все, у даному прикладі бачимо слово «geisha», яке перекладено за допомогою транскрипції як «гейша». Це слово є екзотизмом, тобто є одним із проявів безеквівалентної лексики. Слово «gei» було передано за допомогою структурної трансформації, а саме транслітерації.

- *Mata yo! «We'll meet again!»/...Matte yo! «Wait!»/.../Ma... deyo! «Well, let's go!»*

- *«Mata yo!» 1.../«Matte yo!» 2.../«Ma... deyo!» 3*

У вищенаведеному прикладі можемо бачити національну японську пісню. Як і в оригіналі, так і у перекладі фрази із віршованого твору збережені японською мовою задля підкреслення японського національно-культурного колориту. Але, на відміну від оригіналу, де переклад японських фраз написаний у самому тексті поряд із японськими оригінальними вигукам, в українському варіанті переклад вказано внизу сторінки: «1 – «До зустрічі!» 2 – «Чекайте!» 3 – «Що ж, у дорогу!»». Також, перекладач виділив ці фрази у лапки. Можливо, перекладач не хотів нагромаджувати текст та саме через те використав перекладацький коментар.

- *He was red and shiny like a snapper, though the day hadn't grown hot yet.*

- **Пан Сурі** так розчервонівся та блищав від поту, неначе недозрілий, налитий сонцем томат, попри те, що спека ще не вдарила.

У даному реченні бачимо використання конкретизації, тому що «Не», яке присутнє в оригінальному уривку перекладено як «Пан Сурі». Порівняння «like a sparrer», яка перекладається як «грубіян» або «злий пес» є національною ідіомою, тому падає під поняття іншої безеквівалентної лексики. Перекладач передав як «недозрілий, налитий сонцем томат», тобто використав контекстуальну заміну, яка на його думку була найбільш умисна для україномовної аудиторії.

- *You'll learn to behave or get a beating.*
- *Ти навчишся, як гарно поводитися, або отримуватимеш на горіхи.*

На даному прикладі бачимо використання тактики лінгвокультурної адаптації та стратегії переадресації. Англійська фраза «get a beating», яка перекладається як «тебе поб'ють» була перекладена українською ідіомою «отримуватимеш на горіхи», тим самим перекладач підкреслив українське національне забарвлення, що є дуже важливим для адаптації тексту оригіналу для україномовної аудиторії. Перекладач не змінив нічого у контексті, але читачі тексту перекладу будуть сприймати текст як більш «домашній».

- *Suzuki yo suzuki! / Jobutsu shite kure! / Little bass, oh little bass! / Speed yourself to Buddhahood!*

- *Suzuki yo suzuki! / Jobutsu shite kure!*

У цьому прикладі як вже було описано вище, як в оригіналі, так і у перекладі тексти пісень написані японською мовою, це було збережено задля підкреслення національно-культурного забарвлення. Незважаючи на те, що в оригіналі переклад тексту пісні англійською мовою іде одразу ж, в українському перекладі читачі можуть дізнатися про зміст японської пісні тільки внизу сторінки від цифрую: «Окунь мій маленький / У мирі спочивай». Використання перекладацького коментаря у даному випадку викликане тим, щоб не нагромаджувати текст перекладу зайвим текстом. У даному уривку також можна побачити використання прийому смислового розвитку: «Speed yourself to Buddhahood» перекладено як «У мирі спочивай». Англійська лексична одиниця «Buddhahood» означає «стан Будди», тобто розвинувши цю фразу, перекладач прийшов до висновку, що «У мирі спочивай» є найадекватнішим варіантом перекладу строки з вищенаведеної пісні.

- *Whatever our struggles and triumphs, however we may suffer them, all too soon they bleed into a wash, just like watery ink on paper.*

- *Через які б страждання чи перемоги не вело нас життя і якою не була б його дорога, рано чи пізно ландшафт змінюється на новий.*

У вищенаведеному реченні бачимо крилату фразу «...all too soon they bleed into a wash, just like watery ink on paper». Перекладач не зберіг її дослівно, а використав наближений переклад, тобто переклад за аналогом, тому що в українській мові досить часто можна зустріти фразу «рано чи пізно ландшафт змінюється на новий». Використання тактики лінгвокультурної адаптації та стратегії переадресації наблизило ТП до україномовної аудиторії.

- *Nemure yo, ii karei yo! / Niwa ya makiba ni / Tori mo hitsuji mo / Minna nemureba / Hoshi wa mado kara / Gin no hikari o / Sosogu, kono yoru! / Go to sleep, you good*

flounder! / When all are sleeping- / Even the birds and the sheep / In the gardens and in the fields- / The stars this evening / Will pour their golden light / From the window.

• *Nemure yo, ii karei yo! / Niwa ya makiba ni / Tori mo hitsuji mo / Minna nemureba / Hoshi wa mado kara / Gin no hikari o / Sosogu, kono yoru! 1*

На прикладі даної національної японської пісні можемо бачити використання додаткового прийому – перекладацького коментаря. В оригінальному тексті переклад японської пісні був даний поряд, але у тексті перекладу перекладач вирішив залишити японську пісню, а її переклад дати у примітках внизу сторінки під цифрою 1: «Моя мила камбало, спати вже пора! / У садочку та у полі / Усі вже послули. / Пташки сплять, й овечки сплять, / Зір ясних сріблясте сяйво / Падає у вікно!».

• *I waited outside the school building until I heard the **don** of the bell signaling the end of classes*

• *Я чекала знадвору шкільної будівлі, допоки не почула «**дон!**» – з звук дзвона, що символізує кінець занять.*

У вищенаведеному прикладі можемо бачити ще один із проявів безеквівалентної лексики, а саме оноματοпею, тобто слово, що з'являється у результаті звуконаслідування. В оригінальному тексті слово «don» виділено курсивом, так само, як і в тексті перекладу. Але перекладач виділив слово «дон» у лапки, в той час, як в оригінальному тексті цього не було. Така трансформація надає враження реального звучання дзвону. Лексична одиниця «дон» передана за допомогою транслітерації.

• *As for the young Japanese women dancing on the stage before me, I remember nothing of them except a vague impression of brightly colored kimono.*

• *Щодо молодих японок, які виконували танок на сцені, у моїй пам'яті не залишилося нічого, окрім розпливчастих обрисів їхніх кімоно.*

У даному прикладі можемо бачити приклад екзотизму, що відноситься до іншої безеквівалентної лексики – «kimono». Ця лексична одиниця була перекладена за допомогою транслітерації як «кімоно».

Інша безеквівалентна лексика була перекладена за допомогою великої кількості трансформацій, але найчастіше використовувалися саме транслітерація (28,0%) та перекладацький коментар (27,0%). Були також використані інші типи трансформації, як-от транскрипція (9,0%), конкретизація (9,0%), прийом смислового розвитку (9,0%), наближений переклад (9,0%), контекстуальна заміни (9,0%).

Аналіз національно маркованої лексики продемонстрував, що більшість з цих лексичних одиниць не знайомі українському читачу та мають деякі труднощі при їхньому сприйнятті, саме тому перекладач часто використовував додатковий прийом, а саме перекладацький коментар.

Висновки. У процесі дослідження були виокремлені основні способи передачі національно маркованої лексики, такі як «слова-реалії», «власні назви», «екзотизми», «варваризми» тощо.

Як свідчать результати розведеного дослідження основними способами передачі національно маркованої лексики є такі як транслітерація (27,0%), транскрипція (24,0%), перекладацький коментар (19,0%), наближений переклад (9,0%), калькування (8,0%), конкретизація (7,0%), контекстуальна заміна (3,0%), прийом смислового розвитку (3,0%).

Можна констатувати, що національно-культурний колорит, який передається за допомогою лексичних одиниць, характеризує життя культури та різні його сторони, такі як побут, традиції, суспільно-політичний устрій, сфери релігії та розваг, національне мистецтво та інше. Варто зазначити, що у перекладі більшість національно маркованої лексики (слова-реалії, власні назви та інша безеквівалентна лексика японських мовних одиниць) передана перекладачкою транслітерацією та транскрипцією, яке часто супроводжується перекладацьким коментарем задля пояснення українським читачам деяких слів, традицій.

Таким чином, можна підсумувати, що японські лексичні одиниці, які відображаються в англійській художній літературі та не мають аналогів в українській мові, знайшли своє адекватне віддзеркалення у перекладі роману українською мовою. При перекладі даного художнього твору національне забарвлення тексту оригіналу було збережено в варіанті перекладу, а українська аудиторія має можливість розуміти національно марковану лексику, з якою вони не були знайомі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоус О.М. Теорія і технологія перекладу. Навчальний посібник для студентів. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. 200 с.
2. Володіна Т.С., Рудківський О.П. Загальна теорія перекладу для першого (бакалаврського) рівня: навчально-методичний посібник. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2017. 296 с.
3. Гордієнко Н.М. Поняття перекладацької еквівалентності як центральна проблема теорії художнього перекладу. *Education and Science: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (м. Прага, 27 березня – 5 квітня 2012 р.)*. Прага, 2012. С. 142–146.
4. Гуренко Н.В. Специфіка перекладу суспільно-політичних реалій. Вісник СумДУ. Серія Філологія. Суми, 2007. Вип. 2. С. 91–95.
5. Голден А. Мемуари гейші: роман / Артур Голден; переклад з англійського Д. Островської. Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2018. 560 с.
6. Гудманян А.Г. Відтворення власних назв у перекладі: автореф. дис. докт. філол. наук. Київ, 2000. 29 с.
7. Дащенко Г.В., Аулова М.В., Гаджиєва Г.Ю. Теорія та практика перекладу (з китайської, японської, турецької мов): навчальний посібник. Дніпропетровськ: РВВ ДНУ, 2015. 55 с.
8. Зорівчак Р.П. Реалія і переклад (на матеріалі англомовних перекладів української прози): монографія. Вид-во при ЛНУ. Львів, 1989. 216 с.
9. Кисільова Я.В. Проблема збереження колориту при перекладі національно-специфічних слів (на прикладі поняття реалія). Вид. центр КНЛУ. Київ, 2010. Вип. 1. С. 70–75.
10. Китарова Н.К., Воронова З.Ю. Теорія перекладу (Вступ до перекладознавства. Загальна теорія перекладу. Лексико-граматичні проблеми перекладу): навч. посібн. Дніпродержинськ: Вид. центру ДДТУ, 2013. 318 с.
11. Кузенко Г.М. Культурологічний аспект перекладу у міжмовній комунікації. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука»*. 2017. Вип. 2. С. 22–26.

12. Мамрак А.В. Вступ до теорії перекладу: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2009. 304 с.
13. Тупиця О., Зімакова Л. Безеквівалентна лексика: Проблеми визначення. Рідне слово в етнокультурному вимірі. Дрогобич, 2012. С. 251–258.
14. Швець А.І. Предметно-номінативна класифікація онімів та місце в ній фольклорних онімів. *Сучасні тенденції розвитку мов*. Київ, 2015. Вип.13. С. 227–234.
15. Шемуда М.Г. Художній переклад як важливий чинник міжкультурної комунікації. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. Ніжин, 2013. Вип. 1. С. 164–168.
16. Arthur Golden. *Memoirs of a Geisha*: електрон. версія. Книга, 1997. Дата оновлення: 2012 рік. URL: <https://www.bookscool.com/en/Memoirs-of-a-Geisha/1>
17. Adamzik K. *Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer, 2004. 235 p.
18. Dijk T.A. Van. *Studies in the pragmatics of discourse*. The Hague / Berlin / Paris: Mouton, 1981. 331 p.
19. Fawcett R. System networks, codes, and knowledge of the universe // R. Fawcett, M.A.K. Halliday, S. Lamb, A. Makkai (eds.) *The Semiotics of Culture and Language*. V. 2. London and Dover N. H.: Frances Pinter, 1984. P. 135–179.
20. Jeremy Munday. *Introducing Translation Studies*: електрон. версія. Книга, 2008. Дата оновлення: 2012 рік. URL: https://www.researchgate.net/publication/317451115_Jeremy_Munday_Introducing_Translation_Studies_Theories_and_Applications
21. Hybels Sandra. & Weaver II, Richard. *Communicating effectively*, Eighth Edition. New York: McGraw-Hill Publishers, 2006. P. 23–123.
22. StudyCorgi. (2022, January 27). *The Relations Between Language and Cultural Differences*. Retrieved from <https://studycorgi.com/language-and-cultural-differences/>

ІННОВАЦІЙНО-КОГНІТИВНА СКЛАДОВА ПРОЄКТНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Modern reforms in the professional education system emphasize the importance of developing a project culture in vocational teachers, which enables innovative transformation of reality at the personal and social levels through project-based activities. The development of a project culture in vocational teacher is based on understanding the cultural heritage of the past and using the best pedagogical practices in designing contemporary professional education in the context of the sociocultural context. To improve their own project culture, a vocational teacher must systematically master new knowledge and experience, which is defined in the structure of the studied concept by the innovative-cognitive component.

It is substantiated that the innovative-cognitive component of the project culture of a vocational teacher integrates the content of basic professional knowledge (requirements for planning and implementing the educational process; methods and forms of self-education activities; content and types of methodological work; essence and types of experimental work; types, forms, and methods of career guidance work; features and prospects of career development in the field; criteria and ways of diagnosing professional development); professional knowledge regarding project-based activities (the essence, methods, and stages of project-based activities; regulatory and methodological documents for the development of professional and educational standards/programs for professions/specialties; algorithms for designing teaching and upbringing methods; requirements for designing innovative educational (pedagogical and teaching) technologies; grant programs, national and international projects in the field of education and partnership; the procedure for preparing documentation for participation in projects in the field of education and partnership) and innovative knowledge about project organization and management (project pedagogical management, fundraising, networking, partnership and standardization, pedagogical marketing, educational logistics, monitoring, etc.).

Пріоритетним напрямом реалізації державної політики у сфері професійної освіти є її інноваційний розвиток, еволюція якого ґрунтується на принципах євроінтеграції, полікультурності, партнерства і співробітництва, цифровізації тощо. Створення та утвердження освітніх інновацій, зокрема у сфері професійної освіти, здійснюється зусиллями педагогічних працівників, які здатні творчо мислити, генерувати нові ідеї, ініціювати зміни, визначати траєкторію особистого професійного розвитку та провадити в подальшому діяльність, що спрямована на створення або удосконалення технологій, виробів відповідних змінним умовам, розроблення нових підходів до реалізації соціальних послуг, їх адаптації до актуальних вимог суспільства [1, 400]. В основі інноваційного перетворення дійсності на особистісному та соціальному рівнях є проєктна діяльність, що передбачає реалізацію інноваційних проєктів шляхом

застосування комплексу знань, методів та заходів, необхідних для розроблення, створення та реалізації інновацій. Результат інноваційної перетворювальної діяльності у сфері професійної освіти залежить від рівня сформованості у суб'єктів такої діяльності проектної культури, що є взаємозалежною із педагогічною та професійною культурами та забезпечує їх творчо-інноваційне збагачення. Водночас, така діяльність ґрунтується на усвідомленні надбань минулого й розумінні змісту та вимог сучасного соціокультурного контексту. Означене зумовлює необхідність системного професійного розвитку педагога професійного навчання шляхом системного «нароццвання» нових знань і досвіду для розвитку й удосконалення власної проектної культури. У нашому розумінні, *«проектна культура педагогів професійного навчання»* – це усвідомлена та морально відповідна поліфункціональна властивість особистості, що уможливорює проектування власної траєкторії професійного розвитку на рефлексивній основі та забезпечує створення, реалізацію й оцінювання творчо-інноваційних освітніх проектів різних рівнів і в змінних умовах, спрямованих на розв'язання стратегічних завдань освітньої галузі та якісної професійної підготовки здобувачів освіти. Для дієвого вираження проектної культури педагог професійного навчання має володіти системою інноваційно-когнітивних знань, які детермінують успішне здійснення інноваційної перетворювальної діяльності у сфері професійної освіти.

У структурному контексті проектної культури педагога професійного навчання, який визначається мотиваційно-ціннісною, інноваційно-когнітивною, проектувально-діяльнісною та особистісно-рефлексивною складовими, власне інноваційно-когнітивна складова відображає особливий зміст проектної культури, що інтегрує розуміння емпіричних знань, фактів та уявлень, теоретичних (концептуальні, методологічні) та інноваційних знань. Знання – це осмислена та засвоєна суб'єктом інформація, що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності [10].

Емпіричні та теоретичні знання педагога професійного навчання визначаємо як базові професійні знання, що характеризують його обізнаність у галузі філософії, культурології, акмеології, психопедагогіки, законодавства, права та інтелектуальної власності, а також розуміння можливостей та особливостей їх практичного використання у контексті соціально-економічної та етичної місії педагогічного працівника. Ці знання набуваються у процесі здобуття освітньої кваліфікації, рівень їх опанування підтверджується присвоєнням відповідної професійної кваліфікації, що засвідчує наявність у них науково-педагогічних, методичних, фахових знань щодо планування та здійснення освітнього процесу; самоосвітньої діяльності; методичної та експериментальної роботи; профорієнтаційної роботи та професійного розвитку.

Одним із напрямів інноваційного розвитку професійної освіти є становлення педагога нового типу, який здатний вирішувати коло значущих освітніх та педагогічних проблем XXI століття. Базові професійні знання у цьому контексті є визначальними, але недостатніми для здійснення ефективної інноваційної перетворювальної діяльності. Суспільство усе більше сьогодні переконується у тому, що усі предмети, необхідні для життя, а також життєві ситуації окремої особистості чи соціальної групи є результатом певного проектування. Адже і розроблення та реалізація інноваційних програм розвитку соціокультурної (політика, громадянське суспільство, культура),

соціальної сфер (освіта, охорона здоров'я та ін.) та економіки (ринок праці і виробництва) ґрунтуються на використанні метатехнології проектування.

Цілком зрозуміло, що сучасний педагог професійного навчання має володіти знаннями щодо проектування власної життєдіяльності, створення та управління проектами найрізноманітніших програм, методичними знаннями щодо освітнього, педагогічного проектування та навчальних проєктів. У контексті розвитку проєктної культури педагогів професійного такими інноваційними знаннями є ті, які забезпечують власне процес проектування, управління ним та аналіз результатів.

Базові професійні знання інноваційно-когнітивного компоненту інтегруються із необхідними професійними знаннями, визначеними у змісті професійного стандарту «Педагог професійного навчання».

За ініціатииви Інституту професійної освіти НАПН України упродовж 2022 р. здійснювалася робота щодо оновлення змісту професійного стандарту «Педагог професійного навчання». Цей професійний стандарт затверджено, схвалено рішенням Національного агентства кваліфікацій та внесено до реєстру. Актуальність оновлення цього професійного стандарту зумовлювалась тим, що усталена методологія підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти та у міжкурсовий період підвищення кваліфікації недостатньо спрямована на забезпечення їх підготовленості до здійснення професійної діяльності з урахуванням інноваційно-когнітивного та проєктувально-діяльнісного складників проєктної культури, зміст яких є відповідним техніко-технологічним змінам, структурно-змістовим інноваційним перетворенням системи професійної освіти.

Зміст професійного стандарту «Педагог професійного навчання» доповнено трудовою функцією «Здійснення проєктної діяльності», що розкривається через такі трудові дії (професійні компетентності): «здатність до проєктної діяльності у сфері освіти», «здатність реалізовувати національні та міжнародні проєкти у сфері освіти та партнерства» [13]. Знаннями, які розкривають означені компетентності є: суть, методи та етапи проєктної діяльності; нормативно-правові та методичні документи з розроблення професійних, освітніх стандартів/ програм з професій/ спеціальностей; алгоритми проектування методик навчання та виховання; вимоги до проектування інноваційних педагогічних технологій; грантові програми, національні та міжнародні проєкти у сфері освіти та партнерства; порядок оформлення документації на участь у проєктах у сфері освіти та партнерства [13].

Аргументованість саме таких знань підтверджується результатами громадського обговорення проєкту професійного стандарту з дотриманням вимог п. 16 «Порядку розроблення та затвердження професійних стандартів» [12], яке тривало в період з 18 серпня по 18 вересня 2022 р. До обговорення долучилися дев'ять організацій та установ, зокрема: представники Міністерства освіти і науки України, Профспілки працівників освіти і науки України, Української інженерно-педагогічної академії, Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, Навчально (науково)-методичних центрів (кабінетів) професійно-технічної освіти у Дніпропетровській, Закарпатській, Миколаївській, Черкаській та Чернівецькій областях. На засіданнях робочої групи [15], склад якої затверджений наказом директора Інституту професійної освіти НАПН України (№25/1 ОД від 02.06.2022 р.), було розг-

лянуто пропозиції щодо уточнення змісту проєкту стандарту, у тому числі й дескрипторів трудової функції «Здійснення проєктної діяльності».

Інноваційно-знанневий потенціал кожного учасника освітнього процесу впливає на інноваційний поступ закладу освіти в цілому, а процеси такого розвитку характеризуються проєктністю не тільки у межах здійснення професійної підготовки у закладі професійної освіти, а проявляються у більш ширшому масштабуванні організації та управлінням цими процесами.

Відтак, інноваційно-когнітивний компонент проєктної культури розвивається через сучасні знання про проєктний (педагогічний) менеджмент, фандрайзинг, нетворкінг, партнерство та стандартизацію, педагогічний маркетинг, освітню логістику, моніторинг тощо.

Педагогічний менеджмент, як «цілеспрямований вплив на колектив працівників або окремих виконавців з метою виконання поставлених завдань та досягнення визначених цілей» [4, 11], характеризується проєктністю у сфері освіти та в окремих її підсистемах такими показниками: знання принципів і методів управління, досвід управління. Принципи і методи управління інтегрують знання щодо планування, організації, складання графіків роботи, контролю за реалізацією етапів проєкту, управління розвитком проєкту відповідно до мети, аналіз результатів. Досвід управління – це знання щодо застосування управлінських умінь організації діяльності людей для досягнення цілей організації у конкретних умовах [17, 130–131]. Якісний результат проєктного педагогічного менеджменту відкриває нові можливості щодо покращення інфраструктури закладу освіти та впровадження новітніх технологій в освітній процес. Проєктний педагогічний менеджмент передбачає активізацію потенціалу проєктної культури педагогічних працівників щодо створення робочих груп з пошуку грантових програм та написання проєктів. Педагоги професійного навчання, як носії проєктної культури, виконують певні управлінські функції у педагогічній діяльності, змінюючи свою роль із «транслятора знань» на організатора, наставника, тренера, експерта. Відтак, знання педагогічного проєктного менеджменту імплементуються в процеси самоуправління, управління та розвиток підсистемами (методичні, циклові комісії, творчі групи та ін.) та управління групами здобувачів освіти з метою забезпечення їх соціалізації та професійної реалізації. Однак, показники розвитку таких інноваційних освітніх проєктів у системі професійної освіти ще є доволі низькими, що дає підстави розуміти, що проєктний педагогічний менеджмент не є системним та потребує додаткової підготовки адміністрації та педагогічних працівників щодо опанування цими знаннями та отримання практичного досвіду розвитку проєктів.

Ще однією причиною низької проєктної активності як закладів професійної освіти, так і педагогів є відсутність фінансових стимулів та інших ресурсів (матеріальних, людських, цифрових тощо), які є необхідними для реалізації певного проєкту, але які не вдається забезпечити самостійно. Така ситуація свідчить про недостатню обізнаність педагогів із фандрайзинговою діяльністю та етичними принципами її здійснення. Фандрайзинг – «це професійна діяльність щодо мобілізації фінансових та інших ресурсів з різноманітних джерел для реалізації соціально значущих і науково-дослідних неприбуткових проєктів, яка вимагає спеціальних знань та навичок фанд-

райзера, що можуть вплинути на прийняття позитивного рішення донора» [18, 12]. Основними знаннями у такій діяльності є: етапи та форми фандрайзингу, фонди та гранти; планування фандрайзингової діяльності, формулювання стратегій та звернень; особливості підготовки звернень, клопотань, прохань, вдячних листів; способи комунікації з міжнародними організаціями та донорами; методи аналізу, оцінки та моніторингу та звітності по проєкту; методики роботи фандрайзера, способи збереження зв'язків та напрями розвитку проєкту після закінчення фінансування тощо.

Ефективність розвитку проєктної культури передбачає володіння знаннями з нетворкінгу – соціальна і професійна діяльність, спрямована на покращення навичок заводити нові знайомства задля ефективного вирішення певних життєвих чи професійних завдань. У такій діяльності важливими знаннями є: етика спілкування та взаємодії, у тому числі й міжкультурна; особливості створення портфоліо, знання презентації результатів своєї діяльності та самопрезентації, етика знайомства в Інтернеті, соціальних мережах, на ділових зустрічах, конференціях тощо; аналіз результатів взаємодії із учасниками нетворкінгу та виокремлення важливих контактів тощо. Нетворкінг є основою розвитку соціального та державно-приватного партнерства у реалізації проєктної діяльності за різними її видами. До інноваційних знань у структурі проєктної культури для реалізації педагогом професійного навчання цих напрямів відносимо: правові знання, норми законодавчих актів та нормативних документів, види партнерства, відповідальність сторін у партнерстві тощо. Нетворкінг та партнерство у розвитку проєктної культури сприяють створенню альянсів знань та компетентностей у контексті вузької проблематики чи масштабного проєкту.

У матеріалах «ЕРАЗМУС+ Керівництво до програми (Programme Guide)» обґрунтовано, що альянси знань чи альянси компетентностей функціонують як транснаціональні, структуровані та орієнтовані на результат проєкти для розвитку інновацій у сфері освіти та підприємництва, у сфері секторальної співпраці та ґрунтуються на принципах у міжгалузевого партнерства і співробітництва, міждисциплінарності. Спільні цілі таких альянсів спрямовані на досягнення взаємовигідних результатів, які, своєю чергою, є чіткими, реалістичними і забезпечують вирішення назрілих проблем. Альянси знань можуть функціонувати індивідуальному, організаційному та системному рівнях та забезпечувати коротко- і довгостроковий вплив на зацікавлену у вирішенні проблеми спільноту. Альянси знань орієнтовані на співпрацю між організаціями, які є членами альянсу, але в якості партнерів можуть бути залучені інші представники, якщо їх участь є важливою для успішної реалізації завдань проєкту [2].

Досвід створення широких транснаціональних альянсів знань можна імплементувати у створення конкретних та вузькоспрямованих альянсів. Наприклад, у контексті співпраці педагога професійного навчання із представниками ринку праці утворюється альянс з, що інтегрує знання про сучасні виробничі інновації у певній галузі, підприємництво, можливості для проходження учнями виробничої практики та працевлаштування, можливості стажування, можливості фандрайзингу та партнерства, можливості обміну досвідом та проведення спільних заходів тощо. Інший приклад: у процесі роботи педагога професійного навчання у творчих групах над професійними/освітніми стандартами формується альянс знань між роботодавцями, представниками інших закладів освіти, профспілок та громадських організацій та ін.

у контексті створення продукту відповідно до нормативних вимог та з урахуванням потреб учасників такої проєктної діяльності. Альянси знань у конкретному виді роботи переростають у альянси галузевих компетентностей, що спрямовані на визначення існуючих або нових потреб галузі ринку праці (сторона попиту) та стану системи професійної підготовки на всіх рівнях (сторона пропозиції). На основі такого аналізу розробляється шляхи удосконалення певних елементів досліджуваної системи у конкретній галузі. Діяльність таких альянсів відображається у експериментальній діяльності. Наприклад, у рамках реалізації програми експерименту «Вдосконалення професійної підготовки кухарів на основі компетентнісного підходу», що проводиться на базі Київського вищого професійного училища швейного та перукарського мистецтва і Вищого професійного училища № 33 м. Києва упродовж 2021–2023 рр., творчою групою (науковці Інституту професійної освіти НАПН України, педагогічні працівники закладів професійної (професійно-технічної) освіти, шеф-кухари: Є. Клопотенко, І. Брагін, О. Полторейко та ін.) здійснюється проєктування робочих зошитів з предметів професійно-теоретичної підготовки для здобувачів освіти з професії «Кухар» з наступною їх апробацією; розроблені пропозиції щодо змін освітнього стандарту та оновлено структуру та зміст освітніх програм професійної підготовки майбутніх кухарів відповідно до сучасних трендів розвитку галузі ресторанного господарства.

Такі альянси галузевих компетентностей спрямовані на підтримку процесів розроблення та популяризації професійних стандартів та освітніх програм професійної підготовки, навчально-методичного забезпечення, методів навчання, методик та технологій навчання тощо, відповідно до результатів аналізу фактичного стану в конкретних секторах економіки [2]. Тому важливими у цьому контексті є знання про стандартизацію. Зміст поняття «стандартизація у сфері освіти» Ю. Вітренко визначає як «... діяльність, яка полягає в установленні положень для загального та неодноразового використання щодо наявних та потенційних завдань і спрямована на досягнення оптимального ступеня впорядкованості у сфері освіти» [1, 976]. У сфері професійної освіти технологічний концепт стандартизації передбачає створення системи компетентнісного професійного навчання майбутніх кваліфікованих фахівців за умови готовності педагогічних працівників до розроблення та вдосконалення професійних стандартів, державних освітніх стандартів з конкретних професій, освітніх програм, навчальних планів і програм, проєктування педагогічних технологій для ефективної реалізації стандартизованих вимог, здійснення моніторингу результатів досягнень [14, 264].

Система стандартизації у сфері професійної освіти розвивається за кількома взаємозалежними векторами. Першим вектором стандартизації професійної освіти є розроблення професійних стандартів відповідно до Порядку розроблення, введення в дію та перегляду професійних стандартів, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України (зі змінами, внесеними постановою Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2022 р. №1453 «Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 31 травня 2017 р. №373») [12] та Методики розроблення професійних стандартів (2018) [8], а з 2023 року – відповідно до Методичних рекомендацій щодо розроблення професійних стандартів, схвалених рішенням Національного агентства

кваліфікацій, які спрямовані на надання практичних роз'яснень та методичної допомоги розробникам професійних стандартів [5]. 01 квітня 2022 р. Верховною Радою України прийнятий Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо функціонування національної системи кваліфікацій» (2022), у якому, зокрема, визначається пріоритетність професійного стандарту щодо кваліфікаційної характеристики [6]. Як зазначено у Постанові Кабінету міністрів України «Про затвердження Державного стандарту професійної (професійно-технічної) освіти» – під час розроблення державних освітніх стандартів з конкретних професій використовуються професійні стандарти, а у разі їх відсутності – кваліфікаційні характеристики професій з урахуванням вимог/потреб ринку праці» [7]. Ця позиція вносить чіткість щодо наступного вектору – розроблення державних освітніх стандартів з конкретних професій, зокрема, відповідно означеної Постанови та на основі Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів професійної (професійно-технічної) освіти за компетентнісним підходом [9]. Державний стандарт професійної (професійно-технічної) освіти визначає «вимоги до результатів навчання здобувачів освіти відповідного рівня, обов'язкових компетентностей, змісту професійної (професійно-технічної) освіти, освітнього рівня вступників, рівня кваліфікації випускника закладу професійної (професійно-технічної) освіти, загального обсягу навчального навантаження, переліку основних засобів навчання» [7].

Очікувані результати від якості реалізації першого та другого векторів стандартизації професійної освіти залежать від здатності та готовності педагогічних працівників проектувати зміст професійних та освітніх стандартів на засадах партнерства, створювати альянси знань та галузевих компетентностей із заінтересованими у розвитку людського капіталу суб'єктами. У цьому контексті визначається ще один вектор стандартизації – навчання розробників професійних та освітніх стандартів/освітніх програм професійної освіти, підвищення їхньої готовності до реалізації законодавчих інновацій [11].

Участь педагогів професійного навчання у розв'язанні цих завдань характеризує рівень сформованості інноваційно-когнітивного компоненту проектної культури щодо розуміння сучасних процесів стандартизації з наступною імплементацією цих знань у проектній діяльності з оновлення змісту професійної освіти. Важливими у цьому контексті є знання щодо забезпечення міжгалузевої комунікації та відповідальне управління освітніми проектами з орієнтацією на результат стандартизації змісту професійної освіти [3, 57].

Відтак актуалізується значення щодо розуміння вимог ринку праці до якісної підготовки фахівців, співвідношення між попитом на освітні послуги та пропозицією ринку праці щодо працевлаштування випускників. Означене актуалізує значення володіння педагогічними працівниками знаннями щодо педагогічного маркетингу задля проектування на рівні закладу освіти (педагогічний маркетинг) чи на рівні регіону чи держави в цілому (більш ширше – освітній маркетинг) таких освітніх інновацій, які були б конкурентоспроможними на ринку освітніх послуг і користувалися попитом серед споживачів. Знання педагогічного маркетингу співвідносяться із комплексом принципів, методів, організаційних форм та технологічних прийомів здійснення освітнього процесу, який би характеризувався найвищою якістю та від-

повідав актуальним потребам користувачів цих освітніх послуг. Результатами проектування нових видів освітніх послуг на засадах маркетингових знань сьогодні спостерігаємо тенденції створення Центрив досконалості, освітніх хабів, навчально-практичних центрив, Центрив кар'єри та кваліфікаційних центрив. Змістовий контент для функціонування цих інноваційних типів закладів освіти створюють педагоги професійного навчання, а також реалізують відповідні послуги шляхом проектування цих процесів, а саме: розроблення освітніх програм, моделей навчання та підготовки, просування послуги (профорієнтація, дні відкритих дверей, реклама, адресні звернення, заходи тощо). Забезпечення якісного постачання освітніх послуг до цільової аудиторії передбачає наявність знань щодо освітньої логістики, що детермінується системою ринкових відносин, в яких функціонують та розвиваються інноваційні заклади освіти [16].

У цьому контексті необхідними є знання щодо здійснення моніторингових досліджень, зокрема, вивчення попиту на освітні послуги та потреб ринку праці у регіоні для забезпечення своєчасної та якісної підготовки фахівців, для організації виробничої практики, дуальної освіти, а також спеціальних моніторингових процесів діагностики якості освіти на зовнішньому та внутрішньому рівнях. Власне моніторинг передбачає проектування спеціально організованого процесу діагностування системи або її окремих компонентів, кінцевим результатом якого є висновок про стан об'єкта моніторингу (діяльності) та прогнозування його розвитку. Моніторингові дослідження передбачають внесення змін у хід реалізації діючого проекту, в якому моніторинг постає методом досягнення завдань проекту, а результат моніторингу – предметом створення наступного проекту. Проектування моніторингових досліджень передбачає наявність у педагогів професійного навчання знань щодо етапів проведення моніторингу та їх змісту, методів моніторингу, критеріїв та інструментарію створення діагностичних методик, методів аналізу даних, систематизації інформації та обробки отриманих результатів; способів узагальнення висновків та розроблення відповідних рекомендацій.

Таким чином, відповідно до інноваційних тенденцій розвитку професійної освіти, інноваційно-когнітивний компонент проектної культури педагога професійного навчання визначає сформованість базових професійних знань (вимоги до планування та здійснення освітнього процесу; методи та форми самоосвітньої діяльності; зміст та види методичної роботи; сутність та види експериментальної роботи; види, форми та методи профорієнтаційної роботи; особливості та перспективи кар'єрного розвитку в галузі; критерії та способи діагностування професійного розвитку); фахових знань щодо здійснення проектної діяльності (суть, методи та етапи проектної діяльності; нормативно-правові та методичні документи з розроблення професійних, освітніх стандартів/ програм з професій/ спеціальностей; алгоритми проектування методик навчання та виховання; вимоги до проектування інноваційних освітніх (педагогічних і навчальних) технологій; грантові програми, національні та міжнародні проекти у сфері освіти та партнерства; порядок оформлення документації на участь у проектах у сфері освіти та партнерства) [13], інноваційних знань щодо організації та управління проектами (проектний педагогічний менеджмент, фандрайзинг, нетво-

ркінг, партнерство та стандартизація, педагогічний маркетинг, освітня логістика, моніторинг тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / НАПН України; голов. ред. В.Г. Кремень; редкол.: О.І. Ляшенко та ін. 2-ге вид., допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.
2. ЕРАЗМУС+: Керівництво до програми (Programme Guide). 2018. URL: https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2022/03/ErasmusProgrammeGuide_V3_2018-UA-upd.pdf.
3. Кравець С.Г. Проектна культура педагогів у реалізації сучасних стратегій стандартизації професійної освіти. *Матеріали II Всеукраїнської наук.-практ. конференції, присвяченої 25-річчю НАПН України «Розвиток професійної культури майбутніх фахівців: виклики, проблеми, перспективи»* (м. Київ-Ірпінь, 27 квітня 2017 р.) / за заг. ред. В.О. Радкевич, Л.М. Петренко; Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України; Ірпінський держ. коледж економіки та права. Павлоград: ІМА-прес, 2017. С. 54–57.
4. Луначек В.Е. Педагогічний менеджмент: навчальний посібник / 2-ге вид., випр. Харків: Магістр, 2015. 512 с.
5. Методичні рекомендації щодо розроблення професійних стандартів. *Національне агентство кваліфікацій*. 2023. URL: <https://nqa.gov.ua/resource-center/metodicni-rekomendacii-sodo-rozroblenna-profesijnih-standartiv/>
6. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо функціонування національної системи кваліфікацій: Закон України № 2179-IX від 01.04.2022. *Законодавство України* / ВР України: офіц. веб-портал. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2179-20#Text>.
7. Про затвердження Державного стандарту професійної (професійно-технічної) освіти: Постанова Каб. міністрів України № 1077 від 20.10.2021. *Законодавство України* / ВР України: офіц. веб-портал. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1077-2021-%D0%BF#Text>.
8. Про затвердження Методики розроблення професійних стандартів: Наказ міністерства соціальної політики України № 74 від 22.01.2018. *Законодавство України* / ВР України: офіц. веб-портал. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0165-18>.
9. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів професійної (професійно-технічної) освіти за компетентнісним підходом: наказ МОН України № 216 від 17.02.2021. *Міністерство освіти і науки України*: офіц. сайт. URL: <http://surl.li/bxgux>.
10. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Каб. Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1341. *Законодавство України* / ВР України: офіц. веб-портал. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
11. Про затвердження плану заходів щодо впровадження Національної рамки кваліфікацій на 2016–2020 рр.: розпорядження Каб. Міністрів України від 14.12.2016 № 1077-р. *Законодавство України* / ВР України: офіц. веб-портал. URL: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249663048>
12. Про затвердження Порядку розроблення, введення в дію та перегляду професійних стандартів: Постанова Каб. Міністрів України від 31 трав. 2017 р. № 373.

Законодавство України / ВР України: офіц. веб-портал. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/373-2017-%D0%BF>.

13. Професійний стандарт «Педагог професійного навчання». Код професії: 3340. Наказ Інституту професійної освіти Національної академії педагогічних наук України від 29.12.2022 року № 38-ОД. *Національне агентство кваліфікацій*: сайт. URL: <https://register.nqa.gov.ua/profstandart/pedagog-profesijnogo-navcanna-2>

14. Радкевич В.О., Лузан П.Г., Кравець С.Г. Стандартизація професійної освіти в контексті євроінтеграційних процесів. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України)*: зб. наук. праць. Київ: Видавничий дім «Сам», 2017. С. 259–267.

15. Результати публічного громадського обговорення проекту професійного стандарту «Педагог професійного навчання». URL: <http://surl.li/fiwyw>

16. Рябова З.В. Маркетинг і логістика освітніх послуг. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія: Педагогіка*. 2017. Вип. 4 (6). URL: <http://am.eor.by>.

17. Рябова З.В. Проектний менеджмент як технологія управління інноваційним розвитком навчального закладу. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Управління та адміністрування»*: зб. наук. праць. Київ, 2016. Вип. 1(30). С. 125–135.

18. Чернявська О.В., Соколова А.М. Фандрайзинг: навч. посібник / 2-ге вид., з допрац. та допов. Київ: Алерта, 2015. 272 с.

ПРОЄКТУВАЛЬНО-ДІЯЛЬНІСНА СКЛАДОВА ПРОЄКТНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Priority directions for modernizing the contemporary professional education system involve creating new learning models that correspond to technical and technological changes in the economic sectors, are practice-oriented towards the labor market, and are implemented through innovative project-based activities in the educational process. The European integration progress of the professional education sphere is characterized by attracting investments in research projects, establishing international connections, participating in international programs for studying and exchanging experience, and adopting the best pedagogical practices, among other things. Such challenges modify traditional ideal ways of pedagogical activities for vocational training educators and emphasize the importance of developing a project culture for implementing innovative transformative activities in the field of professional education.

The activity aspect of expressing a vocational teacher's project culture is based on the content of the project-activity component, which in the structure of the studied phenomenon implies mastering: research skills in designing pedagogical activities (gnostic, psycho-pedagogical, analytical, expert, diagnostic, prognostic skills/abilities), professional skills/abilities to carry out practical project activities according to the professional standard (managing educational (learning) projects; developing projects of professional and educational standards/programs for professions/specialties; participating in improving legislation and regulatory documents in the field of education; designing teaching and upbringing methods, innovative pedagogical technologies; searching for grant programs of national and international projects in the field of education and partnership; establishing connections and developing cooperation with domestic and foreign partners in the field of education; preparing documentation for participation in projects in the field of education and partnership; implementing national and international projects in the field of education and partnership) and operational skills/abilities to implement purposeful changes through selecting and using appropriate ways, means, forms, and methods of design in standard and non-standard conditions (technological skills, skills in using digital tools and distance technologies, etc.).

Напрями розвитку сучасної професійної освіти у найближчій перспективі визначаються пріоритетами модернізації її змісту, поліпшення інституційної спроможності та «розумної» перебудови мережі закладів освіти. Реалізація цих реформ зумовлює необхідність створення нових моделей професійної освіти, які функціонуватимуть на основі залучення інвестицій у дослідницькі проєкти, налагодження міжнародних зв'язків, участі в міжнародних програмах для вивчення й обміну досвідом та кращими педагогічними практиками тощо. На педагогів професійного навчання закладів професійної освіти покладається важлива місія щодо оновлення змісту професійної підготовки відповідно до техніко-технологічних динамічних змін у різних галузях

економіки; розроблення та упровадження інноваційних педагогічних технологій для ефективного здійснення практикоорієнтованого навчання у контексті посилення взаємозв'язку з ринком праці; реалізації інноваційно-проектної діяльності здобувачів професійної освіти. Нові виклики у системі професійної освіти модифікують традиційно-ідеальні способи та результати професійної діяльності у напрямі здійснення різносторонньої проектної діяльності, що забезпечує із гарантоване досягнення мети шляхом пізнання та збагачення культури, набуття нового досвіду, опанування інноваційними технологіями опрацювання й перетворення та якісно нового відтворення інформації тощо.

Конкретизована здатність до інноваційної перетворювальної діяльності у конкретних умовах визначається уміннями педагога професійного навчання планувати, прогнозувати, організувати, реалізувати, координувати й аналізувати як власну, так і навчальну проектну діяльність здобувачів освіти на основі творчого вираження проектної культури. Означені дії передбачають володіння уміннями пошуку, створення та доцільного використання ресурсів, засобів, механізмів забезпечення якісного проектування, що у діяльнісному контексті реалізовується на основі осмислення теоретичних знань, безпосередньо проектування та втілення його результатів на практиці. Саме тому, визначальною у структурі проектної культури педагога професійного навчання є проектувально-діяльнісна складова, що акумулює дієвість необхідних знань через уміння/навички. Як визначає В. Ягупов, «дієвість знань – це конкретне визначення основних напрямів застосування знань у практичній діяльності та змістова характеристика методів, процедур і методики дій щодо використання теоретичних і практичних знань тощо» [22, 412]. Знання у дії використовуються не лише для відтворення певних алгоритмів дій, а слугують основою для їх творчого використання у нових, нестандартних ситуаціях, у різних видах діяльності, у тому числі й проектній. У взаємозв'язку із мотиваційно-ціннісним та інноваційно-когнітивним складниками проектної культури проектувально-діяльнісний компонент постає рушійною силою задоволення усвідомлених потреб на основі формування системи мотивів для здійснення певного виду мотивованої діяльності із застосуванням інноваційно-когнітивних знань та проектувальних умінь/навичок відповідно до реальних та змінних середовищних умов.

Як дескриптор Національної рамки кваліфікацій, уміння/навички – це здатність застосовувати знання для виконання завдань та розв'язання проблем. Відповідно, уміння/навички поділяються на когнітивні (логічне, інтуїтивне та творче мислення) і практичні (ручна вправність, застосування практичних способів (методів), матеріалів, знарядь та інструментів, комунікація) [18].

Виходячи із розуміння того, що проектна культура педагога професійного навчання сприяє здійсненню інноваційної перетворювальної діяльності у сфері професійної освіти, то діяльнісний аспект її вираження базується на володінні дослідницькими уміннями щодо проектування педагогічної діяльності (у тому числі методичної роботи, самоосвітньої діяльності щодо професійного розвитку, експериментальної, профорієнтаційної роботи тощо). Йдеться про гностичні, психопедагогічні, аналітичні, експертні, діагностичні, прогностичні уміння/навички, які інтегруються із фаховими уміннями/навичками здійснення практичної проектної діяльності відповідно до

професійного стандарту [19] та операційними уміннями/навичками здійснення цілеспрямованих змін шляхом добору і використання доцільних способів, засобів, форм та методів. До операційних умінь/навичок відносимо: дотримання технологічного процесу та алгоритмів проектної діяльності; використання цифрових засобів та дистанційних технологій до здійснення проектної діяльності у стандартних та нестандартних умовах.

Дослідницький характер інноваційно-когнітивних знань проявляється через володіння педагогом професійного навчання гностичними, психопедагогічними, аналітичними, експертними діагностичними, прогностичними уміннями/навичками, які переорієнтовують «знаннєву» парадигму на їх доцільне застосування в конкретних умовах. Така діяльність уможливується на основі сформованості у педагога професійного навчання дослідницької компетентності, яка для розвитку його проектної культури сприяє розширенню функцій у напрямі здійснення самостійних досліджень та стимулювання пізнавально-пошукової діяльності здобувачів освіти і передбачає удосконалення власної педагогічної майстерності шляхом пошуку й застосування оптимальних прийомів здійснення інноваційної перетворювальної діяльності, упровадження педагогічних та виробничих технологій, у тому числі й проектних, в освітній процес [6, 38]. Відносно дослідницької компетентності педагогів професійного навчання, то І. Каньковський в узагальненому значенні розглядає її як «обізнаність про стан педагогічного або виробничого процесу, його учасників, оточуючого середовища і можливість його покращання» [4]. Деталізоване визначення дослідницької компетентності представлено у науковицями С. Сисоевою та Л. Козак: «дослідницька компетентність – це інтегрована особистісно-професійна якість фахівця, яка відображає мотивацію до наукового пошуку, рівень володіння методологією педагогічного дослідження, особистісно-значущими якостями дослідника, зокрема такими, як інноваційне мислення, здатність до творчої та інноваційної діяльності» [20, 5]. Власне і відповідно до професійного стандарту «Педагог професійного навчання» передбачається трудова функція щодо здійснення експериментальної роботи шляхом розроблення, експериментальної перевірки та апробації педагогічних інновацій [19]. У цьому контексті актуалізується значення володіння педагогом професійного навчання системою методологічних, професійних, міждисциплінарних інноваційних знань для здійснення дослідницько-експериментальної педагогічної діяльності та вміннями добирати відповідні методи її ефективного проектування. Виходячи із розуміння, що цілісно освітній процес характеризується проектуванням, а також функціонування його окремих складових на відповідних етапах передбачає проектування умов, змісту, технологій, методів, засобів тощо, то пошук ресурсів та засобів такого практичного має дослідницький характер, що вимагає від педагога професійного навчання володіння відповідними уміннями пошукової, аналітичної, експертної, діагностичної, прогностичної роботи.

Задоволенню внутрішніх потреб особистості у постійному удосконаленню та пошуку нових знань, формування установок до постійного дослідження й навчання упродовж життя слугують гностичні уміння. Як зазначає С. Вітвицька, «гностичні уміння забезпечують співвідношення відповідності дій педагога вимогам педагогічної теорії навчання, її закономірностям та принципам, сприяють встановленню най-

більш ефективних умов для успішної педагогічної діяльності (освітнього процесу, проектної діяльності); передбачають критичне усвідомлення причин, труднощів та недоліків, що заважають досягненню необхідних результатів; характеризуються повторенням, удосконаленням позитивних взірців, перебудовою прийомів і дій відповідно до конкретних умов» [1, 89].

Застосування гностичних умінь у контексті вираження проектної культури педагога професійного навчання передбачає критично-творчий підхід до педагогічної діяльності та винахідливість й оригінальність в організації проектної діяльності, що базується на виокремленні найбільш доцільних способів, засобів, форм та методів її здійснення. Гностичні уміння пов'язані із активним пошуком й результативним застосуванням необхідної інформації для моделювання, проектування, творчого здійснення трудових дій та функцій. Йдеться не тільки про опору на власний педагогічний досвід, а й пошук в інформаційному просторі та вивчення в соціальному оточенні кращих педагогічних практик проектування у сфері освіти. Тут важливим є практичне застосування знань фахових знань щодо здійснення проектної діяльності, а також особливостей нетворкінгу, партнерства, моніторингу тощо.

Гностичні уміння передбачають дослідження не тільки форм, методів та технологій навчання, а також й засобів впливу на інших людей (здобувачів освіти, інших суб'єктів проектної діяльності) з урахуванням їх індивідуально-психологічних та вікових особливостей. Успішність педагогічної (проектної) діяльності, її результат залежить від розуміння психологічних закономірностей у межах конкретних педагогічних форм освітнього процесу, у тому числі й у проектній діяльності. Тобто психопедагогічні уміння/навички педагога професійного навчання пов'язані із здатністю визначати психологічні засади та чинники педагогічної діяльності відповідно до існуючих природних можливостей суб'єктів, їхнього інтелектуального, емоційно-почуттєвого (афективного), волевого стану, особливостей різновидів їхньої культури та досвіду [8, 10].

І. Зязюн у наукових працях, присвячених проблемам конструювання виховної дії на засадах психопедагогіки, обґрунтовує, що цей процес є дослідницько-інноваційним і включає чотири етапи: 1) виокремлення концептуальних положень; 2) розробка моделі виховного феномену (моделі антропологічного простору саморозвитку дитини) як основи доцільної дії; 3) розробка моделі педагогічних умов розвитку дитини (моделі соціального простору); 4) проектування моделі виховної дії (простору культури, виокремлення принципів і способів її організації). Відтак, відбувається проектування власних змін педагога (тобто становлення самого себе в просторі взаємодії з вихованцем) [3, 31]. У досягненні конкретного результату у проектній діяльності варто керуватися принципами диференціації та індивідуалізації, які передбачають урахування особливостей «зони найближчого розвитку» окремих інтегративних якостей конкретного учня [9, 96].

Взаємодія психології та педагогіки, на переконання І. Зязюна, утворює резервну площину для удосконалення педагогічної майстерності вчителя шляхом пізнання та розуміння власної, особистісної психології із подальшим її порівнянням з психологією кожного зі своїх учнів [2, 21]. Взаємопроникність і «діалог» педагогіки й психології в глобальному аспекті є основою розвитку освіти, а відносно нагальних завдань

професійної підготовки здобувачів освіти – забезпечує проектування нових моделей виховання, навчання, розвитку та саморозвитку учасників освітнього процесу.

Психопедагогічні уміння/навички у контексті проектної культури педагога професійного навчання забезпечують: творчий характер проектної діяльності, фасилітацію як «приховану» підтримку і супровід проектної діяльності здобувачів освіти з орієнтацією на сенситивні періоди їх розвитку; співробітництво, партнерство, діалог, ампліфікацію (збагачення, посилення, поглиблення) розвитку учасників освітнього процесу; інтеріоризацію (перетворення зовнішніх реальних дій з предметами у внутрішні) й екстеріоризацію (перехід від внутрішньої діяльності до зовнішньої, предметної).

Володіння педагогом професійного навчання психопедагогічними вміннями забезпечує: для освітнього процесу – перехід від «знанцево-репродуктивної» системи освіти до гуманістичної, феліксологічної (навчити особистість відчувати себе щасливою в реальному житті), компетентнісної, в основу якої покладено взаємодію, співробітництво, партнерство, мотивацію успіху, діалог з особистістю, рефлексивні процеси; для здобувача освіти – розвиток і становлення майбутнього професіонала, що передбачає формування в структурі особистості системи соціальних відносин, позитивну трансформацію мотиваційно-ціннісних установок, інтеріоризованих і віддзеркалених кризь призму особистісних якостей і власного досвіду; для педагога професійного навчання – якісну зміну його функцій, визначальними серед яких є: консультативна, фасилітаторська діяльність, адаптивне управління проектною діяльністю й стимулювання пізнавальної діяльності, розвиток дослідницьких умінь; системне вдосконалення власної педагогічної майстерності, пошук і застосування оптимальних прийомів розвитку проектної культури на рефлексивній основі [7, 50].

Прийняттю рішень щодо проектування певних моделей педагогічної діяльності на макро- чи мікрорівнях передуює аналіз педагогічних, соціокультурних, психологічних явищ як окремих елементів системи та їх взаємозв'язків з іншими складовими й підсистемами. У такій діяльності важливими є аналітичні уміння/навички, які забезпечують здатність аналізувати та узагальнювати здобуті знання з різних джерел у процесі теоретичного та практичного навчання та інтегрувати їх в проектну діяльність. Аналітичні уміння/навички у проектній культурі педагога професійного навчання постійно еволюціонують відносно суспільних вимог та соціокультурних тенденцій, а також смислових характеристик процесів аналізу та синтезу.

Аналіз, як метод наукового пізнання, у педагогічній системі використовується за змістом як «педагогічний аналіз», що передбачає розпізнавання суті та особливостей дійсності, є основою для реалізації педагогічних функцій на основі логічного осмислення комплексу процедур щодо виявлення тенденцій системи, чинників впливу на її розвиток, причин діючого стану та прогнозування способів покращення. Згідно із дослідженнями О. Касьянкової, «педагогічний аналіз в освітньому процесі сприяє реалізації функцій управління, об'єктивного оцінювання результатів навчального процесу і вироблення на цій основі рекомендацій щодо впорядкування системи або переведення її на вищий якісний рівень» [5, 13].

Вивчаючи досвід учених щодо аналітичного процесу, Л. Петренко узагальнює, що він розгортається у часі й передбачає послідовні дії щодо: визначення (відбору) вихідної інформації і формування бази даних, зібраних і класифікованих за певною

системою; переробки цієї інформації (виокремлення причинно-наслідкових залежностей досліджуваної об'єкта); узагальнення інформації за результатами аналізу (уточнення проблемних і причинних чинників, що пояснюють фактичний стан керованого об'єкта) [16, 56–57].

Здатність педагога професійного навчання здійснювати аналітичну діяльність забезпечує розуміння трансформаційних процесів як в освіті, так і в особистому розвитку, сприяє прийняттю успішних та доцільних рішень щодо прогнозування проектної діяльності з урахуванням особливостей як освітнього середовища, так соціокультурних тенденцій.

Прийняття відповідних рішень на основі аналізу представляється результатом синтезу (узагальнення) відповідних аналітичних дій. Якщо аналіз дає змогу отримати необхідну інформацію, то цілеспрямоване проєктування відбувається на основі процедур синтезу. Результати синтезу можуть бути ітераційними (повторювальними) у процесі проєктування й доповнюватися певними рішеннями, отриманими у ході нових аналітичних дій відносно вивчення додаткових об'єктів, явищ, процесів. Тому аналіз і синтез нерозривно пов'язані й визначають алгоритм аналітичної діяльності щодо вивчення систем чи окремих їх елементів (підсистем). У педагогічному проєктуванні, яке передбачає творче перетворення дійсності, процедура синтезу виконується людиною в процесі різнобічного аналізу, тому основою здійснення процедури синтезу є інтерактивний ресурс. В іншому випадку, зокрема у технологічних процесах, для точного вибору варіантів проєктних рішень використовують систему автоматизованого проєктування (САПР), кінцевим результатом якого є комплект проєктно-конструкторської документації, необхідної для розроблення об'єкта проєктування.

Проєктувально-діяльнісний компонент проектної культури педагога професійного навчання забезпечує проєктувальну функцію у контексті здійснення експертної діяльності, спрямованої на фахове, усвідомлене та оцінювання певних явищ, процесів, технологій тощо на основі власного досвіду та відповідно до критеріїв з метою покращення їх якості.

Педагог професійного навчання може виконувати роль експерта в освіті, оцінюючи компоненти освітньої діяльності, проєктувати та прогнозувати її розвиток. Європейський досвід засвідчує, що проєктування у сфері освіти є видом експертної діяльності, а визначальними уміннями в цьому процесі є дослідницько-проєктувальні. Власне і виконання проєкту експертизи спрямоване на набуття компетенцій щодо планування, реалізації та аналізу проєкту розвитку освітнього процесу в контексті окремого закладу освіти, тобто вміння: «з'ясувати замовлення, вивести індикатори, з'ясувати й уніфікувати цілі, а також застосувати їх під час розроблення експертизи; розробити відповідні інструменти, провести пошук, спланувати та реалізувати збирання даних, урахувуючи гендерні аспекти й аспекти різноманітності, правові установки, умови; перетворювати дані у зворотній зв'язок цільових груп та оцінювати власний спосіб дій» [17, 34].

Експертиза відповідних проєктів, оцінювання результатів проектної діяльності за певними етапами її здійснення, самооцінювання вимагає володіння педагогом професійного навчання діагностичними уміннями/навички. Йдеться не тільки про діагностику результатів проектної діяльності, а й про попередню діагностику (соціальну

та особисту), результати якої є основою для планування тих чи інших проєктів. Такі уміння інтегрують здатності: визначати перспективні напрями проєктування на основі моніторингових досліджень, добирати оптимальні діагностичні методи, розробляти опитувальники для діагностування окремих груп суб'єктів, аналізувати та узагальнювати результати діагностування на основі аналітичних умінь, формулювати мету і завдання проєктів відповідно до результатів діагностичної роботи. Відтак, діагностувальні уміння є в основі як узагальнення результатів проєктної діяльності за окремими її етапами, так і забезпечують її організацію в цілому чи визначають специфіку розвитку наступних етапів. У цьому контексті актуалізується значення прогностичних умінь, які зорієнтовані на задоволення потреби шляхом усвідомлення особливостей організації проєктної діяльності та її результатів. У педагогічній практиці такі уміння передбачають: аналіз наявних можливостей та ресурсного забезпечення для виконання проєктної діяльності; визначення труднощів, ризиків, формажорних обставин, які можуть виникнути у процесі проєктної діяльності; складання плану (програми) проєктної діяльності та дотримання його.

Дослідницькі уміння щодо проєктування педагогічної діяльності інтегруються із змістом вимог до реалізації практичної проєктної діяльності відповідно до професійного стандарту «Педагог професійного навчання». Саме тому, у закладах вищої освіти у процесі реалізації освітніх програм означені компоненти мають відобразитися у результатах навчання, що формуються на основі змісту професійного стандарту. До умінь, яким повинен володіти педагог професійного навчання при виконанні трудової функції «Здійснення проєктної діяльності», віднесено: управляти освітніми (навчальними) проєктами; розробляти проєкти професійних, освітніх стандартів/ програм з професій/ спеціальностей; брати участь в удосконаленні законодавчих актів та нормативно-правових документів у сфері освіти; проєктувати методики навчання і виховання; проєктувати інноваційні педагогічні технології; здійснювати пошук грантових програм національних і міжнародних проєктів у сфері освіти та партнерства; налагоджувати зв'язки та розвивати співпрацю з вітчизняними та зарубіжними партнерами у сфері освіти; оформлювати документацію на участь у проєктах у сфері освіти та партнерства; реалізовувати національні та міжнародні проєкти у сфері освіти та партнерства [19].

На основі дослідницьких та фахових умінь проєктної культури педагога професійного навчання здійснюється операційне відтворення проєктної діяльності у відповідних умовах, на певних рівнях та макро-чи мікросередовищах відносно конкретних цільових груп.

Операційні уміння у контексті проєктування характеризується обґрунтованістю, системністю та тим, що забезпечує запланований результат. Саме це, на переконання Л. Лук'янової, надає їм ознак технологічності [14]. Методологічні вимоги (критерії) технологічності характеризуються: концептуальністю (обґрунтування технологій з опорою на наукові концепції); системністю (дотримання логіки процесу та цілісне відображення взаємозв'язків його складових); керованістю (планування, проєктування, забезпечення можливостей діагностування, використання методів корекції результатів); ефективністю (гарантування досягнення ефективного результату);

відтворюваністю (забезпечення можливості застосування, повторення, відтворення технології в інших освітніх установах, іншими суб'єктами) [15].

У процесі проектування технологічні уміння реалізуються на рівні розв'язання стратегічних завдань для системи освіти (проектування освітніх технологій); відображають тактику реалізації освітніх технологій у освітньому процесі за наявності певних умов (проектування педагогічних технологій); моделюють шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах відповідного навчального предмета, теми, питання (проектування технологій навчання) [21, 99]. Місія сучасного педагога професійного навчання, який володіє проектною культурою, полягає у проектуванні технологій на усіх перелічених рівнях.

Застосовуючи системний підхід до вивчення сутності педагогічних технологій, П. Лузан уточнює суть поняття у таких аспектах: «педагогічна технологія – це особлива організація педагогічного процесу; за технологічного підходу педагогічний процес має бути чітко спрямованим на досягнення поставлених цілей; для впровадження педагогічної технології маємо заздалегідь на науковій основі розробити проект; проект повинен відобразити педагогічну технологію як систему з детально вписаними складовими, етапами, процедурами тощо; маємо врахувати, що гарантованих результатів навчання можемо досягти за умови продуктивної педагогічної взаємодії» [13, 19]. Таким чином, у загальному значенні технологічні уміння забезпечують послідовне виконання заздалегідь спроектованих технологічних операцій з метою гарантованого отримання конкретної продукції.

Цілісно проектувально-діяльнісні уміння забезпечують процесуальну основу інноваційного перетворення сучасної професійної освіти в усталених організаційно-педагогічних умовах провадження освітньої діяльності, а також відповідно до зовнішніх обставин, спричинених поширенням коронавірусу та введенням загальнонаціонального карантину (2020), а також масштабною військовою агресією росії та введенням воєнного стану (2022). Відтак, стандартні умови здійснення педагогічної діяльності трансформувалися у нестандартні, в яких педагог професійного навчання повинен вміло та швидко адаптуватися не тільки до змінних умов, а й спроекувати освітній процес в цих умовах. Тому важливими є вміння переходу від традиційних підходів навчання – до вибору таких, які забезпечать ефективність професійної підготовки здобувачів освіти у нестандартних умовах. Тут актуальними постають уміння використовувати дистанційні технології навчання та проектувати зміст та форми навчання відповідно до особливостей дистанційної освіти. Безпосередньо при проектуванні змісту дистанційного навчання, варто розуміти комунікаційно-процесуальні аспекти дистанційного навчання, а саме: видозміна контактів між здобувачами освіти та педагогами (робота на відстані та у різний час), налагодження відносин за принципами партнерства й співробітництва, зворотнього зв'язку між учасниками освітнього процесу.

У контексті сказаного необхідно зазначити, що «дистанційний навчальний процес – це відтворення традиційного навчального процесу засобами інформаційно-комунікаційних технологій (спілкування, співробітництво, співтворчість, самостійна робота тощо)» [12], а дистанційний курс – це спроектована та структурована інфор-

мація (навчальний контент), що доступна у інформаційно-освітньому середовищі та використовується за допомогою сучасних цифрових технологій.

Постійний розвиток цифрової освіти веде за собою проєктування нових систем для продуктивної комунікації між учасниками освітнього процесу. Цифрова грамотність педагога професійного навчання у процесі проєктування імплементується продуктивними вміннями (зовнішнє вираження знань у діяльності), а саме: уміння правильно використовувати й впроваджувати ресурси цифрового середовища; уміння створювати дистанційні курси; уміння застосовувати операційні (технологічні) прийоми, пропонувані специфікою середовища (видом діяльності) та перетворювати сукупність знань, умінь, навичок й досвід в конкретних умовах [11, 84].

Таким чином, дослідницькі, фахові та операційні уміння, інтегровані до змісту проєктувально-діяльнісної складової проєктної культури педагога професійного навчання сьогодні доповнюють його педагогічну та професійну культуру, внутрішній прояв якої інтеріоризується й виражається професіоналізмом і готовністю здійснювати інноваційну перетворювальну діяльність в умовах освітнього середовища закладу освіти та у сфері професійної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітвицька С.С. Формування гностичних умінь у студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін як педагогічна проблема. Формування виховних умінь майбутніх педагогів: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк, А.В. Іванченка. Житомир: ЖДПІ, 1996. С. 87–99.

2. Зязюн І.А. Психологічна педагогіка в царині педагогічної дії. П'ята виставка-презентація «Інноватика в сучасній освіті», (Київ, 22–24 жовт. 2013 р.). Київ: б.в. С. 20–21.

3. Зязюн І.А. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?! *Етика і естетика педагогічної дії*. 2012. Вип. 3. С. 20–37.

4. Каньковський І.Є. Професійна компетентність інженера-педагога. *Збірник наукових праць Уманського держ. пед. ун-ту: у 2 ч.* 2010. Ч. 2. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnik_nayk_praz/2010/2010_2_33.pdf

5. Касьянова О.М. Педагогический анализ учебного процесса в общеобразовательной школе как средство повышения его эффективности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Центральный ін-т післядипломної пед. освіти АПН України. Київ, 2000. 18 с.

6. Кравець С.Г. Дослідницька компетентність в основі розвитку проєктної культури педагога професійного навчання. *Розвиток дослідницької компетентності молодих науковців у контексті гармонізації систем підготовки Ph.D. в ЄС: матеріали III Всеукр. наук.-практ. веб-семинару, присвяченому 25-річчю НАПН України / за заг. ред. В.О. Радкевич; Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України. Київ: ІМА-прес, 2017. С. 35–38. URL: https://livet.edu.ua/images/Journals_IPTO/Conferences/Sbornik2017.pdf.*

7. Кравець С.Г. Психолого-педагогічні основи проєктної діяльності майбутніх кваліфікованих робітників. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка: зб. наук. праць / редкол.: В.О. Радкевич (голова) та ін.* Київ, 2016. Вип. 11. С. 44–54

8. Кравець С.Г. До проблеми впровадження основних положень психопедагогіки у процес підготовки кваліфікованих робітників. *Теорія і методика професійної освіти: електр. наук. фахове видання*. 2015. Вип. 6. URL: https://docs.wixstatic.com/ugd/2f377b_411fd9e51424443280bc9490d1fc83f5.pdf
9. Кравець С. Г., Дерев'яно Н. П. Ідеї психопедагогіки у науковій спадщині Володимира Костіва. *Теоретичні, методичні та практичні проблеми соціальної роботи: тези доповідей IV Всеукр. з міжнар. участю наук.-практ. конф.* (м. Івано-Франківськ, 19 квіт. 2019 р.). Івано-Франківськ: НАІР, 2019. С. 95–98.
10. Кравець С.Г. Удосконалення професійної майстерності педагога у контексті психопедагогіки. *Науковий вісник Ізмаїльського держ. гуманітарного ун-ту. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Ізмаїл, 2015. Вип. 33. С. 93–97.
11. Кравець С. Суть і компоненти готовності педагогів до впровадження дистанційного навчання кваліфікованих робітників. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка: зб. наук. праць / редкол.: В.О. Радкевич (голова) та ін.* Київ, 2016. С. 78–90.
12. Кухаренко В.М. Дистанційне навчання для керівників. URL: <https://www.slideshare.net/kvntkf/ss-65987130/>
13. Лузан П.Г. Суть і дефініція поняття «педагогічна технологія». *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка: зб. наук. праць / редкол.: В.О. Радкевич (голова) та ін.* Київ, 2013. Вип. 6. С. 12–19.
14. Лук'янова Л. Технологія організації проєктної діяльності. *Імідж сучасного педагога*. 2009. № 10. С. 16–21.
15. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи. URL: https://pidruchniki.com/16520205/pedagogika/oznaki_tehnologichnosti_osvitnogo_protseesu.
16. Петренко Л.М. Теорія і методика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України. Київ, 2014. 581 с.
17. Пономаренко Н.Г. Кваліфікаційні цілі підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу. *Педагогіка. Научний пошук: збірник наукових статей Міжнарод. научн.-практ. конф.* (Сопот, 30–31 жовтня 2015 г.). 2015. С. 33–35.
18. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: постанова Каб. Міністрів України № 1341 від 23.11.2011. Законодавство України / ВР України: офіц. веб-портал. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>
19. Професійний стандарт «Педагог професійного навчання». Код професії: 3340. Наказ Інституту професійної освіти Національної академії педагогічних наук України від 29.12.2022 року № 38-ОД. Національне агентство кваліфікацій: сайт. URL: <https://register.nqa.gov.ua/profstandart/pedagog-profesijnogo-navcanna-2>.
20. Сисоева С.О., Козак Л.В. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи: навч. посібник. Київ: Едельвейс, 2016. 156 с.
21. Сороквашин С.В. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ВНЗ «Ун-т ім. Альфреда Нобеля». Дніпро, 2018. 348 с.
22. Ягунов В.В. Педагогіка: навч. посібник. Київ: Либідь, 2002. 560 с.

ГОЛОДОМОР 1932–1933 РР. В ІСТОРИЧНІЙ ПОЛІТИЦІ УКРАЇНИ (1991–2013)^{*}

The politics of history of Ukraine in 1991–2013 was influenced by the pro-state and post-Soviet/pro-Russian version of history. In 1991–2004, the presidents attempted to combine both narratives, but the Orange Revolution finally disclosed and aggravated the conflict between them, which intensified in 2004–2013/2014. The topic of the Holodomor occupied an important place in the pro-state narrative, although it became an integral part of the national myth only during the presidency of V. Yushchenko. The article demonstrates the process of strengthening of Ukrainian national identity through the Holodomor.

Історична політика – це поняття, що виникло в 1971 р. [81], але набуло поширення в Німеччині в кінці 80-х рр. ХХ ст. Історик Георгій Касьянов зазначає, що «історична політика – це різновид політики, метою і змістом якої є цілеспрямоване конструювання та утилітарне використання в політичних цілях історичної пам'яті, інших форм колективних уявлень про минуле і його репрезентацій, у тому числі професійної історіографії» [43, 135]. Питання Голодомору є важливим, бо ця подія разом з колективізацією, сталінськими репресіями, депортацією українців і кримських татар [74, 126], а також Чорнобильською катастрофою входить до травматичних подій в історичній пам'яті українського народу в ХХ ст. Найбільш відомими дослідниками історичної політики України і Голодомору серед українських істориків є Станіслав Кульчицький, Людмила Гриневич, Георгій Касьянов, Андрій Портнов, Агла Кирдон, культуролог Олександр Гриценко (1957–2020). В Польщі темою займаються Томаш Стриєк, Роберт Кушнеж, Вікторія Куделя-Свонтек, Роман Висоцький, Тадеуш А. Ольшанський, Марта Студенна-Скруква, Генрик Строньські, Ян Яцек Бруські. На Заході питання голоду й історичної політики серед інших займаються Тімоті Снайдер, Андреа Граціозі, Норман Наймарк, Ніколя Верт, Гіроакі Куромія, Ендрю Вілсон. На Заході також ці питання досліджують представники української діаспори і еміграції Александер Мотиль, Френк Сисин, Дарія Меттінглі, Вікторія Середа, Оксана Шевель, Сергій Плохій, Сергій Єкельчик, Тетяна Журженко. Головний об'єкт статті – дослідження історичної політики, головний предмет – історична політика президентів України в 1991–2013 рр. Українське суспільство вважало президентів відповідальними за головні рішення в країні, до того ж президенти мали великі повноваження в цей період, за виключенням обмеження президентської влади в 2006–2010 рр. через зміни у Конституції України. Як слушно зауважив Г. Касьянов, «укази

^{*} Стаття підготована в рамках роботи над проектом «The Holodomor in Ukraine's Politics of History Between 1991 and 2021» за допомогою отриманого в 2022 р. дослідницького гранту HREC Non-Residential Research Grant (the Holodomor Research and Education Consortium (HREC) of the Canadian Institute of Ukrainian Studies (CIUS), University of Alberta).

та розпорядження президента обов'язкові до виконання всіма органами виконавчої влади» [47, 102]. Хронологічний період окреслено від початку провадження самостійної історичної політики в 1991 р. з оголошенням незалежності України до початку *революції гідності* в 2013 р., що докорінно змінила історичну політику України.

Питання Голодомору в історичній пам'яті було актуалізоване ще в часи *холодної війни*, коли набуло широкого розголосу. Українська еміграція відіграла в цьому важливу роль, зберігаючи пам'ять про Голодомор, бо в СРСР і Радянській Україні голод замовчувався. На початку 80-х рр. XX ст. українська діаспора здійснила конкретні кроки до збереження пам'яті жертв голоду 30-х рр. XX ст. [46; 32, 14; 47, 270]. Це було зроблено з огляду на наближення 50-ї річниці Голодомору, яку в СРСР *замінили* святкуванням 1500-річчя Києва [30, 11], хоча дата заснування української столиці відома не була. В 1983 р. з'явився перший цивільний пам'ятник Голодомору в канадському Едмонтоні [75, 96] (в 1965 р. в Саут-Баунд-Брук в США збудовано церкву-пам'ятник [75, 78]), в 1983 р. вийшов фільм «Жива скорботи», в 1984 р. була утворена Комісія комітету Конгресу США з вивчення Голодомору [45, 21], в 1986 р. вийшла книжка Роберта Конквеста *The Harvest of Sorrow*, яка дала початок широким дослідженням Голодомору [46]. В Радянській Україні дослідження голоду 30-х рр. XX ст. почалося в часи *Перебудови*, коли про нього ще в липні 1987 р. написала «Літературна Україна» [75, 107], партійне керівництво України вжило вперше слово *голод* (25 грудня 1987 р. [52, 15]), а в 1988–1991 рр. розгорнулися дослідження Голодомору [51; 60; 61]. Слово *Голодомор* було офіційно вжито перший раз в лютому 1988 р., але історик Ярослав Грицак писав, що воно було використане ще у 1933 р. [33]. На поширення терміну *Голодомор* в історіографії вплинув історик Андреа Граціозі [59, 162]. В грудні 1988 р. Спілка Письменників України вимагала притягнути до суду за голодну смерть мільйонів селян і ліквідацію українських інтелектуалів колишнього радянського партійного та державного діяча Лазара Кагановича [77, 159–160], проте їм це не вдалося. Голодомор поступово став відігравати значну роль в історичній політиці України, бо був важливою і невід'ємною частиною *українського* наративу. Історично він був пов'язаний зі сталінськими репресіями і *Великим терором* 1930-х рр., при чому усвідомлення в суспільстві спроб радянської влади приховати сам факт голоду впливало на антикомуністичну і антирадянську риторику української влади.

У 1991 р. Україна *відродила* свою незалежність, символічним підтвердженням чого було визнання України правонаступницею УНР і передача символів гетьманської влади Івана Мазепи від президента в еміграції Миколи Плав'юка до президента Леоніда Кравчука [64] (обрано в кінці 1991 р.). Проте, історик Томаш Стрик відзначив, що Верховна Рада України так ніколи і не створила комісії, що оцінила б урядування попереднього режиму [79, 127]. В 1992 р. під час приготувань до 60-ї річниці Голодомору, представники української діаспори підкреслювали його геноцидний характер з кількістю жертв в 7–10 млн осіб, а також подали лист до Верховної Ради про визнання голоду 30-х рр. XX ст. геноцидом [24, 459–461]. Відома дослідниця Олександра Веселова (1939–2015) відзначала, що біля радянського пам'ятника *Матері-Вітчизни* пропонувано встановити пам'ятник жертвам тоталітаризму [24, 460–461]. Підтримка пам'яті про Голодомор владою України дозволяла

зміцнити легітимацію самостійності [45, 37]. До того ж, країна рухалася по інерції, – тема Голодомору була допоміжним елементом критики політики Москви, що посилювало суспільну підтримку ідеї збереження незалежності України. В лютому 1993 р. президент Леонід Кравчук видав указ про проведення *Днів Скорботи і Пам'яті жертв голодомору в Україні*, які було визначено на вересень [16]. До заходів було залучено уряд, місцеву владу, академічні інституції, медіа, а також запропоновано звернутися до ЮНЕСКО для міжнародного згадування голоду. І хоча Голодомор став частиною суспільного дискурсу наприкінці *Перебудови* в радянські часи, в незалежній Україні він залишався важливою темою, яка не була наповнена радянськими історичними мітмами. Проте, українська влада не була готова до визнання Голодомору як геноциду. В роки президентства Л. Кравчука (1991–1994) відношення до Голодомору в Україні ще не було настільки заполітизованим через початок процесів регіоналізації і поступове розгортання *українізації*. До того ж, влада була представлена політиками, обраними в часи *Перебудови*, які намагалися протиставити свою політику комуністичному минулому. 9 вересня 1993 р. в Україні відбулася міжнародна конференція, під час котрої президент Л. Кравчук зазначив кількість жертв у 8–11 млн осіб [49, 9]; обговорювались також геноцидний характер Голодомору і роль Москви в ньому [37; 48]. Цікаво, що слово *голодомор* в 90-х рр. ХХ ст. в державних документах писалося з малої літери або використовувалося формулювання *голод-геноцид*, при цьому відома дослідниця Вікторія Куделя-Свьонтек відзначає підкреслення геноцидного характеру Голодомору вже від середини 90-х років ХХ ст. [75, 118–119]. В Україні також розпочався процес створення пам'ятників жертвам голоду, при чому активну участь в цьому брали місцеві жителі [24, 472]. Для увічнення пам'яті також використовувалися козацькі традиції – насипалися кургани [23, 31–32] чи ставилися великі кам'яні хрести. Цікаво, що першим впорядкуванням поховання жертв Голодомору в Україні з встановленням пам'ятника було відкриття такого пам'ятника в селі Тарган на Київщині 24 липня 1988 р. [75, 161–162]. Важливим показником активності влади в історичній політиці було спорудження Кургану Пам'яті в формі дзвону з хрестом в Лубнах (1993 р.) [45, 47] згідно з рішенням уряду Вітольда Фокіна 1992 р. [4] Проте, найбільшого значення набрало відкриття пам'ятника на Михайлівській площі в Києві у вересні 1993 р., біля якого проводилися заходи увічнення пам'яті жертв Голодомору за участю представників влади. Історична політика Л. Кравчука відносно Голодомору не була систематичною. Як і в радянські часи, перевага надавалася річницям. Вже у 1991–1994 рр. далися ознаки економічна, політична і соціальна кризи, а суспільство поринуло в кризу ідентичності, коли одночасно з українською мали вплив російська, радянська чи навіть регіональна ідентичності в Україні. В 1994 р. в Україні відбулися президентські вибори, під час яких загострилась регіоналізація і протистояння умовно *проєвропейського/націоналістичного* Заходу, який представляв колишній комуніст Леонід Кравчук, і умовно *пострадянського/посткомуністичного* Сходу, який представляв виходець з Чернігівщини Леонід Кучма. В результаті другого туру виборів наступним президентом став Л. Кучма.

На початку першої каденції президентства Л. Кучми (1994–1999) Голодомор перестав мати таке велике значення, як в часи попереднього президента. Економічна і

політична криза в Україні посилилась, надаючи велику популярність лівим силам, зокрема відновленій ще 1993 р. Комуністичній Партії України, а також підсилюючи сентимент до стабільності радянських часів. Знову було зроблено акцент на святкуванні ювілейних річниць. В 1994–1998 рр. Голодомор став прерогативою суспільних організацій і окремих істориків, в той же час влада дистанціювалась від фінансування проектів збереження історичної пам'яті про нього [75, 127]. В 1998 р. після перемоги лівих партій на парламентських виборах, президент робить кроки для зміцнення *продержавного* курсу: 26 листопада того ж року він підписує указ про встановлення *Дня пам'яті жертв голодомору*, який визначено на четверту суботу листопада [12]. В часи першої каденції президента Л. Кучми також відбувалося повернення до вшанування історичної пам'яті про *Велику Вітчизняну Війну*, котра була більш розповсюдженою і частково *закривала* собою в масовій свідомості пам'ять про більш ранні події Голодомору. Вже після першої каденції президента Л. Кучми українська влада зробила кроки до *декомунізації*: парламентом було скасовано святкування *жовтневої революції* 7 листопада, а також змінено нумерацію засідань Верховної Ради України [50].

В часи другої каденції президента Л. Кучми (1999–2005) Україна демонструвала економічний розвиток, інституції зміцнювалися, а суспільство відходило від підтримки лівих сил. Одночасно посилювався розкол між *продержавними* і *пострадянськими/проросійськими* силами, на арену політичного протистояння поступово виходили, умовно кажучи, Захід (Галичина) і Схід (Донбас), які боролися за владу в столиці України. Проте, як зауважив публіцист Михайло Дубинянський, вирішальну роль у цій політичній боротьбі мав Центр України [38]. В 2000 р. змінюється назва *Дня пам'яті жертв голодомору*, який стає *Днем пам'яті жертв голодомору та політичних репресій* [10]. За кілька років назва змінилася на *День пам'яті жертв голодоморів та політичних репресій* [11]. В документі вжито слово *голодомори*, що показувало таке означення не тільки голоду 1932–1933 рр., але і голоду 1921–1923 рр., а також 1946–1947 рр. Проте, це розмивало історичну пам'ять про Голодомор 1932–1933 рр. З приводу наближення 70-ї річниці Голодомору в Україні президент Кучма видав розпорядження, згідно з яким в Києві вирішено спорудити *Меморіал пам'яті жертв голодоморів та політичних репресій*, впроваджено церемонію покладання вінків іноземними делегаціями, плановано заходи для визнання Голодомору «однією з найбільших трагедій в історії людства» [5]. Відома дослідниця Голодомору Людмила Гриневич підкреслює, що в часи президентства Л. Кравчука і Л. Кучми (до 2002 р.) відповідальність радянської влади за Голодомор не визнавалася [31, 6]. В березні 2003 р. Верховна Рада України видала постанову про парламентські слухання щодо Голодомору і спорудження Державного історико-меморіального комплексу жертв голодомору, політичних репресій та насильницьких депортацій [3]. В травні 2003 р. Верховна Рада України назвала Голодомор геноцидом українського народу [22]. В листопаді 2003 р. на 58-й сесії Генеральної асамблеї ООН було прийнято «Спільну заяву з нагоди 70-х роковин голодомору – великого голоду 1932–1933 років в Україні», де вперше в історії ООН визначила його як національну трагедію українського народу [54, 276]. Велике значення Голодомору в 2003 р. надавалося не тільки через річницю: питання голоду 30-х рр. ХХ ст. набуло політизації під впливом

парламентських виборів 2002 р. і президентських виборів 2004 р., при чому президент Л. Кучма пробував перехопити ініціативу в опозиції щодо історичної політики. Проте, відомий дослідник Григорій Грабович писав, що 23 листопада 2003 р. під час вшанування пам'яті жертв Голодомору на Михайлівській площі в Києві майже не було представників влади [30, 11]. Треба зазначити, що особливістю того періоду була політика *багатовекторності* президента Леоніда Кучми, а серед інтелектуалів ширилася метафора *України між Сходом і Заходом* [73]. Українське суспільство сприймало Голодомор в часи президентства Л. Кравчука і Л. Кучми з амбівалентністю – факт Голодомору визнавався, але суспільство не бажало сваритися з Росією, тому визначення відповідальності за Голодомор і вживання терміну *геноцид* не набирало суспільної ваги. Частина українського суспільства все ще продовжувала бути неприхильною Заходу і знаходилася в пострадянській парадигмі мислення, наприклад, співчуваючи Югославії під час її конфлікту з НАТО [62]. Інтелектуали бачили ситуацію дещо інакше: однією з популярних була ідея Миколи Рябчука, який вказував на співіснування в Україні двох груп однієї нації – новочасної української групи з модерною самосвідомістю на «польсько-австрійській» західній Україні і домодерної української групи з «місцевою» ідентичністю на «російсько-советській» східній Україні, за яку змагався «креольський» націоналізм – «український політичний націоналізм російськомовної інтелігенції» (ця інтелігенція не ототожнювала себе з Росією і Україною українофонів) [65].

Своєрідним кордоном між президентством Л. Кучми і В. Ющенко була *Помаранчева революція* 2004 р. Під час президентських виборів 2004 р. за посаду змагалися умовні представники: *проєвропейського* Заходу і Центру України Віктор Ющенко, а також *прорадянського* Сходу і Півдня Віктор Янукович. Політолог Віктор Каспрук зауважив, що *Помаранчева революція* була протистоянням не між «україномовною» і «російськомовною» Україною, а між європейською і пострадянською (чи навіть радянською) Україною [42, 81]. Як писав Т. Стриєк, разом з *трояндовою революцією* в Грузії (2003 р.) і обранням проєвропейського курсу в Молдові (2005 р.) з'явилася можливість вирішити багато проблем, що накопичилися після вичерпання потенціалу попередніх революційних подій 1989–1991 рр. [78, 779]. *Помаранчева революція* унікальна тим, що була перемогою *прозахідного* курсу, а також остаточно вивела на політичну арену протистояння *продержавну* і *пострадянську/проросійську* ідеї в Україні, максимально посиливши регіональний антагонізм на період 2004–2013/2014 рр.

Президент Віктор Ющенко під час своєї каденції (2005–2010) розпочав з інституціоналізації історії, вплинувши на утворення Українського інституту національної пам'яті (УІНП), що дозволило б випрацювати єдину візію історичної політики. Президент посилив акцент на вшануванні пам'яті жертв *голодоморів* порівняно з вшануванням пам'яті жертв політичних репресій [13]. В 2005 р. В. Ющенко видав указ про запровадження традиції вшанування пам'яті загиблих від Голодомору за допомогою вінків з колосків пшениці, хвилини тиші, запалювання свічок і приспущення державного прапора [7]. В 2006 р. в Україні відбулись парламентські вибори, які були виграні представниками Партії Регіонів і лівих сил, опозиційними до президента В. Ющенко та *помаранчевих* політиків. В. Янукович став головою уряду в 2006–

2007 рр. В результаті, це вплинуло на сповільнення створення УІНП (фактично розпочав роботу в березні 2007 р.), посилення протистояння президента і прем'єра, а також Заходу і Сходу України. В жовтні 2006 р. вийшов указ президента, в якому багато уваги приділялося зовнішній політиці: визнанню Голодомору геноцидом у світі, спорудженню пам'ятників, організації відзначення Дня пам'яті жертв голодоморів і політичних репресій в інших державах за посередництвом дипломатичних установ [9]. В. Куделя-Свюонтек пише, що пам'ятники жертвам Голодомору нагадували візуальну культуру *Великої Вітчизняної Війни* через дидактичний і моралізаторський характер, але згодом символіка нових пам'ятників набирала вже релігійного характеру [75, 121]. На думку тієї дослідниці, на поч. ХХІ ст. пам'ятники Голодомору вже почали складати конкуренцію пам'ятникам *Великій Вітчизняній Війні* [75, 121]. Восени 2006 р. Київський Міжнародний Інститут Соціології (КМІС) провів опитування, під час якого 14,3% опитаних вважали голод 1932–1933 рр. організованим «навмисно проти українців за національністю», а 33,3% вважали його організованим владою «проти усіх мешканців України, незалежно від їхньої національності» [58, 7]. 28 листопада 2006 р. Верховна Рада прийняла закон про визнання Голодомору 1932–1933 рр. геноцидом українського народу [1]. Президент Ющенко хотів запровадити покарання за заперечення Голодомору, але депутати виключили це положення [27]. Законопроект президента про визнання голоду геноцидом підтримали в своєму зверненні провідники Української православної церкви Київського патріархату (УПЦ (КП)), Української Греко-Католицької Церкви (УГКЦ) та римо-католицької церкви в Україні [34, 641]. В Росії негативно відреагували на закон про визнання Голодомору геноцидом, вказуючи на політизацію теми через зменшення популярності *помаранчевих*, а також називаючи жертвою голоду 30-х рр. ХХ ст. «весь радянський народ» [68]. За допомогою історичної політики президент В. Ющенко пробував вплинути на зміцнення національної ідентичності українців, об'єднати їх навколо спільної історичної пам'яті. Голодомору в західній Україні не було, але там суспільство активно підтримувало історичну пам'ять про нього, тому він мав послужити переходом для українців східної України від підтримки *пострадянсько-проросійського* наративу історії до *продержавного* і вплинути на зміну їхньої ідентичності. Через рік після прийняття згаданого вище закону, в листопаді 2007 р., КМІС знову провів опитування громадської думки, під час якого «майже дві третини (63,2%) повністю або скоріше підтримують, ніж не підтримують визнання Верховною Радою України Голодомору актом геноциду Українського народу» [39]. Питання Голодомору посилює дискусії істориків, де більшість, зокрема і Станіслав Кульчицький, підтримала історичну політику президента В. Ющенка в цьому питанні, в той же час з'явилися також критичні думки відносно тієї політики, які висловив історик Георгій Касьянов [79, 131]. Крім того, як зауважив відомий дослідник історичної політики Тадеуш А. Ольшаньскі, Голодомор в українській публіцистиці і дещо менше в історіографії називали *українським Голокостом*, що відсувало на дальший план пам'ять про жертви Голокосту [76, 64]. Історик Роман Сербин писав, що термін *український Голокост* в контексті Голодомору є дещо некоректним, бо термін *Голокост* закріпився за винищенням євреїв [66, 73].

Велике значення в історичній політиці України мала 75-а річниця Голодомору, яка вплинула на другу половину президентської каденції В. Ющенка. В 2007 р. в рамках приготування до увічнення пам'яті жертв голоду, президент видав указ, в якому прописав навіть встановлення пам'ятника жертвам Голодомору в столиці США [17]. Мало то вплинути на визнання Голодомору геноцидом в США і інших західних країнах, бо країни Азії, Африки і Латинської Америки переважно орієнтувалися на збереження добрих стосунків з Росією. Нарешті і в Києві зрушила з мертвої точки ідея побудови «Меморіалу пам'яті жертв голодоморів в Україні», який планував збудувати ще президент Л. Кучма. В 2007 р. для цього було створено робочу групу [6], але роботи йшли повільно і президент В. Ющенко вимушений був пробувати прискорити будівництво [8]. Голова держави змінив також назву *Дня пам'яті жертв голодоморів та політичних репресій*, усунувши своїм указом слова «та політичних репресій» [15]. Приготування до 75-ї річниці Голодомору були гальмовані через конфлікти президента з урядами Віктора Януковича (2006–2007) і Юлії Тимошенко (2007–2010), до цього додавався конфлікт *помаранчевих* політичних сил як між собою, так і з Партією Регіонів і комуністами. В Україні також розгорнулася *декомунізація*, яка виллалась у *війну пам'ятників*: по всій Україні владою робилися спроби зняття з постаментів монументів Леніну та іншим радянським діячам (в 2007–2008 рр. перейменовано 3000 топографічних назв і знесено 400 пам'ятників, в тому числі організаторам голоду й репресій [69]), в той час як прибічниками *пострадянського/проросійського* наративу історії здійснювалися провокації проти пам'ятників національної історії та культури. Треба зазначити, що в Києві пам'ятник одному з реалізаторів політики, що призвела до Голодомору, Станіславу Косіору, демонтовано 2008 р., але пам'ятник Леніну достояв аж до *революції гідності* 2013–2014 рр. [76, 139]. 2008 рік президент Ющенко оголосив роком пам'яті жертв Голодомору [20], намагаючись також вплинути на міжнародне визнання його геноцидом. До президентства В. Ющенка на державному рівні це зробили Естонія, Австралія, Канада, Угорщина, а також держава Ватикан. В 2005 р. до них доєдналися Литва та Грузія, в 2006 р. – Польща, в 2007 р. – Перу, Парагвай, Еквадор, Колумбія, в 2008 р. – Мексика і Латвія [25]. Цікаво, що в 2008 р. Голодомор геноцидом визнала навіть Українська Православна Церква (Московського Патріархату) (УПЦ МП) [70], причому дещо раніше лунали закиди щодо невизнання нею Голодомору [80, 255]. В той же час Росія не тільки не визнавала Голодомору геноцидом, але далі просуvalа наративи про голод 1932–1933 (слово *Голодомор* не акцептувалось) як спільну трагедію, причиною якої була посуха і колективізація *всієї країни* (СРСР) [36]. В 2008 р. до 75-ї річниці Голодомору УІНП приготував Національну книгу пам'яті жертв Голодомору 1932–1933 років в Україні, зібравши 200 тис. інтерв'ю з потерпілими від голоду і зверифікувавши майже 900 тис. загиблих від нього [56]. Президент В. Ющенко 22 листопада 2008 р. поклав квіти під пам'ятником жертв Голодомору 1932–1933 рр., після чого взяв участь у церковній службі в соборі св. Софії. Того ж дня відбувся міжнародний форум пам'яті жертв того голоду, в якому окрім голови української держави взяли участь президенти Польщі, Литви, Латвії, Грузії, делегації 44 країн, а також представники ПАРЄ, ЮНЕСКО і Європейського парламенту [55]. Це було перше вшанування пам'яті жертв Голодомору тако-

го масштабу, при чому іноземні делегації відвідали відкритий Меморіал пам'яті жертв голодоморів в Україні, який отримав статусу музею в 2009 р. Останній рік президентства В. Ющенка проходив під впливом загострення політичного протистояння прибічників *продержавного* і *пострадянського/проросійського* наративів історії. Намагаючись прискорити *декомунізацію*, президент в січні 2009 р. видав указ про розсекречення архівних документів, що пов'язані в тому числі і з «голодоморами» [21], а в червні – про демонтаж пам'ятників особам, причетним до організації і здійснення «голодоморів і політичних репресій» [14]. Відома дослідниця Тетяна Журженко писала, що по всій Україні відбувалися дискусії щодо встановлення пам'ятників Голодомору в центрі українських міст на Сході і Півдні України, де домінувала радянська культура пам'яті і стояли меморіали радянським діячам, співвідповідальним за голод [40]. Київський інститут проблем управління імені Горшеніна (Інститут Горшеніна) в листопаді 2009 р. провів опитування населення України, під час якого 66,3% опитаних вважало Україну в 1932–1933 рр. лише «частиною голодних територій СРСР», при цьому 32,2% респондентів називали Голодомор геноцидом українського народу, а 1,5% взагалі думали, що Голодомору не було [71]. 13 січня 2010 р. Апеляційний Суд в Києві визнав комуністичних лідерів Й. Сталіна, В. Молотова, Л. Кагановича, П. Постишева, С. Косіора, В. Чубара і М. Хатаєвича винними в злочині геноциду «з метою знищити частину української національної групи в особі українського селянства», але при цьому суд закриття справу у зв'язку з їхньою смертю [63; 2]. Під час розслідування справи Служба Безпеки України (СБУ) дійшла висновку про 10 млн 63 тис. осіб [26], в той час як музей Голодомору подавав цифру в 3 млн 941 тис. осіб [29]. Проте, консенсусу щодо кількості жертв української історії не досягли [53, 103]. Одним з останніх рішень президента В. Ющенка був указ про надання Музею «Меморіал пам'яті жертв голодоморів в Україні» статусу національного [19].

В 2010 р. президентське крісло зайняв Віктор Янукович, який пробував здійснити перехід від *продержавного* до *пострадянського/проросійського* наративу історії. Президент В. Янукович відмовився від інтерпретації Голодомору як геноциду українського народу (зробивши це також на міжнародному рівні 27 квітня 2010 р. на засіданні ПАРЄ [28]), але при цьому визнавав відповідальність радянської влади за нього. Українська влада в цей час пробувала зменшити вплив історичної політики і налагодити стосунки з Росією і Польщею, прагнучи зберегти пострадянську візію пам'яті з елементами пам'яті незалежної України [79, 139–140]. В травні 2010 р. Національний музей «Меморіал пам'яті жертв голодоморів в Україні» перший раз відвідав президент Росії Дмитрій Медведєв, підтримуючи політику президента В. Януковича з тезою *спільного* для кількох країн колишнього СРСР голоду 30-х рр. XX ст. Президент України змінив статус УІНП, ліквідувавши його як орган виконавчої влади в грудні 2010 р. і відродивши як науково-дослідну інституцію в підпорядкуванні уряду в січні 2011 р. [44] Ці кроки, як і подальше збереження в масовій свідомості сильного впливу історичної політики часів В. Ющенка привернули увагу громадянського суспільства до річниці Голодомору в 2010 р., яке діяло за посередництвом Громадського комітету з вшанування пам'яті жертв Голодомору – геноциду 1932–1933 рр. Президент В. Янукович в День пам'яті жертв голодоморів взяв участь

в заходах на території Національного музею «Меморіал пам'яті жертв голодоморів в Україні», але були вони скромнішими, ніж в часи президентства В. Ющенка. В 2011 р. через відсутність ініціатив влади з нагоди Дня пам'яті жертв голодоморів в Україні, громадянське суспільство самостійно взялося за його проведення [67]. Проте, влада все ж організувалася і вперше в історії в заходах, присвячених історичній пам'яті Голодомору взяли участь чотири президенти України, при чому вони відвідали як Національний музей «Меморіал пам'яті жертв голодоморів в Україні», так і Національно-історичний меморіальний заповідник «Биківнянські могили» [57]. В той час пам'ять про Голодомор вже була закріплена в символічній площині і свідомості українського суспільства. Історикиня Керстін Йобст писала, що в Україні було споруджено біля 7000 пам'ятників і меморіальних дошок, що увічнювали пам'ять про нього [41, 27]. Влітку 2012 р. влада України прийняла скандальний мовний закон, який посилив поляризацію суспільства восени 2012 р. під час парламентських виборів. Цікаво, що в 2010–2013 рр. українці у більшості визнавали Голодомор геноцидом: в 2010 р. такої думки притримувалися 61% учасників опитування Соціологічної групи Рейтинг, в 2011 р. – 58%, в 2012 р. – 59%, в 2013 р. 66% (при чому в 2013 р. 22% опитаних були проти, а 12% не визначились) [35]. В 2013 р. на Заході, Півночі і в Центрі країни тезу про геноцид поділяло 80% українців, більше половини на Сході і близько 40% на Півдні та Донбасі [35]. Того ж року українська влада готувалася до 80-ї річниці Голодомору, а президент В. Янукович ще в серпні підписав указ про заходи до цієї річниці [18]. Президент навіть згадував в ньому про прискорення будівництва монументу у Вашингтоні, що частково нагадало політику *багатовекторності*. В 2013 р. заходи щодо увічнення пам'яті жертв Голодомору пройшли 23 листопада, вже після початку подій на Майдані Незалежності на підтримку асоціації з Європейською Унією (*євромайдан*). При цьому під час річниці Голодомору знову були присутні чотири президенти як символ політичної і суспільної єдності, спадковості історичної політики, поєднання різних наративів, а сам В. Янукович казав про «шлях створення європейської країни» [72]. Звісно, що Голодомор був незручним елементом історичної пам'яті для президента, бо комемораційні заходи зі згадуванням жертв радянської політики дещо псували образ єдності з Росією в досягненні перемоги у *Великій Вітчизняній Війні*, пам'ять про яку вийшла на перше місце в історичній політиці В. Януковича. Проте, вага історичної пам'яті не дозволяла президенту відмовитись від Голодомору, тому він модифікував наратив.

Підсумовуючи, історична політика в Україні проводилася з домінуванням *продержавного* або *пострадянського/поросійського* політичних курсів, на обрання яких впливали президенти. Проте, українській владі бракувало єдиної візії такої політики. До того ж, на провадження історичної політики впливали *українізація, декомунізація* і *регіоналізація*, не виключаючи також впливу сусідніх країн. Суспільство не було приготоване до таких швидких змін, але комемораційні ініціативи, що базувалися на притаманній тільки українському народу символіці, були підхоплені громадянським суспільством. Відбулися зміни, які було нелегко простежити: ініціативи розбудови історичної політики з певними модифікаціями (під впливом діаспори) від комуністичних еліт перехопили національні, поділ на *Захід* і *Схід* в Україні виявився штучним, українці збудували політичну націю без надмірної етнізації. Голодомор вплинув на

відродження української національної ідентичності, будучи емоційальною мартирологічною сторінкою в історичній пам'яті. Важливе значення його криється також в тому, що головним пріоритетом для українського суспільства залишається збереження незалежності та історичної традиції, яку свого часу пробувала зламати і змінити радянська влада. Голодомор поєднав в собі не тільки антитоталітарну, антикомуністичну і антирадянську символіку, факт замовчування того голоду та пам'ять про нього були вагомими чинниками у відновленні незалежності України, розвитку демократії і зміцненні національної ідентичності українців.

ЛІТЕРАТУРА

Законодавство і документи

1. Закон України № 376-V. Про Голодомор 1932–1933 років в Україні. 28.11.2006. *Офіційний портал Верховної Ради України.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/376-16>

2. Постанова апеляційного суду міста Києва за кримінальною справою, порушеною за фактом вчинення геноциду в Україні в 1932–1933 роках. *Український Інститут Національної Пам'яті,* 13.01.2010. URL: <https://old.uinp.gov.ua/publication/postanova-apelyatsiinogo-sudu-mista-kieva-za-kriminalnoyu-spravoyu-porushenoyu-za-faktom>

3. Постанова Верховної Ради України № 607-IV. Про Рекомендації парламентських слухань щодо вшанування пам'яті жертв голодомору 1932-1933 років. 6.03.2003. *Офіційний портал Верховної Ради України.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/607-15#Text>

4. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 26 серпня 1992 р. № 542-р. Про виділення коштів на 1992 рік Українському фонду культури для будівництва комплексу «Дзвони світу» Меморіалу «Голодомор-33» у м. Лубни Полтавської області. *Офіційний портал Верховної Ради України.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/542-92-%D1%80>

5. Розпорядження Президента України № 393/2002-рп. Про додаткові заходи у зв'язку з 70-ми роковинами голодомору в Україні. *Офіційна веб-сторінка Президента України.* URL: <http://www.president.gov.ua/documents/3932002-рр-864>

6. Розпорядження Президента України № 194/2007-рп. Про робочу групу з питань спорудження Меморіалу пам'яті жертв голодоморів в Україні. 4.09.2007. *Офіційна веб-сторінка Президента України.* URL: <http://www.president.gov.ua/documents/1942007-рр-6352>

7. Указ Президента України № 1644/2005. Про відзначення Дня пам'яті жертв голодоморів та політичних репресій. 22.11.2005. *Офіційна веб-сторінка Президента України.* URL: <http://www.president.gov.ua/documents/16442005-3414>

8. Указ Президента України № 1056/2007. Про відзначення у 2007 році Дня пам'яті жертв голодоморів. 2.11.2007. *Офіційна веб-сторінка Президента України.* URL: <http://www.president.gov.ua/documents/10562007-6610>

9. Указ Президента України № 868/2006. Про відзначення у 2006 році Дня пам'яті жертв голодоморів та політичних репресій. 12.10.2006. *Офіційна веб-сторінка Президента України.* URL: <http://www.president.gov.ua/documents/8682006-4939>

10. Указ Президента України № 1181/2000. Про внесення змін до Указу Президента України від 26 листопада 1998 року № 1310. 31.10.2000. *Офіційний портал Верховної Ради України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1181/2000#Text>

11. Указ Президента України № 797/2004. Про внесення змін до Указу Президента України від 26 листопада 1998 року № 1310. *Офіційна веб-сторінка Президента України*. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/7972004-1754>

12. Указ Президента України № 1310/98. Про встановлення Дня пам'яті жертв голодоморів. 26.11.1998. *Офіційна веб-сторінка президента України*. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1310/98>

13. Указ Президента України № 1544/2005. Про вшанування жертв та постраждалих від голодоморів в Україні. 4.11.2005. *Офіційний портал Верховної Ради України*. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1544/2005>

14. Указ Президента України № 432/2009. Про додаткові заходи щодо вшанування пам'яті жертв Голодомору 1932-1933 років в Україні. 12.06.2009. *Офіційна веб-сторінка Президента України*. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/4322009-9064>

15. Указ Президента України № 431/2007. Про заходи у зв'язку з 70-ми роковинами Великого терору – масових політичних репресій 1937-1938 років. 21.05.2007. *Офіційна веб-сторінка Президента України*. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/4312007-5891>

16. Указ Президента України № 38/93. Про заходи у зв'язку з 60-ми роковинами голодомору в Україні. 19.02.1993. *Офіційна веб-сторінка президента України*. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/3893-5114>

17. Указ Президента України № 250/2007. Про заходи у зв'язку з 75-ми роковинами Голодомору 1932-1933 років в Україні. 28.03.2007. *Офіційна веб-сторінка Президента України*. URL: <http://www.president.gov.ua/documents/2502007-5688>

18. Указ Президента України № 430/2013. Про заходи у зв'язку з 80-ми роковинами Голодомору 1932-1933 років в Україні. 19.08.2013. *Офіційна веб-сторінка Президента України*. URL: <http://www.president.gov.ua/documents/4302013-15536>

19. Указ Президента України № 188/2010. Про надання Державному музею «Меморіал пам'яті жертв голодоморів в Україні» статусу національного. 18.02.2010. *Офіційна веб-сторінка Президента України*. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/1882010-10079>

20. Указ Президента України № 1144/2007. Про оголошення в Україні 2008 року Роком пам'яті жертв Голодомору. 24.11.2007. *Офіційна веб-сторінка Президента України*. URL: <http://www.president.gov.ua/documents/11442007-6714>

21. Указ Президента України № 37/2009. Про розсекречення, оприлюднення та вивчення архівних документів, пов'язаних з українським визвольним рухом, політичними репресіями та голодоморами в Україні. 23.01.2009. *Офіційний портал Верховної Ради України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/37/2009#Text>

22. «Resolution of the Verkhovna Rada of Ukraine no. 789-IV of 15 May 2003 on the Appeal to the Ukrainian People from Participants in the Special Session of the Verkhovna Rada of Ukraine on 14 May 2003 to Honor the Memory of the Victims of the Holodomor of 1932-1933». *The Holodomor Reader: A Sourcebook on the Famine of 1932-1933 in*

Ukraine / [compiled and ed. by B. Klid and A. J. Motyl]. Edmonton; Toronto: Canadian Institute of Ukrainian Studies Press, 2012. P. 70–72.

Література і нетографія

23. Веселова О. Меморіальні знаки та пам'ятники замученим голодом українським селянам. *Історичний журнал*. 2007. № 4. С. 27–38.

24. Веселова О. Пам'ять про жертви голодомору-геноциду 1932–1933 рр. в Україні: смертність й ушанування загиблих. *Проблеми історії України: факти, судження, пошуки*. 2003. № 10. С. 430–485.

25. Визнання Голодомору актом геноциду в світі. *Музей Голодомору*. URL: <https://holodomormuseum.org.ua/vyznannia-v-sviti-holodomoru-aktom-henotsydu/>

26. Втрати України через Голодомор – 10 млн осіб. *Українська правда*. 15.01.2010. URL: <https://www.pravda.com.ua/news/2010/01/15/4619784/>

27. Гарань О. Визнання Голодомору геноцидом: проблема тлумачень чи політичні маніпуляції? *Українська правда*. 28.11.2006. URL: <https://www.pravda.com.ua/articles/2006/11/28/3182736/>

28. Голодомор несправедливо визнавати геноцидом українців – Янукович. *Радіо Свобода*. 27.04.2010. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/2025826.html>

29. Горбик Р. Екскурсія Меморіалом пам'яті жертв Голодомору. Фото. *Історична правда*. 24.11.2012. URL: <http://www.istpravda.com.ua/articles/2012/11/24/101436/>

30. Грабович Г., Голодомор і пам'ять. *Критика*. 2003. № 12. С. 10–13.

31. Гриневич Л. Постгеноцидне безпам'ятство. *Критика*. 2008. № 4. С. 5–7.

32. Грицак Я. Голокост і Голодомор: виклики колективній пам'яті. *Критика*. 2011. № 1–2. С. 14–16.

33. Грицак Я. Хто і коли вперше вжив слово «Голодомор»? *Україна модерна*. 24.11.2017. URL: <http://uamoderna.com/blogy/yaaroslav-griczak/etymology-holodomor>

34. Гриценко О. Президенти і пам'ять. Політика пам'яті президентів України (1994–2014): підрунтя, послання, реалізація, результати. К.: «К.І.С.», 2017. 1136 с.

35. Динаміка ставлення до Голодомору: листопад 2013. *Соціологічна група Рейтінг*. 11.11.2013. URL: https://ratinggroup.ua/research/ukraine/dinamika_otnosheniya_k_golodomoru_noyabr_2013.html

36. Дмитро Медведєв не вшанує жертв Голодомору в Україні. *Радіо Свобода*. 14.11.2008. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/1349278.html>

37. Драч І. Право виставити рахунок. *Голодомор 1932–1933 рр. в Україні: причини і наслідки. Міжнародна наукова конференція. Київ, 9–10 вересня 1993 р.: матеріали* / [відп. ред. С. Кульчицький]. К.: НАН України. Інститут історії України, 1995. С. 12–14.

38. Дубинянський М. Золота середина. *Українська правда*. 28.06.2010. URL: <https://www.pravda.com.ua/articles/2010/06/28/5173726/>

39. Думки населення України щодо визнання Голодомору 1932–33 рр. геноцидом. *Київський Міжнародний Інститут Соціології*. 20.11.2007. URL: <https://www.kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=448&page=75>

40. Журженко Т. Вшановуючи голод як геноцид: суперечливі значення меморіалів жертвам Голодомору. *Україна модерна*. 28.11.2015. URL: <https://uamoderna.com/md/zhurzhenko-holodomor-memorials>
41. Йобст К. Українська травматична пам'ять: Голодомор і Чорнобиль. *Критика*. 2011. № 11–12. С. 24–27.
42. Каспрук В. Україна: на шляху до «революції розвитку». *Сучасність*. 2005. № 4. С. 75–88.
43. Касьянов Г. В. Історична пам'ять та історична політика: до питання про термінологію й генеалогію понять. *Український історичний журнал*. 2016. № 2. С. 118–137.
44. Касьянов Г. К десятилетію Украинского Института Национальной Памяти (2006–2016). *Historians*. 14.01.2016. URL: <https://www.historians.in.ua/index.php/en/dyskusiya/1755-georgij-kas-yanov-k-desyatiletiju-ukrainskogo-institutu-natsional-noj-pamyati-2006-2016>
45. Касьянов Г. *Danse macabre: голод 1932–1933 років у політиці, масовій свідомості та історіографії (1980-ті-початок 2000-х)*. К.: Наш час, 2010. 271 с.
46. Касьянов Г. *Danse Macabre. Як політики використовують Голодомор*. *Історична правда*. 12.12.2012. URL: <http://www.istpravda.com.ua/research/2012/12/12/101521/>
47. Касьянов Г. *Past Continuous: історична політика 1980-х – 2000-х. Україна та сусіди*. К.: Лаурус: Атропос-Логос-Фільм, 2018. 420 с.
48. Косик В., *Голод-геноцид 1932-1933 років. Голодомор 1932–1933 рр. в Україні: причини і наслідки. Міжнародна наукова конференція. Київ, 9-10 вересня 1993 р.: матеріали* / [відп. ред. С. Кульчицький]. К.: НАН України. Інститут історії України, 1995. С. 52–62.
49. Кравчук Л. *Ми не маємо права знехтувати уроками минулого! Голодомор 1932–1933 рр. в Україні: причини і наслідки. Міжнародна наукова конференція. Київ, 9-10 вересня 1993 р.: матеріали* / [відп. ред. С. Кульчицький]. К.: НАН України. Інститут історії України, 1995. С. 8–11.
50. Кульчицький С. *Визрівання помаранчевої революції. День*. 31.03.2005. № 56. URL: <https://day.kyiv.ua/uk/article/cuspilstvo/vizrivannya-pomaranchevoyi-revoluciyi-0>
51. Кульчицький С. *До оцінки становища в сільському господарстві УСРР у 1931–1933 рр.* *Український історичний журнал*. 1988. № 3. С. 15–27.
52. Кульчицький С. *Нищення задля порятунку*. *Критика*. 2008. № 3. С. 15–17.
53. Левчук Н.М., Боряк Т.Г., Воловина О., Рудницький О.П., Ковбасюк А.Б. *Втракти міського й сільського населення України внаслідок Голодомору в 1932–1934 рр.: нові оцінки*. *Український історичний журнал*. 2015. № 4. С. 84–112.
54. *Лиха коса голодомору: 1932–1933* / [ред. колегія: П.П. Панченко, М.О. Багмет, М.А. Журба і ін.]. К.: Видавництво «Україна», 2008. 429, [3] с.
55. *На форум до Ющенко приїхали 4 президенти і 44 делегації. Українська правда*. 22.11.2008. URL: <https://www.pravda.com.ua/news/2008/11/22/3617378/>
56. *Національна книга пам'яті жертв Голодомору 1932-1933 років в Україні. Зведений том* [авт. кол.: І. Юхновський (керівник), В. Верстюк (заст. кер.), В. Борисенко і ін.]. К.: Вид-во ім. Олени Теліги, 2008. 1000 с.

57. Пам'ять жертв Голодомру вперше вшанували разом всі президенти України. *ТСН*. 26.11.2011. URL: <https://tsn.ua/politika/yanukovich-i-azarov-vshanuvali-pam-yat-zhertv-golodomoru.html?page=4&items=46>

58. Паніотто В.І., Хмелько В.Є. Думки населення України про Голодомор 1932–33 рр. Динаміка ксенофобії в Україні 1994–2006. 9 листопада 2006 р., 14.00, Агентство «Українські Новини» (вул. Еспланадна, 20). К.: Київський Міжнародний Інститут Соціології. 13 с. URL: https://www.kiis.com.ua/materials/pr/2006/prelease_november09_2006.pdf

59. Портнов А. Упражнения с историей по-украински. Москва: О.Г.И.: Полит.ру: Мемориал, 2010. 223 с.

60. Рибалка І. Сталінщина й розселянювання країни. *Український історичний журнал*. 1989. № 10. С. 12–21.

61. Рибалка І. Сталінщина й розселянювання країни. *Український історичний журнал*. 1989. № 11. С. 3–12.

62. Рижков В. «Русская община» Дніпропетровська закликала «купувати українське». *День*. 2.04.1999. № 60. URL: <https://day.kyiv.ua/article/panorama-dnya/russkaya-obshchyna-dnipropetrovska-zaklykala-kupuvaty-ukrayinske>

63. Рішення про визнання Сталіна винним у Голодоморі набуло чинності. *Українська правда*. 21.01.2010. URL: <https://www.pravda.com.ua/news/2010/01/21/4649765/>

64. Роль М. 20 років тому Україна стала правонступницею УНР. *Українська правда*. 22.08.2012. <https://www.pravda.com.ua/columns/2012/08/22/6971248/>

65. Рябчук М. Від Малоросії до України: парадокси запізненого націєтворення. К.: Критика, 2000. 303 с.

66. Сербин Р. Осмислення Голодомору у світлі Конвенції ООН про геноцид. *Український історик*. 2008. № 3–4. С. 62–73.

67. Сукулентов А. Почему власть не объявляет никаких мероприятий памяти жертв Голодомора? *Сайт Одеси 048.ua*. 17.11.2011. URL: <https://www.048.ua/news/93652>

68. У Москві не зраділи закону про Голодомор. *Українська правда*. 28.11.2006. URL: <https://www.pravda.com.ua/news/2006/11/28/3183108/>

69. Україна вшанує День пам'яті жертв політичних репресій. *Радіо Свобода*. 17.05.2009. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/1733626.html>

70. Українська церква Московського патріархату визнала Голодомор геноцидом. *УНІАН*. 13.11.2008. URL: <https://www.unian.ua/politics/161614-ukrajinska-tserkvamoskovskogo-patriarhatu-viznala-golodomor-genotsidom.html>

71. Четвертухина Л. Голодомор 1932–1933 годов. *Інститут Горшеніна*. 27.11.2009. URL: <https://gorshenin.ua/publication/golodomor-1932-1933-godov/>

72. Четыре президента почтили память жертв Голодомора (фото). *bigmir.net*. 23.11.2013. URL: <http://news.bigmir.net/ukraine/776045-Chetyre-prezidenta-pochtili-pamjat-zhertv-Golodomora-FOTO->

73. Шевченко І. Україна між Сходом і Заходом. Нариси з історії культури до початку 18 століття [пер. з англійської Марії Габлевич]. Львів: Видавництво Українсько-го Католицького Університету, 2014. XXIII, [1], 287, [1] с., [5] карт.

74. Hrycenko O. Kultury pamięci Ukrainy i Polski w związkach wzajemnych i porównaniach. *Kultury historyczne Polski i Ukrainy. O źródłach nieporozumienia między sąsiadami* / [pod red. Tomasza Stryjka i Volodymyra Sklokina]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR: Instytut Studiów Politycznych PAN: Collegium Civitas, 2021. S. 91–141.
75. Kudela-Świątek W. W labiryncie znaczeń. Pomniki ukraińskiego Wielkiego Głodu 1932–1933. Kraków: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, 2020. 303 s.
76. Olszański T. A. Ukraińskie stulecie 1914–2014. Szkice historyczne. Kraków: Wysoki Zamek, 2020. 465, [6] s.
77. Rajca Cz. Głód na Ukrainie. Lublin: Wydawnictwo «Werset»; Toronto: Polski Fundusz Wydawniczy w Kanadzie, 2005. 188, [1] s.
78. Stryjek T. Jakiej przeszłości potrzebuje przyszłość? Interpretacje dziejów narodowych w historiografii i debacie publicznej na Ukrainie 1991–2004. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN: Oficyna Wydawnicza Rytm, 2007. 848, [1] s.
79. Stryjek T. Ukraina przed końcem Historii. Szkice o polityce państw wobec pamięci. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR: Instytut Studiów Politycznych PAN, 2014. 412 s.
80. Wilson A. Ukraińcy [z angielskiego przełożył Marek Urbański]. Warszawa: Fakty – Grupa Wydaw. Bertelsmann Media, 2002. XVII, [1], 382, [1] s.
81. Zinn H. The politics of history. Boston: Beacon Press, 1971. VIII, [2], 390 p.

Тетяна ПАВЛОВСЬКА
(Луцьк, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ТЕМАТИЧНИХ ІГОР-ВПРАВ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ГЕОГРАФІЇ МАТЕРИКІВ ТА ОКЕАНІВ

The publication is devoted to the development of thematic didactic games for the formation, consolidation and verification of students' knowledge of the school course in the geography of continents and oceans and to the study of the effectiveness of their use in the educational process of general secondary education. During the research, 50 exercise games (crosswords (total 22), chainwords (total 4), cryptograms (total 3), rebuses (total 5), other puzzles (total 3), quizzes (total 13), were developed and tested in the educational process, which according to the nature of the pedagogical process can be classified as cognitive, developmental, educational, controlling, reproductive, diagnostic. The results of the survey of the students and teachers involved in the pedagogical experiment, the results of the control tests allow us to say that the proposed didactic games diversify the learning process, make it interesting and relaxed, deepen knowledge of geography; it is appropriate to use them in class, in group work or as homework after studying each topic or thematic section.

We consider the creation of computer educational crosswords, chainwords, and other puzzles as a promising direction for improving the methods of using didactic games, which, we are sure, will reduce the amount of routine work of the teacher in organizing the educational process, facilitate his preparation for the lesson (primarily, an online lesson) and contribute to the activation of cognitive activity students and the development of their information technology culture.

У сучасній школі активізувалася увага до ігрових форм навчання учнів, особливо в початкових і середніх класах. Ігрова діяльність для дитини є загальною потребою, а для педагога – способом реалізації різноманітних завдань навчально-виховного процесу. В ігровій діяльності освітня, розвиваюча й виховна функція діють у тісному взаємозв'язку. Гра, як метод навчання, організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість. Головна цінність дидактичної гри – вона вчить діяти. А це є необхідним навиком становлення успішної особистості у ХХІ ст. [5].

Проблеми й перспективи використання форм і засобів реалізації дидактичного, творчо-пошукового та виховного потенціалу ігрової діяльності на уроках у ЗЗСО відображено у працях таких вчителів і науковців, як В. Артеменко, О. Барнінець, У. Біла, Н. Білоконь, Т. Бекетова, В. Бенедюк, Ю. Білецький, Т. Бойченко, О. Браславська, І. Власенко, Н. Волкова, В. Бутрім, Л. Вішнікіна, Л. Вороніна, С. Галкін, Н. Гончарова, Г. Горшко, Н. Григор'єва, Л. Грицюк, І. Діброва, М. Деркач, Л. Завацька, Є. Заїка, Л. Запорожець, В. Заремба, Л. Заярна, О. Ковшар, М. Комар, П. Копосов, В. Корнєєв, В. Корнійко, Ю. Косенко, Л. Кремениця, Ю. Кулінка, О. Лаврентьєва, Г. Леонт'єва, О. Лобач, Л. Маковецька, О. Максименко, Ю. Мальований, В. Манойло, М. Мельничук, О. Мила, О. Митник, Ю. Музика, Т. Надолінська,

О. Остапчук, Т. Павловська, І. Пахомова, О. Пермяков, Н. Познанська, М. Потокій, В. Римаренко, К. Рубан, О. Рудик, Л. Савченко, В. Самовник, В. Самойленко, О. Семенов, А. Слободян, О. Смик, В. Соловей, Д. Стасенкова, Л. Сущенко, Н. Ткаченко, Л. Тополя, О. Топузов, А. Умарова, Л. Філенко, І. Хроменко, Т. Шумейко, Д. Щербина Д. Яценко та ін. [3; 5; 6; 9–12; 14–37].

Метою даного дослідження було розробити пізнавальні географічні ігри-вправи, експериментально перевірити їхню ефективність у формуванні географічних компетентностей учнів й науково обґрунтувати методичну значимість та доцільність їх використання в навчальному процесі ЗЗСО при вивченні географії материків та океанів.

Апробація створених географічних ігор-вправ здійснювалася в 2021/2022, 2022/2023 навчальних роках у сьомих класах КЗЗСО «Луцький ліцей № 4 імені Модеста Левицького Луцької міської ради», КЗ «Луцька загальноосвітня школа I–III ступенів № 13 Луцької міської ради», КЗЗСО «Луцький ліцей № 15 Луцької міської ради», КЗ «Луцька загальноосвітня школа I–III ступенів № 19 Луцької міської ради Волинської області», КЗЗСО «Луцький ліцей № 27 Луцької міської ради», ПЗЗСО «IT STEP SCHOOL Луцьк», Баївського ліцею Боратинської сільської ради. Загалом у педагогічному експерименті взяло участь 322 особи із п'ятнадцяти класів.

До ігор-вправ належать кросворди, сканворди, чайнворди, ребуси, криптограми, вікторини тощо. Вони сприяють активізації певних психічних процесів, закріпленню знань, перевірці їх якості, набуттю навичок самостійної та колективної роботи. Ігри-вправи можна використовувати на уроках чи позакласних заняттях, вони можуть бути елементами домашніх завдань або пізнавальною розвагою у вільний від навчання час [3].

Всього нами було створено 50 тематичних ігор-вправ (кросворди – 22, чайнворди – 4, криптограми – 3, ребуси – 5, інші головоломки – 3, вікторини – 13) з курсу географія материків та океанів. Кожна з них відображає головні географічні терміни, поняття, об'єкти, процеси та явища, суттєві для певної теми навчальної програми. Під час розробки цих інтелектуальних ігор нами було враховано актуальність хорологічної та хронологічної парадигми для формування цілісної географічної картини світу. Нижче пропонуємо приклади цих ігор-вправ.

Мабуть, найбільш відомою і найчастіше використовуваною головоломкою в навчальному процесі є кросворд. Зручність та доцільність його використання під час вивчення шкільних предметів полягає у відносно простих правилах цієї інтелектуальної гри: у графічну схему головоломки необхідно вписати по вертикалі або по горизонталі слова-відповіді на поставлені питання відповідно до номеру останніх й аналогічної цифри в комірках рисунка; у місці перетину слів у кросворді розміщуються спільні літери.

До прикладу, за допомогою тематичних кросвордів можна закріпити в пам'яті учнів знання про об'єкти гідрологічної номенклатури, умови формування й функціонування річок і озер Північної Америки (рис. 1), географічне положення, особливості природи океанів Землі, історію їхнього дослідження та освоєння (рис. 2–5).

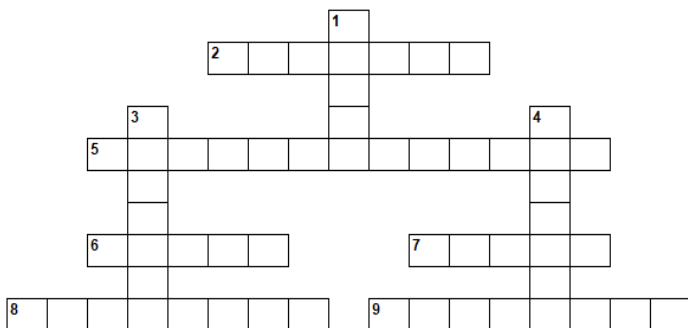


Рис. 1. Кросворд «Води суходолу Північної Америки»

По вертикалі: 1. Океан, в який несуть свої води річки Колумбія, Колорадо і Юкон. 3. Друге за об'ємом води серед Великих Американських озер. 4. Переважне живлення річок Північної Америки.

По горизонталі: 2. Найбільший гірський льодовик у Північній Америці. 5. Таку назву дав другій за протяжністю річці Північної Америки Александр Маккензі. 6. Велика притока р. Міссісіпі. 7. Друге за площею серед Великих Американських озер. 8. Одне з найбільших льодовикових озер Північної Америки; належить до водозбору Гудзонової затоки. 9. Річка, яка бере початок з Великого Невільничого озера.

Відповіді по вертикалі: 1. Тихий. 3. Мічиган. 4. Снігове.

Відповіді по горизонталі: 2. Беринга. 5. Дісапойнтмент. 6. Огайо. 7. Гурон. 8. Вінніпег. 9. Маккензі.

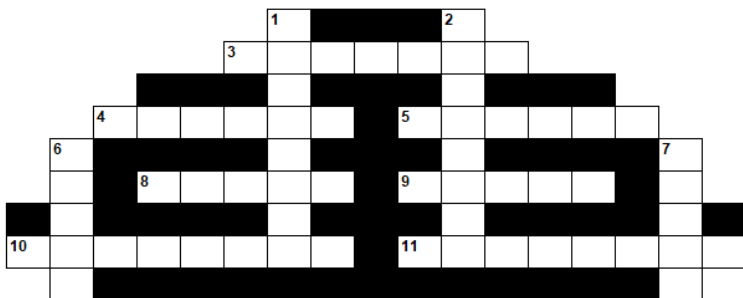


Рис. 2. Кросворд «Тихий океан»

По вертикалі: 1. Назвав океан Тихим. 2. Море біля берегів Австралії. 6. Найбільший кит у водах Світового океану; раніше був дуже поширеним у Беринговому морі. 7. Основна причина виникнення морських течій.

По горизонталі: 3. Наш співвітчизник, адмірал, вчений, кораблебудівник, вивчав північні райони Тихого океану, здійснив навколосвітню експедицію на кораблі «Витязь». 4. Інша назва жолоба Рюкю. 5. Руйнівний тропічний ураган, типовий для північно-західної частини Тихого океану. 8. Ім'я нідерландського мореплавця, який зібрав

чимало відомостей про природу Тихого океану, відкрив острови Нової Зеландії, Тасманію, Тонга, Фіджі. 9. Другий за глибиною жолоб Тихого океану, який знаходиться в зоні найвищої сейсмічності на планеті через найшвидший рух літосферних плит тут. 10. Велика підводна котловина в південно-західній частині Тихого океану. 11. Один із найглибших жолобів Тихого океану, утворений в результаті зіштовхування Індо-Австралійської та Тихоокеанської літосферних плит.

Відповіді по вертикалі: 1. Магеллан. 2. Коралове. 6. Синій. 7. Вітер.

Відповіді по горизонталі: 3. Макаров. 4. Нансей. 5. Тайфун. 8. Абель. 9. Тонга. 10. Південна. 11. Кермадек.

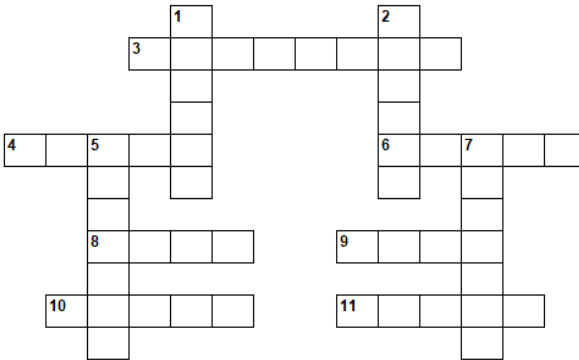


Рис. 3. Кросворд «Атлантичний океан»

По вертикалі: 1. Жолоб у Карибському морі. 2. Глибоководний жолоб в Атлантичному океані біля екватора. 5. Держава Південної Америки на узбережжі Атлантичного океану. 7. Острівна держава в Карибському морі, яка включає однойменний острів вулканічного походження.

По горизонталі: 3. Море Атлантичного океану, яке омиває однойменний півострів Північної Америки. 4. Агресивна риба, яка зазвичай живе у тропічних і субтропічних водах Атлантики. 6. Африканська річка, яка належить до басейну Атлантичного океану. 8. Африканська країна, яка омивається водами Гвінейської затоки Атлантичного океану. 9. Мис на однойменному острові Південної Америки, від якого проводять межу між Тихим і Атлантичним океанами. 10. Екваторіальна держава Африки на узбережжі Гвінейської затоки Атлантичного океану. 11. Затока з найбільшими припливами в Атлантиці.

Відповіді по вертикалі: 1. Кайман. 2. Романи. 5. Уругвай. 7. Гренада.

Відповіді по горизонталі: 3. Лабрадор. 4. Акула. 6. Нігер. 8. Гана. 9. Горн. 10. Габон. 11. Фанді.

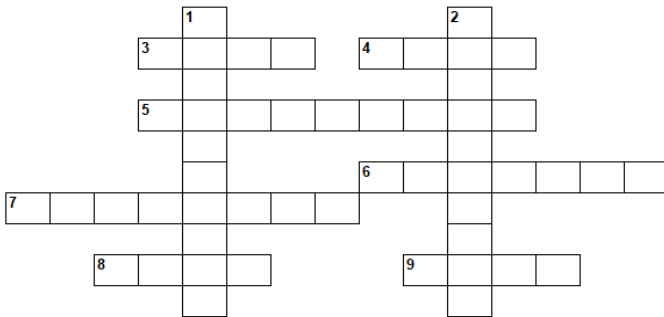


Рис. 4. Кросворд «Індійський океан»

По вертикалі: 1. Найбільший острів Індійського океану. 2. Найтепліший океан.

По горизонталі: 3. Столиця екваторіальної островної (понад 1000 островів) країни в північній частині Індійського океану. 4. Столиця арабської держави, яка омивається Червоним та Аравійським морями Індійського океану. 5. Найдавніша риба, яка живе на великих глибинах Індійського океану. 6. Найбільший хижий дельфін з контрастним чорно-білим забарвленням, який живе у водах Індійського океану, зокрема біля берегів Мадагаскару. 7. Підводна улоговина в північно-східній частині Індійського океану. 8. Арабська держава на Аравійському півострові, яка омивається водами однойменної затоки Індійського океану. 9. Сардинела, скумбрія, тунець, макрель, камбала – найпоширеніші ... Індійського океану.

Відповіді по вертикалі: 1. *Мадагаскар*. 2. *Індійський*.

Відповіді по горизонталі: 3. *Мале*. 4. *Сана*. 5. *Латимерія*. 6. *Косатка*. 7. *Коскова*. 8. *Оман*. 9. *Риба*.

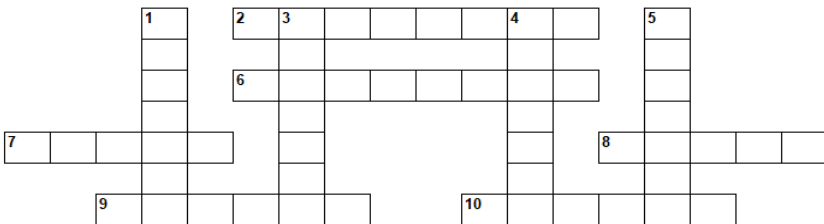


Рис. 5. Кросворд «Північний Льодовитий океан»

По вертикалі: 1. Напівзамкнене море Північного Льодовитого океану між о. Гренландія та о. Баффінова Земля. 3. Окраїнне море Північного Льодовитого океану між островами Нова Земля і Північна Земля. 4. Підводна котловина, в якій знаходиться найглибший жолоб Північного Льодовитого океану. 5. Окраїнне море Північного Льодовитого океану, яке омиває береги Канади та Аляски.

По горизонталі: 2. Тип морів за ступенем відокремлення від суходолу, які переважають у Північному Льодовитому океані. 6. Міжурядова рада, яка займається

питаннями співпраці восьми країн Арктики. 7. Країна, у складі якої перебуває найбільший острів Арктики й усієї планети. 8. Вкриває 9/10 поверхні Північного Льодовитого океану. 9. Норвезький мандрівник, дослідник Арктики, який допомагав Україні долати наслідки голодомору й відроджувати освіту та господарство. 10. Рідкісний морський ссавець Арктики, який має довгий бивень, але без спинного плавця; з віком змінює свій колір із темно-синього на білий.

Відповіді по вертикалі: 1. Баффіна. 3. Карське. 4. Нансена. 5. Бофорта.

Відповіді по горизонталі: 2. Окраїні. 6. Арктична. 7. Данія. 8. Крига. 9. Нансен. 10. Нарвал.

Одним із різновидів кросворда є лінійний кросворд – чайнворд. На відміну від кросворда, слова в чайнворді ніколи не перетинаються, а йдуть ланцюжком, зігнутих у певних місцях для надання головоломці певної форми. У клітинці з цифрою 1 розміщують першу літеру слова-відповіді на питання 1, записуючи у наступні клітинки решту букв, остання з яких повинна закінчитися в клітинці 2. Наступне слово-відповідь має починатися саме з цієї літери (і так до завершення).

Чайнворд може стати в нагоді вчителю при вивченні учнями обширної теми «Природні зони Євразії». Ця головоломка про рослинний і тваринний світ природних зон материка (рис. 5) може бути використана на уроці для актуалізації знань та перевірки вивченого або запропонована школярам в якості домашнього завдання для закріплення отриманих знань із даної теми.

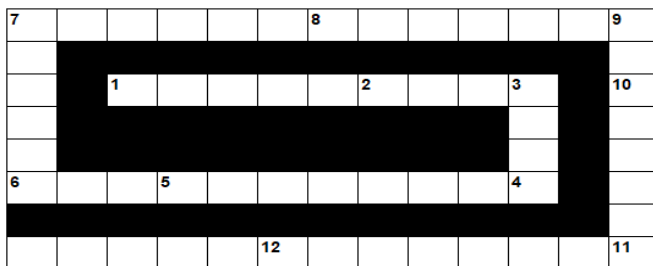


Рис. 6. Чайнворд «Природні зони Євразії»

1. Тип рослинності в субтропічному Середземномор'ї, який представлений невисокими посухостійкими деревами та чагарниками. 2. Природна зона, в якій сформувалися найкращі в світі ґрунти – чорноземи. 3. Природний національний парк на території двох країн, в якому охороняються мішані ліси та їхня фауна – Біловезька 4. Квітучий чагарник в кам'янистих пустелях Євразії. 5. Вічнозелений чагарник, батьківщиною якого є Середземномор'я; продовжує своє «життя» у наших борщах, супах та інших стравах. 6. Типовий птах хвойних і мішаних лісів Євразії; важливий мисливський птах з делікатесним м'ясом. 7. Хижа кішка пустель, назва якої перекладається з тюркської як «чорне вухо». 8. Великий, плямистий хижак родини котячих, який зазвичай веде нічний спосіб життя і найчастіше мешкає в зонах саван та рідколісся, перемінно-вологих лісів, вологих екваторіальних лісів Євразії. 9. Типове дерево мішаних і широколистяних лісів Євразії. 10. Найвища на Землі трава, яка

дуже швидко росте в перемінно-вологих лісах Євразії. 11. Небезпечний павук степової зони Євразії. 12. Заболочена, безліса, холодна природна зона Євразії.

Відповіді: 1. Маквіс. 2. Степ. 3. Пуща. 4. Астрагал. 5. Лавр. 6. Рябчик. 7. Каракал. 8. Леопард. 9. Дуб. 10. Бамбук. 11. Каракурт. 12. Тундра.

Цікавою дидактичною грою для учнів є криптограма. Криптограма – зашифрований тайнопис, що розкривається за допомогою набору встановлених правил, з відтворенням схованого запису для прочитання посланої інформації. Щоб розв'язати криптограму, треба, насамперед, знайти відповіді на поставлені запитання. Кожній букві слова-відгадки присвоєно цифру. У клітинки графічної частини завдання необхідно вписати букву, яка відповідає цифрі. Чим більше слів-відгадок на поставлені запитання буде знайдено, тим легше буде відтворити зашифровані слова в клітинках. Коли в клітинках будуть вписані всі зашифровані слова, то за їхніми першими буквами можна буде прочитати відповідь на основне питання криптограми. Додатково можна задати учням завдання скласти запитання до розшифрованих у клітинках слів, або увідповіднити запропоновані визначення з розгаданими словами [25].

Криптограму можна запропонувати учням для вивчення теми «Форма та рухи Землі» (рис. 7). Завдання 1: якщо ви правильно розшифруєте цю криптограму, то з перших літер використаних слів, вписаних в комірки, прочитаєте паралель, довжину якої вперше визначив Ератосфен (відповідь: *екватор*). Завдання 2: розшифруйте нижче наведені слова:

- 1) 6, 7, 13 – 66°33' – це ... нахилу осі Землі до площини її орбіти (відповідь: *кут*);
- 2) 2, 3, 13, 17 – пора року, коли в Україні Сонце знаходиться найвище над горизонтом (відповідь: *літо*);
- 3) 16, 17, 18, 11 – період обертання Землі навколо своєї осі (відповідь: *доба*);
- 4) 9, 1, 14, 1, 5, 1, 12, 10 – місяць року, коли спостерігається рівнодення (відповідь: *вересень*);
- 5) 4, 17, 8, 5, 15 – унаслідок обертання Землі навколо Сонця на планеті сформувалися ... освітленості: жаркий, два помірних, два холодних (відповідь: *пояс*).

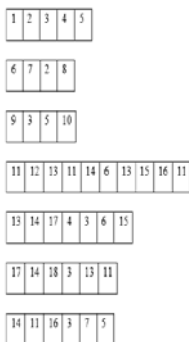


Рис. 7. Криптограма «Форма та рухи Землі»

Завдання 3: увідповідніть розшифровані в клітинках слова та їхні визначення:

1. Проходить через полюси Землі – _____ (відповідь: *вісь*).

2. Форма орбіти Землі – _____ (відповідь: еліпс).

3. Материк, на якому пів року панує полярна ніч і пів року – полярний день – _____ (відповідь: Антарктида).

4. Паралелі, над якими один раз в рік полуденне Сонце буває в зеніті – _____ (відповідь: тропіки).

5. Найпростіша модель форми Землі – _____ (відповідь: куля).

6. Відстань від центра Землі до її поверхні – _____ (відповідь: радіус).

7. Траєкторія руху нашої планети в Космосі – _____ (відповідь: орбіта).

Вправа на встановлення відповідності термінів (понять) та їхніх визначень сприятиме їх ефективнішому запам'ятовуванню та кращому усвідомленню учнями змісту теми.

Ребус – це свого роду загадка, в якій слова, що розгадуються, подані у вигляді комбінації зображень з літерами та іншими знаками (символами). Розгадувати ребуси потрібно за спеціальними правилами [23]. Приклади ребусів вміщено на рис. 8 (при озвученні переходу до вивчення нової частини світу учням можна запропонувати ребус для відгадування слова «Америка») і на рис. 9 (необхідно відгадати країну Південної Америки, яку на дві половини розділяє однойменна річка).



Рис. 8. Ребус «Америка» Рис. 9. Ребус «Парагвай»

Крім ребусів, на уроках географії можна використовувати й інші головоломки (рис. 10). Завдання: послідовно називаючи букви згідно вказаних азимутів (180°, 45°, 90°, 0°, 315°, 225°, 270°, 135°, 270°), відгадайте ім'я англійського мореплавця, який у 1770 р. відкрив східне узбережжя Австралії, о. Тасманія, Великий Бар'єрний риф (Відповідь: Джеймс Кук). Ця гра-вправа спрямована на отримання нових знань про дослідження Австралії та відтворення знань про азимут, отриманих у попередньому шкільному курсі географії.

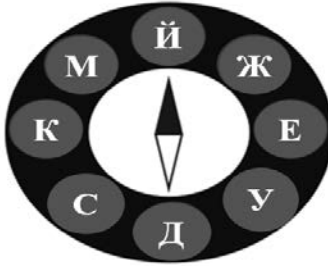


Рис. 10. Головоломка «3 історії відкриття Австралії»

Для активізації колективної діяльності на уроках географії доцільним є використання вікторин. Наприклад, для закріплення та перевірки знань учнів із теми «Тектонічна будова, рельєф і корисні копалини Південної Америки» можна використати такі запитання [1; 2; 7; 8; 13]:

1. До складу якого давнього материка входила колись територія Південної Америки? (Відповідь: Гондвана).
2. Назвіть найвищий згаслий вулкан Південної Америки та світу (Відповідь: Охос-дель-Саладо).
3. Назвіть найвищий діючий вулкан Південної Америки та світу (Відповідь: Льюльяйльяко).
4. Які великі форми рельєфу Південної Америки знаходяться на щитах? (Відповідь: Бразильське і Гвіанське нагір'я).
5. Назвіть найбільшу в Південній Америці та світі рівнину (Відповідь: Амазонська).
6. Яка відома географічна назва Південної Америки у перекладі з мови індіанців кечуа означає «піщана річка» (Відповідь: Аконкагуа).
7. Який хімічний елемент дав назву найпротяжнішій гірській системі Південної Америки й світу? (Відповідь: мідь).
8. Назвіть неприступну ділянку Гвіанського плоскогір'я (Відповідь: гора Рорайма).
9. Яка причина наявності великих покладів сірки в Південній Америці? (Відповідь: вулканічна активність).
10. Яка причина великих покладів селітри в Південній Америці? (Відповідь: розкладання пташиного посліду в місцях «пташиних базарів»).

Для закріплення чи перевірки знань з теми «Населення та держави Південної Америки» можна використати різновид вікторини – гру «Вірю – не вірю» [1; 2; 7; 8; 13]:

1. Парагвай не має виходу до моря (відповідь: так).
2. Найбільшою за площею країною Південної Америки є Аргентина (відповідь: ні).
3. Корінним народом Південної Америки є інки (відповідь: так).
4. Нащадків шлюбів європейців та індіанців називають мулатами (відповідь: ні).
5. Більшість населення континенту спілкується португальською мовою (відповідь: ні).
6. На материк проживає понад 20 % населення світу (відповідь: ні).

7. Країни Південної Америки експортують руди чорних і кольорових металів, селітру, банани, каву, зерно, м'ясо (відповідь: так).

8. Родючі землі пампи зосереджені в Аргентині (відповідь: так).

9. Гаучо – це мешканці Перуанських Анд (відповідь: ні).

10. Найбільшим містом Південної Америки є Сан-Паулу (відповідь: так).

Переважна більшість (91 %) учнів, задіяних у педагогічному експерименті, висловила думку, що запропоновані дидактичні ігри урізноманітнюють процес навчання, роблять його цікавим і невимушеним та поглиблюють знання з географії. Більшість (83 %) опитаних методом анкетування школярів зазначила, що питання запропонованих ігор-вправ були середнього рівня складності й цілком зрозумілі.

На основі проведених досліджень встановлено, що школярі вважають апробовані ними географічні ігри найбільш доречними на уроках після вивчення кожного тематичного розділу з метою закріплення набутих знань та після вивчення теми, кількох тем чи тематичного розділу в якості домашніх завдань.

Результати контрольних робіт, проведених в експериментальних класах, де після вивчення теми учні мали змогу закріпити й перевірити свої знання за допомогою дидактичних ігор-вправ, були кращими на 6–12 % від результатів контрольних робіт, написаних учнями тих класів, яким не пропонувалися такі ігрові завдання для навчання.

Інтерв'ювання задіяних в педагогічному експерименті вчителів дало можливість з'ясувати, що усі вони, незалежно від педагогічного стажу роботи, в своїй навчальній діяльності використовували ігрові технології. Опитані вчителі висловили кілька пропозицій щодо удосконалення обраного нами шляху науково-педагогічних досліджень: необхідність розробки невеликих за обсягом кросвордів, чайнвордів на предмет відображення і них взаємозв'язку опрацьованих тем; необхідність створення комп'ютерних головоломок для їх використання в онлайн-навчанні; необхідність розробки чітких критеріїв оцінювання результатів ігор-вправ; необхідність використання наочностей в оформленні дидактичних ігор.

Педагогічний досвід вчителів засвідчує, що такі інтелектуальні ігри, як кросворди, чайнворди, ребуси, криптограми, вікторини сприяють ефективному вивченню географії материків та океанів. Адже вони мають зрозумілі правила гри, формують емоційне задоволення не тільки від результату, а й від власне процесу діяльності, можуть розв'язуватися індивідуально й колективно, формують досвід самостійної навчально-пізнавальної роботи з усвідомленням шляхів вирішення поставлених задач. Бажання успішно розв'язати такі головоломки мотивує учнів частіше використовувати навчальні карти географічних атласів, уважніше читати параграф підручника, правильно формулювати запити в пошукових системах Інтернету для віднайдення правильних відповідей. Використання таких пізнавальних ігор сприяє формуванню в школярів навиків успішного вирішення навчальних завдань, оскільки останні в головоломках чітко структуровані запитаннями. Можливість легко віднайти відповідь створює ситуацію успіху й мотивує учня до подальшої роботи з таким завданням.

Важливим питанням у професійній діяльності вчителя сьогодні є урізноманітнення навчального процесу. Мова йде не тільки про поєднання традиційних і новітніх методів і форм навчання, а й урізноманітнення ігрових технологій, задіяних в навчальному процесі. Якщо вчитель на уроках буде використовувати лише кросворди

чи ребуси, рано чи пізно інтерес в учнів до таких форм завдань згасне. Для цього потрібно чергувати використання кросвордів, чайнвордів, криптограм, сканвордів, головоломок, ребусів, вікторин тощо при вивченні кожної наступної теми чи тематичного розділу. Особливо актуальним є питання урізноманітнення видів домашніх завдань. Саме дидактичні ігри типу кросвордів, криптограм, чайнвордів, сканвордів можуть позитивно вплинути на підвищення уваги учня до закріплення отриманих на уроці знань в позаурочний час. Крім того, в домашній обстановці учень має більше часу для розв'язання таких головоломок, ніж, зазвичай, на уроці. Позитивним моментом використання дидактичних ігор в якості домашніх завдань є зростання ймовірності налагодження доброзичливої емоційної взаємодії учнів та їхніх батьків (спільне розв'язування головоломок зацікавлює батьків і не напружує їхній емоційний стан так, як це буває під час спроб допомоги дітям у виконанні стандартних практичних завдань).

Для посилення активізації до навчальної діяльності вчитель повинен враховувати вікові та психоемоційні особливості учнів. Адже різні емоційні стани, типи темпераменту, швидкість психічних реакцій і процесів тощо можуть суттєво впливати на ефективність вирішення школярами різних географічних задач, у тім числі й головоломок. Тому при виборі дидактичної гри вчитель повинен зважати на це.

Крім того, теми курсу «Географія материків та океанів» по-різному насичені термінами й поняттями, мають різні цілі й очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності. Тому такі відмінності тем теж варто враховувати при створенні чи виборі дидактичної гри для навчального заняття.

Власний досвід педагогічної діяльності, досвід роботи вчителів-географів та методистів, результати проведеного педагогічного експерименту, дозволяють пропонувати розроблені дидактичні ігри для занять з географії у формах індивідуальної (самостійна робота учня), парної (вчитель і один учень, два учні), групової (навчальна група розбивається на дві або більше команд), колективної (вчитель і весь клас) діяльності під час проведення уроків, а також у позаурочний час в рамках гурткових занять чи в якості домашніх завдань та самостійної роботи учнів.

Запропоновані питання кросвордів, криптограм, чайнвордів і вікторин можуть бути використані вчителями для складання контрольних тестів на різних платформах, у тім числі на платформі-конструкторі KAHOOT, у GOOGL-формі на платформі CLASROOM, де можна швидко створити навчальну гру з використанням готових шаблонів. Нині актуальність онлайн-тестувань зростає з різних причин: перевага комп'ютерних технологій перед паперовими носіями інформації; зростання рівня забезпеченості учнів та вчителів необхідними гаджетами; скорочення затрат часу і матеріальних ресурсів для організації контрольних робіт та їх перевірки; впровадження дистанційних форм навчання в умовах воєнних та епідеміологічних загроз.

У перспективі в напрямку удосконалення способів використання дидактичних ігор вважаємо доцільним створення комп'ютерних навчальних кросвордів, чайнвордів, інших головоломок що, впевнені, зменшить обсяг рутинної роботи педагога в організації навчального процесу, полегшить його підготовку до уроку й сприятиме активізації пізнавальної діяльності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атлас світу (малий). Київ: ДНВП «Картографія», 2020. 56 с.
2. Атлас. Географія. Материка та океани. 7 клас. Нова програма. Київ: Інститут передових технологій, 2019. 54 с.
3. Біла У.Р., Остапчук О.Р. Ігрові технології навчання. *Педагогічні науки*. URL: http://www.rusnauka.com/26_NTP_2017/Pedagogica/5_228695.doc.htm
4. Бойко В.М., Міхелі С.В. Географія: підручник для 7 класу закладів загальної середньої освіти. Київ; Ірпінь: ТОВ Зодіак-ЕКО, 2020. 272 с.
5. Бойченко Т.А. Використання дидактичних ігор на уроках у початковій школі. *Всеосвіта*. URL: <https://vseosvita.ua/library/vikoristanna-didakticnih-igor-na-urokah-u-pocatkovij-skoli-167536.html>
6. Галкін С. Організація ігрової діяльності на уроці. *Завуч*. 2005. № 2. С. 17–20.
7. Географія 6–9 класи: навчальна програма. Міністерство освіти і науки України. 2022. 77 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/2022/08/15/navchalna_programa-2022.geography-6-9.pdf
8. Гільберг Т. Географія. Атлас. Материка та океани. 7 клас. Київ: УОБЦ «Оріон», 2018. 48 с.
9. Грицюк Л.К., Завацька Л.А., Семенов О.С. Ігри та розваги у навчально-виховному процесі з учнями: навч. посіб. Луцьк: Ред. вид. від. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1998. 158 с.
10. Деркач М.Г. Використання ігрових ситуацій в процесі навчання математики. *Всеосвіта*. URL: <https://vseosvita.ua/library/vikoristanna-igrovih-situacij-v-procesinavcanna-matematiki-34095.html>
11. Дидактична гра (форми навчання в школі): кн. для вчителя / Ю.І. Мальований, В.Є. Римаренко, Л.П. Вороніна. / за ред. Ю.І. Мальованого. Київ: Освіта, 1992. С. 89–104.
12. Запорожець Л.М., Браславська О.В. Використання навчально-ігрових технологій в процесі вивчення географії в основній школі. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2012. Вип. 4. С. 139–145.
13. Кобернік С.Г., Коваленко Р.Р. Географія материків і океанів. 7 кл. Київ: Грамота, 2015. 288 с.
14. Ковшар О.В. Упровадження ігрових технологій у практику сучасної школи як засобу підвищення пізнавальної активності учнів. *Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць*. Кривий Ріг: КДПУ, 2006. Вип. 15. С. 258–264.
15. Комар М.І. Застосування ігрових технологій при вивченні математики. *Нау-рок*. URL: <https://naurok.com.ua/metodichni-rekomendaci-zastosuvannya-igrovih-tehnologiy-pri-vivchenni-matematiki-225740.html>
16. Корнєєв В.П. Географічні ігри та розваги. Київ: Рад. школа. 1985. 176 с.
17. Корнєєв В. Дидактичні ігри як засіб розвитку пізнавальних інтересів учнів. *Географія та основи економіки в школі: науково-методичний журнал*. 1996. № 2. С. 17–23.
18. Максименко О.П. Навчальні ігри на уроках географії та біології як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів. *Прохорська школа I–III ступенів*. URL:

<http://prohory->

school.edukit.cn.ua/downloadcenter/geografiya/navchaljni_igri_na_urokah_geografii_ta_b_iologii_yak_zasib_aktivizicii_piznavalnoi_diyalnosti_uchniv/

19. Маноїло В. В. Інтерактивні ігрові технології як засіб розвитку, саморозвитку та самореалізації особистості. *Шкільний бібліотекар*. 2013. № 4. С. 15–24.

20. Мила О.П. Дидактичні ігри як засіб розвитку пізнавальної активності учнів на уроках англійської мови: навч.-метод. посіб. з англійської мови. Вінниця, 2013. 50 с.

21. Музика Ю.О. Функції дидактичної гри. *Наука і освіта*. 2005. № 3–4. С. 190–206.

22. Павловська Т.С., Бенедюк В.В., Білецький Ю.В., Григор'єва Н.В. Використання кросвордів, чайнвордів і сканвордів при вивченні географічного краєзнавства в закладах загальної середньої освіти. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. Вип. 2. С. 106–116. DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.15>

23. Павловська Т.С., Макарчук І.С., Никонюк У.С. Використання ребусів у процесі вивчення географії. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку*: матеріали ХХ Міжнародної науково-практичної конференції / за ред. І.В. Жукової, Є.О. Романенка. (м. Бухарест, 07 травня 2022 р.). Бухарест (Румунія): ГО «ВАДНД», 2022. С. 271–279.

24. Павловська Т.С., Бенедюк В.В., Рудик О.В. Використання краєзнавчих кросвордів при вивченні географії. *Шацьке поозер'я в контексті змін клімату*: зб. матеріалів VI Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 70-річчю від дня народження проф. Петліна В.М. (сміт Світязь, 1–3 жовтня 2021 р.) / за заг. ред. В.О. Фесюка. Луцьк: ВНУ ім. Лесі Українки, 2021. С. 43–48.

25. Павловська Т., Маковецька Л., Білецький Ю., Мельничук М. Формування географічних компетентностей учнів засобами криптограм. *Acta Paedagogica Volyniensis*. Луцьк: Видавничий дім «Гельветика». 2022. Вип. 3. С. 74–81.

26. Пермьяков О.А., Власенко І.М., Лаврентьєва О.О. Дидактичні ігри на уроках музики: наук.-метод. посіб. Кривий Ріг: Видавн. дім, 2009. 264 с.

27. Познанська Н.Ф. Цікава географія: навч. посіб. Харків: Основа, 2004. 96 с.

28. Потокій М. В. Ігри та забави з географії: посібник для вчителів та студентів. Тернопіль: Тайп, 2008. Ч. 1. 124 с.

29. Савченко Л.О., Волкова Н.В., Кулінка Ю.С. Ігри та ігрові технології на уроках трудового навчання: навч.-метод. посіб. Кривий Ріг: КПІ ДВНЗ «КНУ», 2011. 284 с.

30. Слободян А.В. Використання ігрових технологій на уроках географії. *Всеосвіта*. URL: <https://vseosvita.ua/library/vikoristanna-igrovih-tehnologij-na-urokah-geografii-121770.html>

31. Сущенко Л.О., Білоконь Н.В. Компетентнісний потенціал ігрових методів навчання в новій українській школі: зміст і дидактична стратегія. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 74. Т. 2. С. 63–68.

32. Тополя Л.В. Дидактичні ігри під час вивчення алгебри та геометрії в 7-9-х класах: автореферат дис... канд. пед. наук: 13.00.02; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2003.

33. Тополя Л.В. Дидактичні ігри, їх види, цільове призначення і функції в навчальному процесі. *Міжнародний збірник наукових робіт*. Донецьк: ТЕАН, 2001. Вип. 16. С. 167–173.
34. Умарова А. Ігрові технології на уроках географії. *Дефектолог*. 2012. Січ. (№ 1). С. 34–42.
35. Філенко Л.І. Підвищення ефективності сучасного уроку географії. *Географія: науково-методичний журнал*. 2008. № 8 (108). С. 5–12.
36. Щербина Д.Б. Дидактична гра в системі особистіснозорієнтованого навчання. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. праць. Кривий Ріг: КДПУ, 2006. Вип. 14. С. 251–256.
37. Яценко Д., Леонтьєва Г. Використання кросвордів для перевірки знань номенклатури карти. *Географія та основи економіки в школі: науково-методичний журнал*. 2006. № 1 (51). С. 23–28.

WYBRANE UWARUNKOWANIA PRACY ZAWODOWEJ NAUCZYCIELA W REALIZACJI STRATEGII ROZWOJU RÓWNOWAŻONEGO

Among many problems occurring in didactic and educational profession of a teacher and implementing the social role by the one, also many conflicts appear. The sources of the conflicts lie in contradictions between the personality of a teacher and the social-organizational conditions. The attitude of the teacher in this field are ambivalent and conflicting to each other.

Taking some variables into account, it can be said, for example, that teachers from urban areas are more prone to conflicts than those from rural areas (63% and 46%, respectively), teachers with medium seniority (about 15 years) than those with little (up to 5 years) and very much seniority (about 30 years) (79%; 45%; 53%, respectively), and teachers with higher education relative to those without higher education (61% and 49%, respectively).

Explaining the correlations found above would require a separate, in-depth reflection. It can only be noted here that, probably, with the increase in the level of education, sensitivity to stimuli, to problems increases, activity and striving for change, an indifferent attitude to reality, etc. Increased activity, multiplicity and diversity of situations and roles, a more intense way of life – these are features of the teacher's functioning in an urban environment, which is more conducive to the emergence of various types of conflicts than the rural environment. A similar role is played by average seniority. This is because most often such teachers are exposed to conflicts by simultaneously performing a number of other responsible professional and non-professional roles and functions.

Although the teachers' demands for directions to improve school conditions are partly similar and partly complementary, these views are characterized by a narrowed point of view, seeing factors of change mainly in the school itself, and to a narrower extent in social, cultural, as well as personal conditions.

Wprowadzenie

W Polsce począwszy od lat pięćdziesiątych minionego wieku w badaniach pedeulogicznych uwzględniano bogaty zakres problematyki obejmującej m.in. dobór kandydatów do zawodu nauczyciela, ich proces przygotowania pedagogicznego na różnych poziomach, proces adaptacji zawodowej młodych nauczycieli, awans zawodowy, formy podwyższania kwalifikacji nauczycieli, ich doskonalenie itp. Badania prowadzono nad nauczycielem zatrudnionym w różnych rodzajach szkół podstawowych i średnich.

Tematyka badań pedeulogicznych na ogół pozostaje w zasadzie ta sama. Zmieniają się jedynie uwarunkowania, w których nauczyciele realizują na co dzień ze swoimi uczniami zadania programowe. Zmiany, o których mowa, miały swoje źródła w rozpoczętej na początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku transformacji

systemowej, reformowania jej systemu edukacji, zgodnie z wymaganiami wewnętrznego i zewnętrznego rynku pracy.

Twórcy reformy edukacyjnej przyjęli wyzwanie zlikwidowania występujących w polskiej szkole opóźnień cywilizacyjnych i kulturowych w porównaniu z krajami Europy Zachodniej, bowiem edukacja jest traktowana jako główny czynnik sprawczy rozwoju i głębokich przemian w Polsce. Rolę edukacji w procesach globalizacji, demokratyzacji społeczeństw, integracji państw europejskich wyraża się często mianem społeczeństwa wiedzy. Podstawą wiedzy jest dobra edukacja, którą ze względu na perspektywę jej osiągnięcia nazywamy edukacją jutra [2]. Główną rolę spełnia w niej nauczyciel. Dobra szkoła zachęca nauczyciela do analizowania i ewaluacji [3] własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej w kontekście jej optymalizacji [3]. Należy też podkreślić, że skuteczna ewaluacja wymaga również analizy roli społeczno-zawodowej i środowiska, w jakim działa nauczyciel. Dlatego w dalszej części opracowania uwagę skoncentrowano na głównym zagadnieniu badawczym, dotyczącym typowych problemów pracy nauczycielskiej, ukazanie ich źródła, a także możliwości zmian.

W badaniach uwzględniono kwestionariusz wywiadu z nauczycielem. Pytania mają różną formę, choć duża część z nich ma charakter «półotwartych kafeterii». Spowodowane to było większym prawdopodobieństwem udzielania odpowiedzi (mniejszą ilością czasu poświęconego przez nauczycieli na odpowiedzi) oraz tym, że w kilku przypadkach kwestionariusz wywiadu traktowano jak ankietę samodzielnie wypełnianą przez nauczycieli. Badania przeprowadzono w latach 2014–2016 w środowiskach terytorialnych – od wsi do miasta. W każdym z tych środowisk badaniami objęto nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjum, szkół ponadgimnazjalnych. W zbieraniu materiału uczestniczyli odpowiednio przygotowani studenci. Teren badań – województwo kujawsko-pomorskie. Grupa badanych nauczycieli liczyła 132 osoby. Gros nauczycieli legitymuje się wykształceniem wyższym (66%), pozostali poniżej wyższego. Zdecydowana większość interesującej populacji pochodzi z miasta (ok. 88%), w tym około 30% godzin-nie dojeżdża do szkół wiejskich. 65% badanych pracowało w szkołach podstawowych i gimnazjach, 30% w ponadgimnazjalnych.

Konflikty roli oraz możliwości zawodowej samorealizacji

Jednym z czynników sposobu pełnienia oraz realizowania roli społecznej nauczyciela jest przekonanie o możliwościach wykonywania zadań oraz obowiązków związanych z tą rolą. Źródła konfliktu roli mogą tkwić zarówno w układzie stosunków interpersonalnych, w jakie uwikłany jest nauczyciel, jak i w szeregu czynników i sytuacji o charakterze obiektywnym oraz w jego osobowości. Często źródła konfliktów tkwią w sprzecznościach pomiędzy osobowością nauczyciela a warunkami społeczno-organizacyjnymi, w jakich realizowana jest rola. Tego rodzaju sytuacje, niezależnie od ich źródła, wywołują określone napięcia psychiczne, frustracje, niepokoje, zniechęcenie; chociaż w niektórych przypadkach – również większą aktywność, lepszą identyfikację problemów, innowacyjność zachowań, chęć zmian istniejących warunków itp. To, jaki rodzaj zachowań przyjmie nauczyciel w sytuacji

konfliktu roli, zależy m.in. od typu samego konfliktu (jego struktury), sytuacji i okoliczności zewnętrznych oraz od jego osobowości.

Jakkolwiek problem, o którym mowa, wymagałby osobnej uwagi, w niniejszym opracowaniu, analizie poddano tylko wybrane wskaźniki konfliktu roli nauczyciela.

Wydaje się, że o stanie wewnętrznego konfliktu nauczyciela może świadczyć jego odczucie czy praca, którą wykonuje, jest pracą nerwową, wyczerpującą siły psychiczne.

Z badań wynika, że o stresogennym charakterze tego zawodu mówi niemal 96% nauczycieli. Aby jednak móc ustosunkować się do ewentualnych psychologicznych skutków, które stres w postawach i zachowaniach nauczycieli wywołuje, należałoby zapytać o to, jakie zasadnicze czynniki wywołują – w opinii badanych – owe napięcia i sytuacje nerwowe.

Wśród dziesięciu różnorodnych czynników dominującą pozycję zajmują dwa: 1) brak lub zła infrastruktura materialna i związana z tym ciasnota, przeładowanie klas, brak pomocy dydaktycznych (18%); 2) ciągła kontrola, niepewność, poczucie zagrożenia (13%); ponadto badani nauczyciele wskazywali również na: hałas (8%), złe zachowanie uczniów (8%), konflikty w gronie nauczycielskim (3%), zmienność pracy (2%), złą organizację pracy (1,5%) i inne (30%).

Jeśli w tym kontekście weźmiemy pod uwagę, np. poziom wykształcenia, to można dostrzec prawidłowość, że im wyższe wykształcenie, tym większa liczba nauczycieli wskazuje na kontrolę i poczucie zagrożenia jako główne czynniki nerwicorodne (15% poniżej wykształcenia wyższego). Natomiast im niższe wykształcenie, tym większy odsetek badanych wskazuje na złą infrastrukturę jako czynnik stresogenny (ok. 23% w przypadku wykształcenia poniżej wyższego oraz 16% – wyższego).

Również objęci badaniami nauczyciele ze szkół miejskich w większym stopniu niż ze szkół wiejskich wskazują na negatywną – z punktu widzenia zdrowia psychicznego – rolę kontroli i poczucia zagrożenia. Choć także relatywnie większy ich odsetek mówi o złych warunkach pracy.

Zatem dwa główne czynniki wewnątrzszkolne są w opinii nauczycieli główną przyczyną ich frustracji. Wydaje się, że oba te źródła, zwłaszcza zaś poczucie zagrożenia ciągłymi kontrolami, można w dużym stopniu wyeliminować, demokratyzując system oświatowy, uspołeczniając i autonomizując system szkolny.

Trzeba bowiem zdawać sobie sprawę z tego, że obok nerwicorodnych czynników wewnątrzszkolnych, nauczyciele narażeni są na szereg dodatkowych źródeł wywołujących konflikty psychologiczne oraz społeczne.

Jeśli zapytamy nauczycieli wprost, czy pełniąc rolę nauczyciela musi Pan(i) wchodzić w konflikt z innymi rolami (np. matki), z samym sobą oraz innymi ludźmi, to okaże się, że ok. 60% badanych na pytanie to odpowie twierdząco. Tylko ok. 30% może pogodzić rolę nauczyciela z innymi rolami, dlatego nie są oni narażeni na konflikty zewnętrzne czy wewnętrzne.

Uwzględniając niektóre zmienne można stwierdzić, że np. w większym stopniu na konflikty narażeni są nauczyciele z miasta niż ze wsi (odpowiednio 63% i 46%), nauczyciele ze średnim stażem pracy (ok. 15 lat) niż z małym (do 5 lat) oraz bardzo

dużym (ok. 30 lat) (odpowiednio 79%; 45%; 53%), a także nauczyciele z wyższym wykształceniem w stosunku do tych, którzy wyższego wykształcenia nie posiadają (odpowiednio 61% i 49%).

Wyjaśnienie stwierdzonych powyżej zależności wymagałoby osobnej, pogłębionej refleksji. Można jedynie zwrócić tutaj uwagę, że prawdopodobnie wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia zwiększa się wrażliwość na bodźce, na problemy, rośnie aktywność i dążenie do zmian, nieobojętny stosunek do rzeczywistości itd. Zwiększona aktywność, wielość i różnorodność sytuacji oraz ról, intensywniejszy sposób życia – to cechy funkcjonowania nauczyciela w środowisku miejskim, które w większym stopniu niż środowisko wiejskie sprzyja powstawaniu różnego rodzaju konfliktów. Podobną rolę pełni średni staż pracy. Najczęściej bowiem nauczyciele tacy narażeni są na konflikty poprzez pełnienie jednocześnie szeregu innych odpowiedzialnych ról i funkcji zawodowych oraz poza-zawodowych.

Sami nauczyciele stwierdzają, że konflikty, na które są narażeni, spowodowane są głównie przez: 1) brak czasu, ciągły pośpiech, pogoń za czymś, 2) przeciążenie pracą oraz różnorodnymi innymi obowiązkami (ok. 8%), 3) naciski z zewnątrz (np. ze strony rodziców, dyrekcji szkoły, zobowiązania towarzyskie itp. – ok. 7%), 4) szereg sytuacji (ok. 25 %).

Konfliktogenna rola poszczególnych czynników jest przy tym relatywnie różna w zależności od usytuowania społecznego nauczycieli. Na przykład, im większy staż pracy, tym większą rolę odgrywa brak czasu oraz przeciążenie obowiązkami; im wyższe wykształcenie, tym większą rolę odgrywa brak czasu; natomiast nauczyciele o niższym wykształceniu w większym stopniu zwracają uwagę na znaczenie przeciążenia pracą i różnorodnymi obowiązkami oraz naciski z zewnątrz.

W sumie, większość nauczycieli znajduje się w sytuacji wyraźnego konfliktu wewnętrznego w związku z wykonywanym przez siebie zawodem. Oni sami wskazują na szereg różnorodnych czynników takiego stanu rzeczy, przy czym spostrzeżenia te zależą od ich usytuowania społecznego oraz cech demograficznych. Ogólnie można powiedzieć, że im «gorsza» pozycja społeczno-demograficzna (niższe wykształcenie, praca na wsi, gorsza sytuacja socjalna itp.), tym większą i bardziej negatywną rolę odgrywają takie źródła konfliktów, jak: przeciążenie pracą, nadmiar obowiązków, a zwłaszcza zależność od różnorodnych okoliczności zewnętrznych.

Innym wskaźnikiem konfliktu roli nauczyciela może być opinia badanych na temat możliwości ich samorealizacji (realizacji różnorodnych życiowych celów, pragnień czy aspiracji) w związku z wykonywanym zawodem. Otóż nauczycielom zadano dwa pytania: 1) czy pracując w tym zawodzie, mogą zaspokoić swoje potrzeby, zrealizować cele, plany itp.; oraz ewentualnie 2) jakich potrzeb lub celów zrealizować nie mogą.

Z badań wynika, że w pełni swoje życiowe plany lub cele może zrealizować tylko ok. 14% nauczycieli, w ogóle nie może ich osiągnąć ok. 7%, natomiast prawie 80% uważa, że praca w zawodzie nauczycielskim daje im szansę tylko częściowej realizacji ich celów. Interesujące może być to, że stosunkowo największy odsetek nauczycieli nie może, pełniąc ten zawód, zrealizować swoich celów materialno-

bytowych (ok. 32%), 7% – rozwijać swoich dodatkowych zainteresowań, a 9,5% zaspokoić swoich potrzeb i aspiracji kulturalnych.

Uwzględniając określone zmienne, można dalej zapytać, jakie cechy położenia społecznego nauczycieli zwiększają lub obniżają szanse ich samorealizacji w zawodzie. Z badań wynika, że stosunkowo korzystniej oceniają tego rodzaju możliwości nauczyciele o niższym poziomie wykształcenia, pracujący i mieszkający na wsi oraz z dłuższym stażem pracy. Jednocześnie interesujące może być to, że podstawowych potrzeb materialnych nie mogą realizować przede wszystkim nauczyciele legitymujący się wyższym wykształceniem, mieszkający i pracujący w mieście oraz z dużym stażem pracy.

Z kolei o niemożliwości zaspokajania potrzeb kulturalnych w większym stopniu mówią nauczyciele z niższym wykształceniem i pracujący na wsi. Natomiast rozwijać własnych zainteresowań nie mogą w większym stopniu nauczyciele z mniejszym stażem pracy, mieszkający w mieście oraz ci, którzy nie ukończyli wyższych studiów.

Analizując wypowiedzi określonych grup nauczycieli na temat możliwości ich samorealizacji poprzez pracę w tym zawodzie, należałoby zastanowić się dla-czego tylko niewielki odsetek deklaruje taką możliwość. A zwłaszcza jak ustosunkować się do przedstawionego układu i hierarchii celów oraz wartości składających się na treść samorealizacji, w których dominującą pozycję zajmują cele materialno-bytowe, zaś «w ognio» – cele związane z własnym „rozwojem duchowym».

Problem wydaje się złożony i należałoby unikać jednostronnej interpretacji. Niewątpliwie, gdy nauczyciele mówią, że nie mogą osiągać swoich celów, to myślą głównie o wartościach materialno-bytowych. Jest to oczywiście smutne, że wartości materialne w tej grupie społecznej wyraźnie dominują nad wartościami kulturalnymi lub «duchowymi». Jednak w sytuacji zagrożenia egzystencji, w sytuacji niemożności zaspokajania potrzeb podstawowych, w sytuacji życia często w warunkach poniżej określonych norm socjalnych, marzenie o zmianie tej sytuacji wydaje się być rzeczą naturalną i priorytetową. Osiągnięcie bowiem tego minimum umożliwiłoby skierowanie uwagi na wartości i cele pozamaterialne, których realizacja sprzyjałaby również rozwojowi systemu edukacyjnego. Dopóki zatem praca nauczycielska nie będzie odpowiednio doceniana od strony materialnej, dopóty również «szkodliwa», z punktu widzenia aktywności zawodowej, będzie preferencją przez nauczycieli określonych wartości, dopóty też pozycja społeczna tego zawodu ciągle będzie niska. Stwierdzenie to wydaje się tym bardziej gorzkie, że inna przecież jest świadomość potrzeb kulturalnych wśród robotników czy chłopów, a inna wśród nauczycieli, pomimo że materialne możliwości faktycznego zaspokojenia tych potrzeb wydają się być większe wśród tych pierwszych.

Problemy utrudniające czy przeszkadzające nauczycielom w efektywnej realizacji ich zawodowej roli

Na podstawie dotychczasowych analiz wyników badań odnoszących się do uwarunkowań roli społecznej nauczyciela, można dojść do przekonania, że rola ta w swojej istocie ma charakter konfliktowy, że postawy nauczycieli w tym zakresie, są często ambiwalentne oraz nawzajem wobec siebie sprzeczne.

Zapewne dla wielu nauczycieli sprzeczności te są czynnikiem mobilizującym do większej zawodowej aktywności, do pokonywania trudności; wielu też, dzięki umiejętnemu i twórczemu rozwiązywaniu problemów, może mówić o osiągnięciach zawodowych; dla innych zaś problemy te stają się źródłem niepowodzeń, a wręcz porażek.

Spróbujmy nieco bliżej przyrzeć się spostrzeganym przez nauczycieli, ale również przez inne grupy społeczne, typowym problemom utrudniającym lub przeszkadzającym nauczycielom w efektywnej realizacji ich zawodowej roli.

Na początek należałoby stwierdzić, jaki odsetek nauczycieli wyraźnie deklaruje w codziennej pracy kłopoty i niepowodzenia. Z badań wynika, że wypowiedzi nauczycieli w tej sprawie rozłożyły się mniej więcej po połowie, tj. ok. 49% mówi o braku niepowodzeń, a ok. 46% deklaruje kłopoty. Na marginesie można dodać, że większość nauczycieli (tj. ok. 52%) mówi również o braku wyraźnych osiągnięć i sukcesów w pracy zawodowej. Aby przedstawione powyżej proporcje można było jako ocenić, należałoby przeanalizować również treść i rodzaje owych kłopotów i niepowodzeń.

Spośród połowy tych nauczycieli, którzy starali się określić rodzaj swoich niepowodzeń, na czoło wybijają się cztery problemy. Pierwszy, o którym mówi ok. 8% badanych, to brak pomocy dydaktycznych, podręczników, zła infrastruktura itp. Wydaje się, że jest to raczej ewentualne źródło kłopotów, chyba żeby uznać za niepowodzenie starania nauczycieli, aby określone pomoce sprowadzić lub by dostarczyć uczniom podręczniki.

Innym, już charakterystycznym objawem niepowodzeń, jest świadomość uzyskiwania słabych wyników nauczania (7%). Podobny odsetek nauczycieli mówi o niepowodzeniach w pracy wychowawczej, wskazując na brak zdyscyplinowania oraz złe zachowanie uczniów. Wreszcie, również ok. 7% mówi o ogólnej niemocy w całej swojej pracy nauczycielskiej; ma świadomość niewywiązywania się z całego szeregu różnorodnych obowiązków, co związane jest głównie ze zbyt dużym obciążeniem dydaktycznym oraz organizacyjnym. Niewielkie odsetki respondentów wskazują również na takie problemy, jak złe stosunki intern-personalne w gronie nauczycielskim (ok. 4%), brak lub źle układająca się współ-praca z rodzicami (3%), przeladowane programy nauczania (4%) i inne (ok. 15%).

Sądzić należy, że przynajmniej część ze wskazanych przez nauczycieli problemów można w dużym stopniu rozwiązać, np. nieracjonalne, czasem bezzasadne obciążenie nauczycieli obowiązkami formalnymi, pomoc w uzupełnianiu środków dydaktycznych lub wysiłki na rzecz poprawy atmosfery w stosunkach międzyludzkich. Z drugiej strony, wydaje się, że przynajmniej część z deklarowanych niepowodzeń, zwłaszcza o charakterze dydaktyczno-wychowawczym, jest funkcją psychointelektualnych możliwości ich przewycięzania przez poszczególnych nauczycieli. Wynika stąd postulat określonej selekcji osób do tego trudnego i odpowiedzialnego zawodu; postulat permanentnego samokształcenia oraz ciągłego uzupełniania swoich nauczycielskich kwalifikacji i umiejętności.

Nie chodziłoby tutaj jednak o całkowite wyeliminowanie problemów w pracy nauczycielskiej lub/i doprowadzenie do braku świadomości ich występowania. Tego

rodzaju postulat miałby bowiem charakter fikcji lub mógłby wręcz świadczyć o dogmatyczno-schematycznym przygotowaniu nauczycieli do pracy. Chodziłoby raczej o takie ukształtowanie osobowości nauczyciela, aby był zdolny właśnie do rozpoznawania jak największej liczby różnorodnych problemów, a jednocześnie, aby w sposób twórczy potrafił je rozwiązywać albo przy-najmniej łagodzić ich destrukcyjne skutki.

Zdaniem samych zainteresowanych, do głównych czynników lub niekiedy wręcz uniemożliwiających wypełnianie przez nich codziennych zadań, zaliczyć należy: 1) braki w tzw. bazie, środkach dydaktycznych, sprzęcie, podręcznikach (46%), 2) zbyt liczne klasy (10%), 3) nadmiar obowiązków pozadydaktycznych (9%), 4) nadmierna biurokracja (6%), 5) zła organizacja pracy (4%), 6) inne (25%).

Można przy tej okazji nadmienić, że o ile np. o złej bazie lub zbyt licznych klasach stosunkowo więcej mówią nauczyciele z wykształceniem poniżej wyższego, o tyle nauczyciele z pełnym wykształceniem wyższym w większym stopniu zwracają uwagę na nadmierną biurokrację, nadmiar obowiązków czy negatywną selekcję do zawodu. Nie zmienia to, oczywiście, stwierdzonej w badaniach, wspólnie wykazanej, ogólnej hierarchii czynników utrudniających rzetelne wywiązywanie się z funkcji nauczycielskich.

Wśród istotnych źródeł, na które zwracają uwagę nauczyciele, priorytetowe pozycje zajmują czynniki o charakterze obiektywnym, dotyczące materialnej infrastruktury szkoły, braku podręczników, złych programów. Następnie te, które związane są ze złą układającą się współpracą z rodzicami oraz te, które są wynikiem złej organizacji pracy szkoły oraz złej sytuacji materialnej nauczyciela; wiążą się z dużym obciążeniem nauczyciela różnego rodzaju obowiązkami i z brakiem czasu. Kolejne pozycje w tym zestawie zajmują m.in.: zła atmosfera wychowawcza w rodzinie, złe wychowanie uczniów, a także brak kompetencji, wiedzy, umiejętności i doświadczenia samych nauczycieli.

Co, zdaniem respondentów, należałoby zmienić, aby praca nauczyciela nie musiała być nerwowa i konfliktowa, aby mógł wywiązywać się ze swoich obowiązków bez pośpiechu, aby wreszcie zminimalizować wielkość problemów, utrudnień, a zwłaszcza, niepowodzeń w pracy nauczycielskiej? Opinie nauczycieli na temat poprawy warunków pracy nauczyciela wiążą się z troską o podwyższenie poziomu nauczania, wychowania oraz opieki w szkole, z podniesieniem prestiżu i autorytetu dla tego zawodu, z docenianiem wysiłku, poziomu wiedzy oraz szczególnej odpowiedzialności za pracę z dziećmi i młodzieżą.

W dotychczasowej praktyce zmian oświatowych z opiniami bezpośrednio zainteresowanych w zasadzie nie liczone się. Status nauczyciela, warunki jego pracy, przepisy roli zawodowej są w znacznym stopniu rezultatem centralistycznych decyzji osób lub grup często niemających z problemami oświaty wiele wspólnego. Decyzje te były, w związku z tym, sprzeczne z realiami szkolnymi oraz oczekiwaniami samych nauczycieli. Przez wiele lat tego rodzaju woluntarystycznej polityki narosło wiele problemów, uczyniono wiele szkód, które stopniowo trzeba naprawiać.

W ocenie własnej nauczycieli interesujący jest to, że dominującą pozycję zajmuje postawa pesymizmu, rezygnacji oraz niewiara w możliwość poprawy ich szkolnych warunków pracy. Przy czym stanowisko takie w większym stopniu deklarują nauczyciele wiejscy niż miejscy. Wynika to zapewne z tego, że szkoła na wsi jest instytucją o wiele bardziej zaniedbaną, jeśli chodzi o infrastrukturę i ogólny poziom, zwłaszcza dydaktyczny, jak i o kadre nauczycielską. Nauczyciele nie wierzą, że w następnym okresie nastąpi jakaś radykalna poprawa ich warunków pracy.

Nauczyciele z miasta uważają za ważny czynnik poprawy warunków pracy zmniejszenie liczebności uczniów w klasie. W istotny sposób polepszyłoby to ich psychiczne samopoczucie w klasie, jednocześnie korzystnie wpłynęło na efekty pracy dydaktycznej i wychowawczej. Oczywiście, nauczyciele, zarówno z miasta, jak i ze wsi, dostrzegają również i inne czynniki przeszkadzające im w pracy, które należałoby wyeliminować. Chodzi tutaj głównie o poprawę finansowej i materialnej bazy szkoły, o zmniejszenie obciążenia nauczyciela różnymi dodatkowymi zajęciami. Interesujące w zespole tych postulatów może być to, że daleką pozycję zajmują wśród nich takie, wydawać by się mogło ważne sprawy, jak: likwidacja biurokracji (5,5%), podniesienie dyscypliny i organizacji pracy (1,2%), zaufanie do nauczyciela oraz zwiększenie jego swobody i autonomii działań w szkole (3,1%) oraz podniesienie rangi zawodu nauczycielskiego w społeczeństwie (2,7%). Wszystko to zaświadczyłoby o zawężonej świadomości oceny uwarunkowań składających się na warunki pracy nauczycielskiej oraz kierunków możliwości ich poprawy.

Pomimo iż postulaty nauczycieli co do kierunków poprawy warunków pracy w szkole są częściowo zbliżone, a częściowo mają charakter komplementarny, to jednak poglądy te cechuje zawężony punkt widzenia, upatrujący czynników zmian głównie w samej szkole, a także w węższym stopniu w uwarunkowaniach społecznych, kulturowych, a także osobowościowych. Najogólniej rzecz biorąc, analiza wyników badań wykazała, że stosunek respondentów do powyższych czynników jest na ogół negatywny, że zatem spostrzegane są one najczęściej jako bariery i hamulce utrudniające, czasem wręcz uniemożliwiające pełną realizację roli.

LITERATURA

1. Denek, K. (2006), *Edukacja. Dziś – jutro*, Leszno-Poznań-Żary.
2. Denek, K. (2007), *W stronę szkoły jutra i jej nauczyciela*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, red. J. Grzesiak, WPA UAM, Kalisz.
3. Grzesiak, J. (2006), *Pewność wiedzy i samodzielność działania u podstaw ewaluacji kompetencji studenta*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, red. J. Grzesiak, PWSZ, Konin.

ЕВОЛЮЦІЯ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ ВНУТРІШНЬОГО КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ: ВІД ПОЧАТКУ ДО СУЧАСНОСТІ

The evolution of electronic tools for internal control and assessment of education quality from the beginning to the present has been revealed. The development features of mechanical and electronic systems for assessing education quality are discussed, including the emergence of computer programs for testing in the 1980s. The influence of the internet and web technologies on electronic assessment systems in the 1990s and at the beginning of the 21st century is described. Emphasis is placed on the use of gamification and virtual reality to expand student engagement and motivation possibilities, as well as on the role of mobile applications in the modern assessment process. Moreover, the achievements of the 21st century in the field of adaptive testing and the use of artificial intelligence are examined, along with the impact of big data collection and processing technologies on education analytics and the individualization of the learning process. Trend positions regarding gamification and virtual learning environments, their methods and application in contemporary education are summarized, and examples of services and communities that successfully employ these approaches to improve education quality are provided.

У сучасному світі освіченість відіграє дедалі більшу роль, а технологічний прогрес вимагає новітніх методів контролю та оцінювання знань здобувачів освіти. Відтак суспільство переживає перехід від традиційних методів навчання до інноваційних, де важливу роль відіграють електронні засоби контролю та оцінювання якості освіти. Одним з основних аспектів актуальності даної теми є постійний розвиток технологій. Застосування електронних засобів у процесі навчання дає змогу педагогам здійснювати контроль знань здобувачів освіти ефективніше та оперативніше, забезпечуючи відповідність сучасним стандартам. Електронні засоби контролю та оцінювання стали інтегрованою частиною сучасної освіти, що сприяє її більшій доступності, підвищенню якості навчання та впровадженню інноваційних методів навчання в роботі вчителів. Окрім того, використання електронних засобів дає змогу адаптувати процес оцінювання до потреб кожного учня, що сприяє підвищенню якості освіти та розвитку їхнього критичного мислення. З огляду на це актуальність теми відповідає сучасним вимогам, стандартам та технологічному прогресу, а її важливість полягає у забезпеченні оптимального процесу навчання та оцінювання здобувачів загальної середньої освіти, з метою підготовки освічених, компетентних та успішних громадян.

Електронні засоби контролю та оцінювання якості загальної середньої освіти пройшли значний шлях розвитку: від простих інструментів до складних інтелектуальних систем. Вони стали необхідними для підтримки якості освіти та ефективності навчання в умовах постійного зростання технологічних можливостей.

Розглянемо особливості розвитку механічних та електронних систем оцінювання якості освіти. Механічні системи оцінювання датуються початком ХХ століття. Вони включали прості механічні пристрої, такі як тестувальні машини, що використовували перфоровані картки або папір з відповідями учнів. Ці системи дозволяли автоматизувати процес оцінювання та підвищити точність отримання результатів, проте обмежувались швидкістю оброблення та різноманітністю завдань.

Механічні системи оцінювання, що датуються початком ХХ століття, були одними з перших спроб автоматизації процесу оцінювання знань учнів. Ці системи включали використання простих механічних пристроїв, таких як тестувальні машини, які працювали на основі перфорованих карток або паперу з відповідями учнів [1, 966]. Одним з таких пристроїв була машина для автоматичного перевірки тестів, розроблена американським психологом Робертом Івенсом Вудом у 1920-ті роки. Ця машина використовувала спеціальні картки, на яких учні відзначали свої відповіді на питання тесту. Картки подавалися в машину, яка порівнювала відповіді учнів з правильними відповідями, що були запрограмовані в машині [2, 400]. Механічні системи оцінювання, які використовувалися на початку ХХ століття, хоча й були простими, але прогресивно змінювали підхід до тестування та оцінювання знань учнів. Ці системи дозволяли проводити тестування більших груп учнів, зменшували час, потрібний для оцінювання тестів, та забезпечували більш стандартизовані результати порівняно з ручним оцінюванням. Незважаючи на свою простоту та обмежені можливості, механічні системи оцінювання стали поштовхом для подальших розробок технологій тестування та оцінювання.

З появою електронних компонентів у середині ХХ століття механічні системи поступово змінилися на електронні. Такі системи використовували електронні компоненти, а саме: реле або транзистори для оброблення сигналів, які надходили після опрацювання карток. У систему завчасно вносились правильні відповіді й подавала сигнали, якщо фіксувала неправильні відповіді. Електронні системи оцінювання виявилися надійнішими, швидкими та зручними, порівняно з механічними пристроями.

У 80-х роках ХХ століття, з розвитком комп'ютерної техніки та мікропроцесорів, електронні системи оцінювання якості освіти досягли нового рівня. Комп'ютерні програми для тестування дозволяли створювати різноманітні тести, адаптувати їх до потреб учнів та автоматизувати процес оброблення результатів навчання [3, 4]. Ці програми не тільки підвищували ефективність оцінювання, але й давали змогу вчителям отримати статистичну інформацію про успішність учнів та здійснювати їх подальший аналіз.

З розвитком інтернету в 90-х роках ХХ століття електронні системи оцінювання якості освіти зазнали ще одного прориву завдяки використанню вебтехнологій [5]. Онлайн-тестування стало можливим завдяки створенню спеціальних вебплатформ, що надавали доступ до контролю та оцінювання освіти. Це забезпечило більш широкі можливості для учнів та вчителів, включаючи дистанційне навчання та миттєве отримання результатів тестів.

На початку ХХІ століття електронні системи оцінювання якості освіти продовжували розвиватися, інтегруючи все більше технологій та інновацій. Застосування штучного інтелекту, аналітики освіти та адаптивного тестування дозволило створю-

вати системи оцінювання, які розуміють потреби та здібності кожного учня, надаючи їм можливість навчатися за власним темпом та отримувати більш точні результати.

Щодо комп'ютерних програм для тестування, то вони з'явилися у 80-х роках ХХ століття, завдяки розвитку комп'ютерної техніки та мікропроцесорів. Це змінило підхід до оцінювання знань учнів, пропонуючи нові можливості для створення тестів, адаптації їх до потреб учнів та автоматизації оброблення результатів навчання. Цей період став переломним у відносинах між технологіями та освітою, оскільки вперше дозволив автоматизувати процес оцінювання, зменшуючи навантаження на вчителів та поліпшуючи точність оцінок [6]. Один з ранніх прикладів комп'ютерних програм для тестування є програма «PLATO» (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations), яка була розроблена університетом Іллінойса у 1960-х роках [7]. Однак, її поширення та використання стали можливими лише з розвитком персональних комп'ютерів у 1980-х роках. PLATO була однією з перших систем, що надавала можливість вчителям створювати та проводити тести на комп'ютерах, автоматично обробляти результати та аналізувати статистичні дані [8, 210].

З розвитком мікропроцесорів, що привело до збільшення потужності комп'ютерів, з'явилася можливість розробки більш складних тестових завдань та використання різноманітних форматів оцінювання, таких як відкриті та закриті питання, тести на розуміння тексту та мультимедійні завдання [9]. Комп'ютерні програми також забезпечили можливість збереження та аналізу результатів тестів, що полегшило процес відстеження прогресу здобувачів освіти та адаптації навчального матеріалу відповідно до їх потреб [10].

Наприклад, програма «MicroCAT» (Microcomputer-Based Computer Adaptive Testing) була однією з перших комп'ютерних систем, яка використовувала адаптивний підхід до тестування. Вона дозволяла автоматично налаштовувати рівень складності завдань під час проходження тесту, залежно від відповідей здобувача освіти. Завдяки цьому підходу, MicroCAT забезпечувала більш точну оцінку рівня знань учнів та зменшувала час, необхідний для проходження тесту [11, 6–8]. Ще однією інноваційною комп'ютерною програмою для тестування, яка з'явилася в 1980-х роках, була система «ITEMAN» (Iteman Test Management and Analysis), розроблена компанією Assessment Systems Corporation (ASC). ITEMAN була спрямована на створення та аналіз тестів з множинним вибором та використання різних статистичних методів для аналізу результатів [12]. Ця програма допомагала вчителям у розробці ефективних тестів та контролю якості освіти в закладах загальної середньої освіти. Застосування комп'ютерних програм для тестування в 1980-х роках також сприяло поширенню інтерактивних та дистанційних форм навчання. Наприклад, система «ELECTRA» (Electronic Learner Evaluation and Cognitive Test Resource Apparatus) була розроблена для підтримки дистанційної освіти та надання зворотнього зв'язку здобувачам освіти в режимі реального часу [13, 187]. Система дозволяла вчителям моніторити роботу учнів на відстані та надавати вчасну допомогу при потребі.

У сучасному світі комп'ютерні програми для тестування стали невіддільною частиною освітнього процесу. Вони надають можливість учителям створювати індивідуальні тести, аналізувати результати навчання та виявляти слабкі сторони учнів, що допомагає вдосконалювати освітній процес. Сучасні комп'ютерні програми для тесту-

вання можуть включати різноманітні типи завдань, від простих виборів відповідей до складних сценаріїв з використанням мультимедіа та інтерактивних елементів.

Застосування гейміфікації та віртуальної реальності розширює можливості залучення та мотивації учнів під час тестування, що сприяє покращенню результатів навчання. Такі підходи допомагають створити більш гнучкі та індивідуалізовані системи навчання, які відповідають різним стилям й враховують особливості кожного учасника освітнього процесу. За допомогою хмарних технологій та аналізу аналітичних даних, учителі можуть легко стежити за прогресом своїх учнів, аналізувати їхню продуктивність та надавати відгуки в режимі реального часу. Це сприяє створенню динамічного та ефективного навчального середовища, в якому і вчитель, і учні постійно розвиваються та вдосконалюються. Отже, комп'ютерні програми для тестування в освіті від початку до сучасності демонструють динамічний розвиток технологій і підходів, спрямованих на підвищення якості освіти та забезпечення кращих умов для навчання учнів. Від простих програм, розроблених для автоматизації процесу оцінювання, до високотехнологічних систем, що використовують штучний інтелект, аналітику та інноваційні технології, комп'ютерні програми для тестування продовжують розвиватися, відповідаючи на зрілі потреби сучасного освітнього середовища.

Особливе місце в сучасних комп'ютерних програмах для тестування посідають мобільні додатки, які роблять процес оцінювання ще більш доступним та зручним. Вони дають змогу учням проходити тести на своїх смартфонах або планшетах в будь-який час і в будь-якому місці, що сприяє розвитку самостійного навчання та розв'язанню проблеми доступності освіти. Мобільні додатки стали невід'ємною частиною нашого життя, полегшуючи різноманітні аспекти нашої повсякденної діяльності. Особливо важливими вони стають у сфері освіти, де додатки можуть сприяти доступності та зручності оцінювання. Нижче розглянемо декілька мобільних додатків, які відіграють ключову роль у цьому процесі: «Kahoot!» це інтерактивний додаток, що дозволяє створювати вікторини та ігри з миттєвим оцінюванням. Учителі можуть створювати свої власні тести або використовувати наявні, а учні можуть грати в них, відповідаючи на запитання через свої смартфони або планшети. За результатами гри учитель миттєво бачить розуміння матеріалу учнями та може зробити відповідні корективи у своєму підході до навчання [14]; «Quizlet» це додаток, що допомагає учням вивчати новий матеріал через створення карток, що можна поділитися з іншими. Учитель може створювати набори карток з питаннями та відповідями, а учні можуть вивчати їх самостійно або співпрацюючи з іншими. «Quizlet» також має вбудовані інструменти для оцінювання, такі як тести, ігри та змагання, які дозволяють вчителям відстежувати прогрес учнів та адаптувати навчальний процес відповідно до потреб учнів [15]; «Google Classroom» це мобільний додаток, розроблений компанією Google, який забезпечує інтеграцію з іншими продуктами Google, такими як Google Документи, Таблиці та Слайди. Він дозволяє вчителям легко створювати, надсилати та оцінювати завдання та тести, а також відстежувати прогрес учнів. Google Classroom спрощує процес оцінювання для вчителів, автоматизуючи багато рутинних задач, таких як збір завдань та надання зворотного зв'язку [16]; «Remind» мобільний додаток, розроблений з метою поліпшення спілкування між учителями, учнями та батьками через надіслання повідомлень та сповіщень. Цей

додаток може бути використаний для надсилання оцінок, зворотного зв'язку та інших навчальних матеріалів. «Remind» допомагає забезпечити своєчасну передачу інформації та забезпечує зручність у процесі оцінювання [17].

Інтеграція технологій, таких як блокчейн, може забезпечити більш надійну аутентифікацію та збереження результатів тестів, зменшуючи можливість шахрайства, підтверджуючи вірогідність набутих знань. У майбутньому комп'ютерні програми для тестування в освіті, ймовірно, продовжать адаптуватися до нових технологій, враховуючи змінювані потреби сучасного світу. Вони стануть ще більш інтелектуальними, інтерактивними та індивідуалізованими, сприяючи створенню ефективних і гуманістичних систем освіти, які забезпечать успіх кожного здобувача загальної середньої освіти.

Наступним кроком у розвитку електронних засобів контролю та оцінювання якості освіти стало використання *вебтехнологій та онлайн тестування*. Зокрема, у 90-х роках ХХ століття з'явилися перші онлайн-платформи для тестування, які забезпечили доступ до контролю та оцінювання якості освіти на глобальному рівні [18]. Завдяки вебтехнологіям, загальна середня освіта зазнала значного розвитку та прогресу, особливо в контексті оцінювання знань учнів. Онлайн-тестування стало ключовим інструментом для визначення рівня знань і вмінь на різних етапах освіти, від школи до професійної та вищої освіти.

З появою інтернету та розвитком вебтехнологій, платформи для онлайн-тестування почали набирати популярності. Так, в кінці ХХ та на початку ХХІ століття, коли інтернет став більш поширеним та доступним онлайн-тестування стало популярним завдяки своїй зручності, швидкості та можливості надання різноманітних форм тестування, а також забезпечення ефективного моніторингу учнів та аналізу їх результатів [19, 1883]. Однією з ключових переваг онлайн-тестування є те, що воно дозволяє проводити тести в режимі реального часу, незалежно від місця знаходження учнів. Це стало особливо актуальним під час пандемії COVID-19, коли багато навчальних закладів змушені були перейти на дистанційне навчання [20, 178]. В цьому контексті актуальним буде визначення платформ для онлайн-тестування. Найбільш популярними є: Moodle, це безкоштовна відкрита система управління навчанням, яка дозволяє створювати онлайн-курси, включаючи тести та опитування, забезпечує моніторинг та аналіз результатів учнів [21, 176]; Google Forms, це інструмент від компанії Google дозволяє створювати онлайн-форми для проведення тестів та опитувань, а також автоматично збирає та аналізує відповіді учнів [22, 54]; Canvas, це сучасна платформа управління навчанням, яка пропонує інструменти для створення тестів, опитувань, завдань та інших видів активностей. Canvas дозволяє учителям відстежувати прогрес учнів, надавати відгук та співпрацювати з колегами [23, 1316].

Онлайн-тестування також має потенціал підвищити якість навчального процесу за рахунок комп'ютерно-адаптивного тестування (CAT). CAT – це техніка, за допомогою якої питання тесту адаптуються до рівня знань учня в реальному часі, забезпечуючи більш точну оцінку знань та навичок учнів, а також допомагаючи учителям краще розуміти їх потреби [24]. Це уможливило доступ до контролю та оцінювання освіти, дозволяючи учням та вчителям спілкуватися та співпрацювати без географі-

чних обмежень. Це значно сприяло розвитку дистанційної освіти та масових відкритих онлайн-курсів.

Онлайн-тестування надає можливість учням проходити тести в зручний для них час та місці. Відповідно, це допомагає зменшити стрес, пов'язаний з тестуванням, та сприяє покращенню результатів навчання. Учителі, своєю чергою, мають змогу створювати більш об'єктивні та різноманітні завдання, які допомагають отримати більш точно уявлення про рівень знань учнів. Таке тестування сприяє автоматизації процесу оцінювання та аналізу результатів навчання. Завдяки вбудованим аналітичним інструментам, учителі можуть легко відстежувати прогрес учнів, виявляти слабкі сторони та адаптувати навчальний план для досягнення кращих результатів. Одним із ключових аспектів онлайн-тестування є використання систем прокторингу, біометричних технологій та аналізу поведінки користувачів, що дозволяє контролювати процес тестування й забезпечити справедливість оцінювання. Використання цих технологій забезпечує, що учні здають тести та іспити без порушення академічної доброчесності.

Система прокторингу, як правило, використовується для нагляду за учнями під час тестування, забезпечуючи, що вони дотримуються правил і не користуються забороненими матеріалами. Один з прикладів системи прокторингу – сервіс «ProctorU» [25]. Цей сервіс використовує веб-камери та моніторинг екрану для контролю процесу тестування у режимі реального часу.

Біометричні технології дозволяють визначити особистість учня на основі унікальних фізичних характеристик, таких як відбитки пальців, риси обличчя або сканування сітківки. Це допомагає уникнути підробки особи та контролювати доступ до тестів. Один з прикладів застосування біометричних технологій у сфері освіти – система «BioSig-ID» [26], яка використовує динамічний аналіз підпису для перевірки особи учня під час тестування.

Аналіз поведінки користувачів включає в себе вивчення способів, якими учні взаємодіють з тестами та платформами навчання. Це може включати відстеження швидкості відповідей, рухів миші та навігації по сторінках. Ці дані можуть бути використані для виявлення аномалій, які можуть вказувати на порушення академічної доброчесності, такі як співпраця між учнями або використання недозволених джерел. Програмне забезпечення для аналізу поведінки користувачів може виявляти зміни у поведінці учнів під час тестування, що можуть свідчити про спроби шахрайства. Наприклад, система «Respondus Monitor» [27] використовує алгоритми машинного навчання для аналізу поведінки учнів та визначення ризику порушення академічної доброчесності. Це допомагає вчителю зосередитися на справжніх проблемах і вжити необхідних заходів для запобігання майбутнім порушенням. Системи прокторингу, біометричні технології та аналіз поведінки користувачів відіграють важливу роль у забезпеченні справедливого оцінювання для всіх учнів. Вони допомагають виявляти та запобігати можливим порушенням академічної доброчесності, створюючи довіру до процесу оцінювання та сприяючи розвитку освітнього середовища, яке підтримує чесність та рівні можливості для всіх учасників освітнього процесу.

Вебтехнології також допомагають інтегрувати онлайн-тестування з іншими елементами освітнього процесу, такими як електронні підручники, навчальні відео та інтера-

ктивні вправи. Це дозволяє створити більш цілісне та залучене навчальне середовище, яке сприяє розвитку критичного мислення, креативності та співпраці між учнями. Нині вебтехнології та онлайн-тестування продовжують розвиватися та адаптуватися до змінюваних потреб сучасного світу. Застосування штучного інтелекту, машинного навчання та інших передових технологій може забезпечити створення ще більш інтелектуальних, адаптивних і персоналізованих систем онлайн-тестування, які підвищать якість освіти та допоможуть гармонійному розвитку кожного учня.

Електронні підручники, навчальні відео та інтерактивні вправи стали досить поширеними в сучасній освіті, особливо в контексті інтеграції онлайн-тестування. Ці ресурси можуть бути використані як для підготовки до тестів, так і для самого тестування, що полегшує оцінювання та підвищує рівень залученості учнів у процес навчання. Зауважимо, що електронні підручники дозволяють учням отримати доступ до навчальних матеріалів у режимі онлайн, забезпечуючи можливість інтеграції тестів прямо в текст підручника. Це полегшує відстеження прогресу учнів та дає учителям можливість адаптувати тести згідно з вивченим матеріалом [28]. У свою чергу навчальні відео можуть допомогти учням краще зрозуміти теоретичні аспекти та практичні навички, які вони повинні опанувати перед тестуванням. Інтеграція відео з онлайн-тестуванням може забезпечити учням можливість перегляду матеріалу перед відповіддю на запитання, що стимулює активне навчання та покращує засвоєння знань [29]. Важливим у цьому ключі буде застосування інтерактивних вправ для того, щоб учні мали змогу відпрацьовувати навички та знання, які вони отримали під час вивчення матеріалу. Ці вправи можуть бути впроваджені в процес онлайн-тестування, забезпечуючи учням можливість застосувати свої знання у практичних ситуаціях, перевіряючи рівень засвоєння матеріалу. Це також дозволяє учителям отримувати більш детальний аналіз розуміння учнем теми та виділяти області, які можуть вимагати додаткової уваги або підготовки [30].

Застосування електронних підручників, навчальних відео та інтерактивних вправ у контексті онлайн-тестування може підвищити рівень залученості учнів, надати їм можливість глибше опанувати навчальний матеріал та підготуватися до тестів. Ці ресурси також дозволяють учителям адаптувати оцінювання та отримувати більш точні результати, що відображають рівень розуміння учнями предмету. Отже, інтеграція цих ресурсів у онлайн-тестування може сприяти створенню більш ефективних та справедливих методів оцінювання знань учнів.

У XXI столітті електронні засоби контролю та оцінювання якості освіти досягли нових вершин завдяки адаптивному тестуванню та використанню штучного інтелекту [31, 157]. Це відкриває нові можливості для створення індивідуалізованих й ефективних навчальних програм. Адаптивне тестування передбачає динамічний підхід до оцінювання знань учнів, коли рівень складності завдань автоматично змінюється відповідно до відповідей учня. Це дає змогу точніше визначити рівень знань та вмінь учнів, а також забезпечити процес навчання, що мотивує. Відповідно, штучний інтелект, особливо в поєднанні з адаптивним тестуванням, сприяє розвитку персоналізованого навчання, коли програми навчання та оцінювання змінюються залежно від потреб та здібностей кожного учня. Використання алгоритмів машинного навчання

та аналітики даних допомагає виявити закономірності й тенденції в процесі навчання, що може підвищити ефективність педагогічного процесу.

Один з аспектів застосування штучного інтелекту в загальній середній освіті полягає в розробленні рекомендацій, які допомагають учням вибрати найбільш відповідні курси, ресурси та завдання для досягнення своїх освітніх цілей. Такі рекомендації можуть також враховувати інтереси та побажання учнів, що сприяє їх мотивації та розвитку. Застосування штучного інтелекту в освіті також стосується розроблення електронних тьюторів, які забезпечують індивідуальну підтримку та допомогу учням у процесі навчання. Ці системи можуть автоматично аналізувати відповіді учнів, виявляти незрозумілі поняття та запропонувати додаткові матеріали для вивчення [32]. Це дозволяє учням отримати своєчасну та цілеспрямовану підтримку, що сприяє покращенню результатів навчання. Адаптивне тестування та штучний інтелект можуть бути також використані для створення гнучких систем навчання. Це передбачає використання графічних, аудіо та відео ресурсів, віртуальної реальності, інших технологій, які допомагають забезпечити інтерактивний процес навчання. Все це свідчить про те, що адаптивне тестування та штучний інтелект відіграють важливу роль в загальній середній освіті, сприяючи створенню персоналізованих та ефективних навчальних програм. Вони допомагають відповісти на змінювані потреби сучасного світу, підвищуючи якість освіти та допомагаючи кожному здобувачу освіти реалізувати свій потенціал. У майбутньому, штучний інтелект та адаптивне тестування продовжать розвиватися та інтегруватися в освітній процес.

З розвитком технологій збору та оброблення великих масивів даних (Big Data) відбувся перехід до аналітики освіти. Сам термін характеризує множину наборів даних настільки об'ємних і складних, що унеможливило застосування наявних традиційних інструментів управління базами даних і додатків для їх обробки. Розвиток напрямку Big Data пов'язано з розвитком соціальних мереж, попри те, що великі обсяги даних притаманні таким також галузям, як телекомунікаційна, енергетична, транспортна, освітня тощо [33]. Це дозволяє виявляти тенденції, прогнозувати результати та вдосконалювати методики навчання на основі даних про успішність учнів, взаємодію з навчальним матеріалом та поведінку під час тестування. Big Data та аналітика освіти займають важливе місце у сучасному освітньому процесі, оскільки вони допомагають педагогам, адміністраторам та батькам забезпечити більш ефективне та цілеспрямоване навчання. Завдяки збору й аналізу великих обсягів даних про заклад освіти, вчителів, учнів та їхній прогрес, навчальний план і додаткові ресурси, експерти можуть виявляти закономірності та тенденції, які сприяють розвитку освіти.

Одним з основних аспектів використання Big Data та аналітики освіти є можливість індивідуалізації та персоналізації навчального процесу. Великі обсяги даних можуть виявити слабкі та сильні сторони кожного учня, допомогти з'ясувати проблеми й успіхи, а також допомогти відповісти на виклики, пов'язані з різними стилями навчання та особистісними потребами. Це, своєю чергою, дає змогу створити більш адаптивні та ефективні навчальні плани, які відповідають потребам кожного учня. Big Data та аналітика освіти також допомагають у виявленні та розробленні кращих практик і методів навчання. Збір та аналіз даних про ефективність різних

підходів та стратегій дають змогу відпрацьовувати й впроваджувати найбільш успішні методики, що відповідають сучасним вимогам освіти та розвитку суспільства. Це також сприяє покращенню управління закладами освіти та їх ресурсами. Аналіз даних може допомогти адміністраторам виявити слабкі місця в роботі закладу, ефективніше розподіляти ресурси та приймати обґрунтовані рішення щодо його розвитку, підвищувати прозорість і об'єктивність оцінювання якості навчання, виявляти проблеми на ранніх стадіях. Застосування Big Data та аналітики освіти також створює можливості для постійного вдосконалення навчальних матеріалів. Збір, аналіз відгуків та результатів навчання учнів дають змогу авторам і видавцям адаптувати та вдосконалювати свої матеріали відповідно до потреб сучасного освітнього процесу. В майбутньому, з розвитком технологій та збільшенням доступності даних, можемо очікувати, що Big Data та аналітика загальної середньої освіти будуть продовжувати відігравати важливу роль у вдосконаленні освітнього процесу.

Важливим трендом в еволюції електронних засобів контролю та оцінювання якості освіти є гейміфікація. Методи гейміфікації прагнуть залучити природні людські інстинкти: конкуренція, досягнення, статус, самовираження, альтруїзм, розв'язання задач [34]. Використання ігрових методів та віртуальних середовищ навчання відкривають нові можливості в освіті, допомагаючи зробити навчальний процес більш ефективним. Ці підходи допомагають учням краще засвоювати знання та розвивати важливі навички, такі як критичне мислення, співпраця й розв'язання проблем.

Гейміфікація полягає в застосуванні елементів гри та ігрових механік у навчальному процесі з метою підвищення мотивації та залучення учнів. Вона включає використання різних інструментів, таких як системи нагород, рейтинги, конкурси та віртуальні світи, щоб стимулювати інтерес до вивчення та сприяти пізнанню. Гейміфікація дозволяє учням експериментувати, взаємодіяти з іншими учасниками та досліджувати нові поняття в контексті гри, що забезпечує більш природне й практичне засвоєння знань.

Віртуальні середовища навчання являють собою комп'ютерні платформи, які імітують реальний світ або створюють нові віртуальні світи для навчання. Вони дають змогу учням працювати в різних сценаріях, виконувати завдання та взаємодіяти з іншими користувачами. Віртуальні середовища навчання можуть використовуватися для розвитку різних навичок, від технічних та професійних до комунікативних і соціальних. Вони створюють безпечні та контрольовані умови для навчання, де учні можуть експериментувати, ризикувати та отримувати відгуки від своїх учителів та однокласників.

Існує велика кількість сервісів і спільнот, що використовують гейміфікацію для освіти: Alice [35]; Scratch [36] – (середовища для вивчення основ алгоритмізації та програмування в ігровій формі); CodeSchool [37] – (сервіс навчання програмування з елементами гейміфікації); MotionMathGames [38] – (мобільні та десктопні ігри з математики); Mathletics [39] – (освітній сайт для школярів, спрямований на залучення дітей до математики через ігри та змагання); Spongelab [40] – (платформа для персоналізованої наукової освіти); LinguaLeo [41] – (цікавий і ефективний спосіб вивчення англійської мови); Kahoot! [42] – (безкоштовний онлайн-сервіс для створення інтерактивних навчальних ігор); Zombie-Based Learning [43] – (сервіс для навчання із

застосування тематики зомбі і ігрових елементів для побудови навчального курсу з географії); MinecraftEdu [44] – (онлайн-симулятор, в якому гравці можуть створювати з блоків ігрові світи, а також взаємодіяти з іншими гравцями, активно застосовується у навальному процесі); WorldofClasscraft (WoC) [45] – (безкоштовна ігрова платформа, що належить до сфери проектування навчання. Це освітня рольова онлайн гра. Управляє грою вчитель (майстер), він же роздає бали за різні досягнення (виконання завдань, відповіді на питання). Передбачається система ігрових заохочень і покарань [46, 253].

Однією з ключових переваг гейміфікації та віртуальних середовищ навчання є те, що вони можуть адаптуватися до індивідуальних потреб та відповідати різним стилям навчання. Ці методи забезпечують більш гнучкі та динамічні навчальні підходи, які зацікавлюють учнів та допомагають їм досягти своїх навчальних цілей. Також гейміфікація та віртуальні середовища навчання сприяють розвитку колаборації та комунікації між учнями. Учні можуть працювати разом над проєктами, ділитися своїм досвідом, навчатися один від одного, що підвищує рівень соціальної взаємодії та навчальної співпраці. Використання гейміфікації та віртуальних середовищ навчання має великий потенціал для трансформації загальної середньої освіти та забезпечення глибокого засвоєння учнями знань. Ці методи допомагають підготувати учнів до майбутньої роботи та кар'єри, надаючи їм можливість навчатися в реалістичних ситуаціях та розвивати ключові навички, які потрібні для успіху в сучасному світі. Таке навчання сприяє рівному доступу до якісної освіти, оскільки ці методи можуть бути легко адаптовані для віддаленого навчання та доступні для учнів з різних культурних та економічних середовищ. Крім того, уможлиблюється розвиток підприємницького та інноваційного мислення учнів, стимулюючи їх до пошуку нових рішень та пропонуючи можливості для реалізації своїх ідей на практиці. Таким чином, ці методи підтримують розвиток майбутніх лідерів та інноваторів, які будуть здатні впливати на світову економіку й суспільство.

Тому, гейміфікація та віртуальні середовища навчання відіграють важливу роль у сучасній загальній середній освіті, допомагаючи учням краще засвоювати знання, розвивати навички та взаємодіяти зі світом. У майбутньому можемо очікувати, що гейміфікація та віртуальні середовища навчання продовжать інтегруватися з новими технологіями, такими як штучний інтелект, доповнена реальність та інтернет речей.

Однією із ключових проблем майбутнього освіти є забезпечення підготовки вчителів до використання нових технологій та адаптації своїх навчальних підходів до персоналізованого навчання. Професійний розвиток учителів, тренінги та постійне навчання стануть важливими компонентами у підготовці майбутніх педагогів до змін, які відбуваються в освітньому середовищі. Крім того, інтеграція технологій та персоналізація освіти потребують відповідної інфраструктури і ресурсів для успішної реалізації освітнього процесу. Це включає створення стабільних інтернет-з'єднань, розроблення адекватних вебплатформ та забезпечення доступу до технологій для всіх учнів і вчителів, незалежно від їх фінансових можливостей.

Отже, майбутнє загальної середньої освіти буде сповнене новими можливостями та викликами, а інтеграція технологій та персоналізація навчання можуть стати важливими інструментами для підвищення якості освіти та рівня успішності учнів у

глобальному світі. На основі викладеного, можна дійти висновку, що еволюція електронних засобів контролю та оцінювання якості освіти пройшла довгий шлях від простих механічних і електронних систем до сучасних інтелектуальних та адаптивних технологій. Цей прогрес був спричинений швидким розвитком техніки та інформаційних технологій, які відкрили нові можливості для підвищення якості та ефективності навчання. Комп'ютерні програми для тестування та вебтехнології стали основними інструментами для оцінювання навчальних досягнень учнів, дозволяючи проводити контроль знань на відстані та забезпечуючи зручність і об'єктивність оцінювання. Адаптивне тестування та застосування штучного інтелекту в освіті допомогли створити системи оцінювання, які враховують індивідуальні особливості кожного учня, сприяючи точному визначенню рівня їх знань та навичок. Застосування великих даних та аналітики освіти дозволило отримувати цінну інформацію про процес навчання та його результати, сприяючи постійному вдосконаленню навчальних методів і підходів. Гейміфікація та віртуальні середовища навчання стали потужними інструментами для залучення учнів та розвитку їх мотивації до навчання.

Однак, успішна інтеграція технологій та персоналізація навчання потребують підготовки вчителів до використання нових інструментів та підходів, а також забезпечення відповідної інфраструктури та ресурсів для їх реалізації. Постійний пошук нових інструментів та методів, які забезпечують ефективне та якісне навчання й застосування сучасних технологій та інновацій в освіті має потенціал підвищити якість та доступність загальної середньої освіти, створюючи гнучкі та індивідуалізовані навчальні програми для учнів у всьому світі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Karpicke JD, Roediger HL. The Critical Importance of Retrieval for Learning. *Science*. 2008, 319(5865), 966–968.
2. Wood RI. A Mechanical Device for Grading Multiple Choice Type Tests. *J Appl Psychol*. 1926, 10(6), 398–404.
3. Жебко О.О. Комп'ютерна лексика технічної літератури Microsoft та особливості її відтворення в українському перекладі. 2022.
4. Терещенко Т.О., & Ямненко Ю.С. Сучасні напрямки комп'ютерної та мікропроцесорної техніки. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2020.
5. Kovaliov D.I., & Voloshyn O.F. Сутність електронної освіти. Publishing House «Baltija Publishing». 2020.
6. Russell M. Testing on computers: A follow-up study comparing performance on computer and on paper. *Educational Policy Analysis Archives*, 2003, 11(20).
7. Pelz D.R.; Ware D.J. PLATO Programmed Logic for Automatic Teaching Operations in forestry [Computer based education system]. *Journal of the National Association of Colleges and Teachers of Agriculture*, 1978.
8. Laffey J.M. Designing computer software for improving basic skills. *Journal of Educational Technology Systems*, 1986, 14(3), 207–219.
9. Bunderson C.V., Inouye D.K., & Olsen J.A. (1989). Teaching critical thinking through writing: A case study. *Teaching Sociology*, 17(4), 451-457. DOI: 10.2307/1318861

10. Baker F.B. Item response theory: Parameter estimation techniques. 1989. CRC Press.
11. Wise L.L., & Plake B.S. Research on the effects of administering tests via computers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 1990, 9(3), 5–10.
12. Wainer H., Bradlow E.T., & Wang X. Testlet response theory and its applications. Cambridge University Press. 2000.
13. Tatsuo K.K. (1988). CAT: Past, present, and future. In H.I. Braun D.N. Jackson, & D.E. Wiley (Eds.), *The future of testing*. Erlbaum. Pp. 173–201.
14. Kahoot!, 2021, [Internet]. URL: <https://kahoot.com/>.
15. Quizlet, 2021, [Internet]. URL: <https://quizlet.com/>.
16. «Google Classroom», 2021, [Internet]. URL: <https://classroom.google.com/>.
17. Remind, 2021, [Internet]. URL: <https://www.remind.com/>.
18. Гієнко Ю.О. (2020). Програме забезпечення для проведення незалежного on-line тестування з використанням qr кодів (Master's thesis, КПІ ім. Ігоря Сікорського).
19. Chua Y.P., Don Z.M. Effects of computer-based testing on test performance and testing motivation. *Comput Hum Behav*. 2013;29(5), 1882–1885.
20. Saade RG, Kira D. Computer anxiety in e-learning: the effect of computer self-efficacy. *J Inf Technol Educ*. 2009;8, 177–191.
21. Dougiamas M., Taylor PC. Moodle: Using learning communities to create an open source course management system. In: *Proceedings of the EDMEDIA 2003-World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*. 2003. Pp. 171–178.
22. Willis J., Guo X. The Impact of Google Forms on Student Engagement in a Large Enrollment Course. *J Res Technol Educ*. 2021;53(1), 41–56.
23. Krumm AE, Waddington RJ, Beal CR, Lough K. Online homework platforms are not created equal: Canvas versus Connect. *J Chem Educ*. 2018. 95(8). Pp. 1314–1319.
24. Wainer H., Dorans NJ, Eignor D., Flaugher R., Green BF., Mislevy RJ., et al. *Computerized adaptive testing: A primer*. Routledge; 2013.
25. «The ProctorU Proctoring Platform – Advanced Exam Technology Backed by Human Validation», Proctoru, [Internet]. URL: <https://www.proctoru.com/>
26. «Cyber Security | Biometric Signature Id» Biosig-id, 2023, [Internet]. URL: <https://www.biosig-id.com/>
27. «Fully-automated proctoring for online exams», 2023, [Internet]. URL: <https://web.respondus.com/he/monitor/>
28. VitalSource. VitalSource Bookshelf [Internet]. VitalSource Technologies LLC. URL: <https://www.vitalsource.com/>
29. Khan Academy 2021. [Internet]. URL: <https://www.khanacademy.org/>.
30. Duolingo. Duolingo [Internet]. Duolingo Inc.; 2021. URL: <https://www.duolingo.com/>
31. Крикун В. Ретроспективний аналіз розвитку інтелектуальних адаптивних систем навчання. *Військова освіта*, 2021. Pp. 154–164.

32. Сайтгареев Н.Х., Сайтгареев Н.Х., Шаповалова Н.Н., Шаповалова Н.Н., Рибальченко О.Г., Рибальченко Е.Г., ... & Билашенко С.В. (2020). Модель індивідуалізації контролю якості знань у системах адаптивного тестування.
33. Ланде Д.В., Субач І.Ю., & Гладун А.Я. (2021). Оброблення надвеликих масивів даних (BIG DATA).
34. Гейміфікація (2022, June 10). Wikipedia. Uk. [Internet]. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%B5%D0%B9%D0%BC%D1%96%D1%84%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F>
35. Alice.org. [Internet]. URL: <https://www.alice.org/>
36. Scratch Team. Massachusetts Institute of Technology. [Internet]. URL: <https://scratch.mit.edu/>
37. Code School UzhNU. Code School УжНУ. Ужгородський національний університет. [Internet]. URL: <http://codeschool.uzhnu.edu.ua/>
38. Motion Math Games. [Internet]. URL: <https://motionmathgames.com/>
39. Mathletics. [Internet]. URL: <http://uk.mathletics.com/>
40. Spongelab Interactive. Spongelab. [Internet]. URL: <https://www.spongelab.com/landing>
41. Lingualeo Україна. [Internet]. URL: <https://lingualeo.com/uk>
42. Kahoot!. [Internet]. URL: <https://kahoot.com/>
43. Cohen S. Zombie-Based Learning. [Internet]. URL: <https://zombiebased.com/>
44. Mojang Studios [Internet]. Minecraft. URL: <https://www.minecraft.net/>
45. Classcraft Studios Inc. Classcraft. URL: <https://www.classcraft.com/>
46. Переяславська С., Смагіна О. Гейміфікація як сучасний напрям вітчизняної освіти. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету, 2019. Рр. 250–260.

ПОЗИТИВНИЙ ТА НЕГАТИВНИЙ ВПЛИВ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ ВНУТРІШНЬОГО КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

This paper discusses the positive impacts of electronic tools, such as fostering efficient communication, monitoring academic progress, facilitating parental involvement, and promoting personalized learning experiences. In contrast, the negative impacts include personal data protection concerns, students' dependency on technology, insufficient development of critical thinking and autonomy, unequal access to technology, and the risk of misuse for cheating or dishonest completion of tasks. To address these challenges, it is essential for all stakeholders, including teachers, educational institutions, parents, and students, to collaborate and implement various measures such as promoting critical thinking, supporting academic integrity, developing codes of ethics, using specialized software to detect plagiarism, and applying diverse assessment methods. By balancing the positive and negative aspects of electronic control tools, a high-quality education can be ensured, preparing students for successful problem-solving in their future lives and fostering a culture of academic honesty and responsibility.

Розвиток високих технологій та їх впровадження в освітній сектор, змінює традиційні методи навчання й потребує від учасників освітнього процесу, зокрема учнів й учителів, адаптації до нових умов. Останнім часом дедалі більше досліджень присвячено вивченню впливу інформаційно-комунікаційних технологій на якість навчання, мотивацію й залученість учнів, а також на підвищення ролі педагогічних працівників у цифровому середовищі. З огляду на це, важливо розуміти як позитивні, так і негативні аспекти використання електронних засобів внутрішнього контролю навчального процесу навчального процесу навчального процесу, щоб враховувати їх під час розроблення та впровадження освітніх програм.

Актуальність електронних засобів внутрішнього контролю навчального процесу посилюється й у зв'язку з глобальною пандемією COVID-19 та війною в Україні, що спричинило масовий перехід на дистанційну освіту й вимагає від учителів та учнів швидкої адаптації до онлайн-навчання. Електронні засоби внутрішнього контролю навчального процесу навчального процесу набувають ще більшої важливості, оскільки допомагають учителям відстежувати навчальні досягнення учнів на відстані та забезпечують зворотний зв'язок для підтримки навчання [1].

Окрім цього, розвиток технологій привертає увагу до важливості рівного доступу здобувачів освіти до електронних ресурсів. Ще одним, важливим аспектом актуальності проблеми дослідження є підготовка учителів до використання електронних засобів внутрішнього контролю навчального процесу навчального процесу та інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій. Педагогічні працівники мають постійно оновлювати свої знання та навички для ефективного використання нових технологій у своїй роботі. Окрім того, необхідно враховувати вплив електронних засобів внутрішнього контролю навчального процесу навчального процесу на психологічний

комфорт та емоційний стан учнів. Адже, стрес і тривога можуть негативно впливати на навчальні досягнення учнів. Тому, педагогам необхідно вміти знаходити оптимальний баланс між застосуванням цих засобів та створенням сприятливого навчального середовища.

Розглянемо позитивні та негативні аспекти електронних засобів внутрішнього контролю навчального процесу. Позитивний аспект полягає в забезпеченні ефективного моніторингу навчального процесу, що допомагає учителям управляти класом і забезпечувати потреби учнів. Моніторинг навчального процесу – це систематичне відстеження, збір, аналіз та оцінювання даних про навчальну діяльність учнів та виконання педагогічних завдань учителями з метою виявлення тенденцій, прогнозування результатів та розвитку стратегій покращення якості освіти [2, 395]. Моніторинг може проводитися на різних рівнях: клас, школа, регіон та держава. Одним із ключових аспектів моніторингу навчального процесу є формативне оцінювання, яке передбачає надання зворотного зв'язку та коригування навчального процесу відповідно до потреб учнів [3, 38]. Формативна оцінка спрямована на виявлення сильних та слабких сторін учнів, їх прогресу й забезпечення підтримки для розвитку навчальних досягнень.

Електронні засоби моніторингу навчального процесу можуть включати такі інструменти, як системи управління навчанням, аналітичні інструменти, тести та опитування, а також системи для відстеження відвідування та активності учнів в он-лайн-середовищі [4, 950]. Ці інструменти можуть допомогти учителям аналізувати результати та адаптувати навчальні матеріали для забезпечення ефективного навчання. Моніторинг навчального процесу важливий для підтримки якості освіти та досягнення цілей освітньої програми. Однак, при проведенні моніторингу важливо дотримуватися принципів етики, забезпечувати конфіденційність даних учнів та залучати їх до процесу прийняття рішень. Однак, моніторинг навчального процесу також може мати певні негативні аспекти. Надмірне акцентування уваги на оцінюванні результатів може призвести до стресу та тривоги учнів, знижуючи їх мотивацію та залученість до навчання. Крім того, може виникнути небезпека використання даних моніторингу для контролю та надмірного втручання у процес навчання, що може обмежити автономію учителів та учнів.

Одним із прикладів електронних засобів внутрішнього контролю навчального процесу є електронні журнали, які дають можливість вчителям легко відстежувати успішність учнів та аналізувати їхні результати. Електронні журнали – це цифрові версії традиційних паперових класних журналів, які дають змогу учителям відстежувати успішність учнів, відвідування, зарахування та іншу важливу інформацію про навчальний процес [5, 320]. Вони можуть бути інтегровані в системи управління навчанням або використовуватися як окремі інструменти.

Електронні журнали мають ряд переваг порівняно з традиційними паперовими журналами. По-перше, вони сприяють ефективності та зручності для вчителів і учнів, оскільки дають змогу автоматизувати багато процесів: збір, аналіз, звітування даних. По-друге, електронні журнали можуть полегшити комунікацію між учителями, учнями та батьками, оскільки надають прозорий доступ до інформації про навчальні досягнення та відвідування їхніх дітей [6, с.394]. Вони також можуть мати певні

недоліки та виклики. Зокрема, можуть створювати проблеми конфіденційності та захисту даних, оскільки деякі системи є вразливими до взлому чи несанкціонованого доступу. Крім того, використання електронних журналів залежить від доступності до Інтернету та технічної підтримки.

Заклади освіти також повинні розглядати питання конфіденційності та захисту даних, розробляючи стратегії і політики щодо використання електронних журналів [7]. Незважаючи на можливі виклики, електронні журнали можуть стати ефективним інструментом для підтримки навчального процесу й сприяти розвитку педагогічної практики, якщо вони використовуються відповідально та з урахуванням особливостей освітнього середовища.

Електронні засоби внутрішнього контролю навчального процесу також допомагають батькам контролювати результати навчання своїх дітей, що відіграє важливу роль у розвитку навчальної мотивації та досягнень учнів. Батьки можуть взаємодіяти з учителями та школами для отримання інформації про успішність своїх дітей, їх відвідування та поведінку в класі. Така взаємодія включає регулярні зустрічі з учителями, перегляд електронних журналів та відвідування шкільних заходів. Батьки можуть допомогти своїм дітям сформувати навички самоконтролю та саморегуляції, які важливі для ефективного навчання [8, 171].

Однак, надмірний або невідповідний батьківський контроль може мати негативні наслідки для навчальної мотивації та успіху учнів. Наприклад, занадто строгий контроль може призвести до зниження внутрішньої мотивації дітей, спричиняючи стрес та тривогу. Тому важливо знайти рівновагу між підтримкою та контролем, створюючи довірливі відносини.

Для досягнення оптимального батьківського контролю над навчальним процесом дітей рекомендується: по-перше, встановити позитивне спілкування з учителями та школою, щоб бути в курсі академічних досягнень та потреб дитини; по-друге, створити сприятливе навчальне середовище вдома, забезпечуючи дітям потрібні ресурси та підтримку для виконання домашніх завдань і підготовки до уроків [9, 11]; по-третє, заохочувати дітей до самостійного навчання та розвитку навичок саморегуляції, враховуючи їхні інтереси по-четверте, регулярно обговорювати з дітьми їх навчальні досягнення, цілі та плани, сприяючи розвитку відповідальності за власне навчання [10, 87]; по-п'яте, враховувати думку дітей та їх потреби, забезпечуючи їм простір для самовираження і вияв самостійності [11, 139]. Успішне співробітництво між батьками, учителями та учнями може допомогти створити позитивне освітнє середовище, яке сприятиме розвитку дітей як особистостей. Це стає можливим за наявності оптимального балансу між підтримкою та контролем.

Крім того, електронні засоби внутрішнього контролю навчального процесу дають змогу учителям адаптувати його до індивідуальних потреб учнів, враховуючи їхні сильні сторони та слабкі місця [12]. Наприклад, використання онлайн-тестування забезпечує учителям зворотний зв'язок в режимі реального часу, що допомагає їм оперативно вносити корективи в навчальний план і розвивати творчий потенціал учнів.

Проте, електронні засоби внутрішнього контролю навчального процесу можуть мати й негативний вплив. Наприклад, учні можуть стикатися з проблемами захисту персональних даних, що можуть зберігатися на різних електронних платформах. Це

може включати інформацію про особисті дані учнів, їхні навчальні досягнення, відвідуваність, соціальні мережі та інші дані, які можуть бути використані для моніторингу та оцінки навчального процесу. Недостатня безпека таких даних може призвести до порушення конфіденційності, крадіжки ідентичності, навіть до навчального та соціального дискомфорту учнів [13].

Також, використання електронних засобів для внутрішнього контролю навчального процесу може створювати відчуття постійного спостереження, що може викликати стрес та тривогу в учнів. Це може призвести до зниження їх мотивації до навчання та погіршення успішності. Для вирішення проблеми захисту персональних даних учнів, учителям та адміністрації шкіл слід: впроваджувати строгі політики та процедури зберігання, обробки й передачі персональних даних учнів; використовувати надійні та безпечні платформи; регулярно проводити огляди та оцінювання систем безпеки, щоб виявляти потенційні загрози й запобігати їм; закладам освіти доцільно інформувати та навчати учнів, учителів і батьків щодо проблем захисту персональних даних і правил етичного використання мережі Інтернет [14].

Зазначимо, що забезпечення захисту персональних даних учнів є спільною відповідальністю усіх заінтересованих сторін. Створення безпечного та прозорого навчального середовища, в якому учні можуть розвиватися та навчатися, є основою для підготовки компетентних та відповідальних громадян, які зможуть успішно працювати в сучасному глобалізованому світі.

Окрім того, електронні засоби внутрішнього контролю навчального процесу можуть призвести до залежності учнів від цифрових технологій та недостатнього розвитку навичок критичного мислення й самостійності [15]. Цифрові технології допомагають учням легко отримувати доступ до великої кількості інформації, що може сприяти розвитку їхніх знань та вмінь. Однак надмірна залежність від технологій може призвести до того, що учні будуть менш відповідальні за своє навчання та менш здатні розвивати навички критичного мислення і самостійності.

Учні можуть також недооцінювати потребу самостійно розвивати свої ідеї, аргументи, базуючись на інтернет-джерелах для вирішення завдань, або роботи з проєктами. Це може призвести до пасивного ставлення до навчання та зниження рівня особистої відповідальності. Особливо це стосується розвитку навичок критичного мислення, які вимагають від учнів самостійного аналізу, синтезу та оцінки інформації, а також розвитку власних думок і висновків.

Педагогічні працівники повинні бути свідомі можливих негативних наслідків надмірного використання електронних засобів внутрішнього контролю навчального процесу та створювати умови для гармонійного поєднання цифрових технологій з традиційними методами навчання. Учителі та заклади освіти можуть допомогти учням краще використовувати технології, забезпечуючи їх розвиток як активних, критично мислячих та самостійних учнів. Такий підхід допоможе забезпечити рівновагу між плюсами та мінусами впровадження цифрових технологій у навчальний процес.

Зокрема, учні можуть зазнавати труднощів у розв'язанні складних завдань без допомоги електронних засобів. Це стимулюватиме розвиток критичного мислення, креативності та навичок вирішення проблем за допомогою таких підходів: *проблем-*

но-орієнтованого навчального підходу, що вимагає від учнів наявності умінь аналізувати реальні проблеми та виробляти ефективні стратегії їх розв'язання [16, 138].

Такий підхід сприяє розвитку навичок аналізу, синтезу та оцінювання інформації, а також змушує учнів зосереджуватись на власних знаннях та досвіді; *метакогнітивний підхід*, включає навчання учнів планувати, контролювати та оцінювати своє навчання [17, 908]. Це сприяє розвитку навичок саморегуляції та самостійності у рішенні складних завдань.

У розвитку критичного мислення, креативності та навичок учнів вирішувати проблеми важливе значення мають такі методи: *групова робота*, що дає змогу учням обговорювати різні точки зору, аналізувати проблеми та розробляти спільні рішення. У процесі співпраці учні вчаться слухати один одного, аргументувати свої позиції та приймати компроміси; *навчання з опорою на досвід*, у розв'язанні складних завдань, що допомагає їм розвивати адаптивність та практичні навички. Учні можуть використовувати свій попередній досвід і знання для аналізу проблем та їх розв'язання.

Це також підтримує рефлексію над власним навчанням та саморозвитком; *використання кейс-методу*, передбачає вивчення реальних ситуацій та прийняття рішень на основі їх аналізу та теоретичних знань [18, 224]. Цей метод допомагає учням вдосконалити свої навички аналітичного мислення та прийняття рішень у складних ситуаціях. Застосування цих методів та підходів допоможе учням розвивати навички критичного мислення, самостійності та рішення проблем без надмірної залежності від електронних засобів. Це, в свою чергу, підготує учнів до роботи в реальному світі, де вони зможуть ефективно вирішувати проблеми та приймати рішення, опираючись на свої знання, досвід та навички.

Також можуть виникнути проблеми зі сторони учителів, які можуть бути невідповідними до використання електронних засобів внутрішнього контролю навчального процесу та відповідної підготовки учнів до роботи з цими технологіями. Це може призвести до неефективного використання інструментів та зниження якості навчання. Є ризик зловживання електронними засобами внутрішнього контролю, коли учні можуть використовувати їх для шахрайства або недобросовісного виконання навчальних завдань. Зловживання електронними засобами стає значною проблемою в сучасному освітньому середовищі.

Одним із способів зловживання є використання Інтернету для знаходження готових відповідей на тести та екзаменаційні завдання, а також для копіювання статей, рефератів без відповідного посилання на джерело, що призводить до плагіату. Учні також можуть використовувати мобільні пристрої та гаджети під час тестів або іспитів для обміну відповідями з однокласниками або для знаходження відповідей в Інтернеті [19, 29].

Для боротьби зі зловживаннями та підтримки академічної доброчесності заклади освіти та вчителі повинні вживати різноманітні заходи. По-перше, важливо проводити інформаційні кампанії та навчальні заходи, спрямовані на розвиток критичного мислення, а також на підвищення обізнаності учнів про наслідки академічного шахрайства та плагіату [20, 477–478]; по-друге, вчителі можуть застосовувати різні методи оцінювання, такі як проєкти, дослідницькі роботи, групові роботи та презентації, що зменшує можливість зловживань і стимулює розвиток критичного мислення

і самостійності учнів [21, 48]; по-третє, заклади освіти можуть використовувати спеціальне програмне забезпечення для виявлення плагіату та контролю якості написаних робіт, що дає змогу вчителям відслідковувати академічну доброчесність учнів та запобігти шахрайству; по-четверте, заклади освіти можуть розробляти кодекси академічної доброчесності та впроваджувати процедури розгляду порушень, що сприятиме підтримці високих стандартів освіти та відповідальності учнів [22].

Важливо, щоб учителі та заклади освіти працювали разом з батьками і учнями для створення культури академічної доброчесності, яка підтримує відповідальність та розвиток навичок критичного мислення і самостійності. Це дасть змогу забезпечити якісну освіту та підготувати учнів до успішного вирішення реальних проблем у подальшому житті [23]. В таких випадках, навіть якщо результати тестів або робіт виглядають задовільними, учні можуть не розуміти базових концепцій або не мати необхідних навичок для продовження навчання.

У цілому, електронні засоби внутрішнього контролю навчального процесу мають свої переваги та недоліки. З одного боку, вони полегшують моніторинг успішності учнів, сприяють адаптації навчального процесу до індивідуальних потреб та забезпечують оперативний зворотний зв'язок. З другого боку, можуть виникнути проблеми з конфіденційністю, залежністю від цифрових технологій, нерівним доступом до ресурсів, невідповідністю учителів та зловживаннями з боку учнів.

Для забезпечення ефективного впровадження електронних засобів внутрішнього контролю навчального процесу важливо враховувати ці ризики та вживати заходів щодо їх усунення. Наприклад, необхідно забезпечити захист персональних даних учнів, розробляти методики роботи з цифровими технологіями, які сприятимуть розвитку критичного мислення та самостійності учнів, забезпечити доступ до цифрових технологій для учнів та проводити навчання учителів з використання електронних засобів внутрішнього контролю навчального процесу. Ці засоби відіграють важливу роль в сучасному освітньому середовищі. Вони сприяють удосконаленню якості освіти, забезпечуючи зручність, ефективність та зв'язок між учителями, учнями та їхніми батьками.

Проте, є деякі негативні аспекти, які слід враховувати, а саме: захист персональних даних, залежність від технологій, недостатній розвиток навичок критичного мислення та самостійності, а також ризики зловживання електронними засобами внутрішнього контролю, що можуть знижувати якість навчання.

Для розв'язання цих проблем, важливо, щоб усі зацікавлені сторони, включаючи вчителів, заклади освіти, батьків і учнів, співпрацювали та впроваджували різні заходи, такі як розвиток критичного мислення, підтримка академічної доброчесності, розроблення кодексів етики, використання спеціального програмного забезпечення для виявлення плагіату та застосування різних методів оцінювання. Збалансувавши позитивні та негативні аспекти електронних засобів внутрішнього контролю навчального процесу, можна забезпечити якісну освіту, підготувати учнів до успішного вирішення реальних проблем у подальшому житті та сформувати в них культуру академічної доброчесності, чесності й відповідальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Al Lily AEA, Ismail AF, Abunasser FM, Alqahtani RHA. Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in Society*. 2020;63:101317.
2. Tunstall P, Gipps C. Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology. *British Educational Research Journal*. 1996; 22(4): 389–404.
3. Black P, William D. Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 1998; 5(1): 7–74.
4. Ellis RA, Han F, Pardo A. Improving learning analytics: combining observational and self-report data. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2017; 42(6): 949–962.
5. Aesaert K, Vanderlinde R. Teachers' professional development as a keystone for successful integration of ICT in education: A qualitative study on technology-related training. *European Journal of Teacher Education*. 2015; 38(3): 314–327.
6. Harris J, Mishra P, Koehler M. Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education*. 2009; 41(4): 393–416.
7. Sligte HW, Fisser P, Voogt JM. Designing and implementing a rubric to assess teachers' technological pedagogical content knowledge. *Computers & Education*. 2020; 146: 103–768.
8. Zimmerman BJ. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*. 2008; 45(1): 166–183.
9. Fan X, Chen M. Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*. 2001; 13(1): 1–22.
10. Jeynes WH. The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*. 2007; 42(1): 82–110.
11. Spera C. A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*. 2005; 17(2): 125–146.
12. William D. *Embedded Formative Assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press; 2011.
13. Yuan X, Tian F, Yang X, Lu X. Privacy protection in educational big data: A systematic literature review. *Computers & Education*. 2019; 142: 103–639.
14. Livingstone S, Haddon L, Görzig A, Ólafsson K. Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full findings. LSE, London: EU Kids Online. 2011.
15. Selwyn N. *Education and Technology: Key Issues and Debates*. London: Bloomsbury Academic; 2011.
16. Savery JR, Duffy TM. Problem-based learning: An instructional model and its constructivist framework. In: Wilson BG, editor. *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications; 1996. Pp. 135–148.

17. Flavell JH. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979; 34(10): 906–911.
18. Herreid CF. Case studies in science – A novel method of science education. *Journal of College Science Teaching*. 1994; 23(4): 221–229.
19. Smith KV, Langenfeld T, Abramson M. Cheat, copy, or collaborate? A study of smartphone use in the college classroom. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. 2015; 15(4): 27–33.
20. Park C. In other (people's) words: Plagiarism by university students—literature and lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2003; 28(5): 471–488. doi:10.1080/02602930301677
21. Zeller RA. «Varieties of assessment and the control of cheating». *New Directions for Teaching and Learning*. 1992; 1992(49): 45–53. doi:10.1002/tl.37219924906
22. Bertram Gallant T. *Academic Integrity in the Twenty-First Century: A Teaching and Learning Imperative*. San Francisco: Jossey-Bass; 2008.
23. Lang JM. *Cheating Lessons: Learning from Academic Dishonesty*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 2013.

**«EIN PFAD DURCHS UNERMESSLICHE: HUNDERT DEUTSCHE GEDICHTE
(750–1950)»: ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТ**

*До 104-річниці з Дня народження
Ігоря Васильовича Качуровського*

The problem of translating poetic works into Ukrainian is relatively new and ambiguous. Theoretical thought focuses on the untranslatability and translatability of the phenomenon. It has been established that the genius of I. V. Kachurovsky represents an optimistic view of the subject of research. It was found that the poetics of the original was translated through a creative method taking into account the form and content. The thesis about the asymmetry of the semantics of emotions in the cultural space on the time axis acquires a special exposition. Verbalization of emotions in Ukrainian includes both common and dialect vocabulary. Russianisms and archaisms are singled out; a matrix of the ratio of Ukrainian translations of Ihor Kachurovsky to German poetry from 750 to 1950 is proposed.

Німецькомовну поезію українською мовою зустрінеш не часто [26, 111], не кажучи вже про феномен на діахронному зрізі. Доведено, що на концепцію поетичного твору впливає культурно-історична епоха [1, 7–8], «жанр і матеріал, авторська манера та літературне кредо, ментальність митця та його спільноти, хронотоп» [16, 16], емоції, почуття та переживання [8, 81].

Перекладач, як відомо, повинен відтворити текст оригіналу згідно нормативів національних мов, адаптувати перекладений текст до конкретної аудиторії не лише в мовному, але й соціальному [28, 273–278] і емоціональному планах [21]. Він стає, по суті, посередником між історією, географією народів, а також їх культурою [7, 291–292]. Тут важливими є освіченість, дипломатія, світогляд, менталітет, емоції, почуття [11, 21–23], творчість перекладача [14, 314] тощо.

У ході дослідження були враховані цитовані вище й інші спеціальні праці зокрема Г.Е. Мірам щодо професії перекладача [15, 36], В. Радчука щодо перекладу як неперерваного творчого процесу [20], І. Михайлицької, К. Шапочки, О. Чуракової щодо основних сучасних підходів до перекладу поетичного твору [17], Н. Возненко щодо зіставних студій [3], Л. Коломієць щодо семантичної та формальної точності вільного вірша [12], Н.В. Романової щодо нормативності тексту перекладу [22, 43–44], Р. Зорівчак щодо відтворення словесного образу й образності в художньому перекладі [9], В. Демецької щодо адаптації створюваного вторинного тексту до комунікативної компетенції споживача [6, 167–169].

Спостереження над емпіричним матеріалом показує, що переклад виконано діаспорним перекладачем, перекладознавцем, поетом, лауреатом премії імені Максима Рильського (1994) Ігорем Васильовичем Качуровським, котрий зізнається, що

книжка «ця ніколи б не побачила світу, якби німецька мова не була однією з кількох рідних мов моєї дружини» [10, 6].

Зауважимо, що дружина талановитого перекладача – Лідія Крюкова – знала сім європейських мов у тому числі англійську, іспанську, італійську, німецьку, російську, українську, французьку, перекладала з них на англійську, іспанську, українську мови. Ця тендітна, витончена жінка була музою Ігоря Васильовича, його першою слухачкою поезій і перекладів, помічницею з 1968 року. Коли він перейшов у інший вимір, пильно берегла й досліджувала його архів, переклала німецькою мовою його повість «Шлях невідомого» – «Der Weg eines Unbekannten: Geschichte eines ukrainischen Deserteurs», написану в Буенос-Айресі в 1956 році і видала у видавництві «Fischer» (Франкфурт-на-Майні). Все це вказує на справжню й безмежну любов у родині Качуровських, спорідненість душ, духовну єдність і цілісність чоловіка і дружини.

Ігор Качуровський має свій погляд на перекладацьку діяльність, в основі якої лежить творчий метод. Останній передбачає два взаємопов'язані принципи: «всеїдність» та «буквалізм» [10, 5]. Під «всеїдністю» він розуміє широту охоплення, ерудицію, «різносторонність зацікавлень перекладача», «буквалізм» тлумачить у річищі максимального «наближення до перекладеного твору – як у царині лексики, так і у відтворенні технічних засобів автора» [10, 5].

Цікаво, що підхід до відбору матеріалу сивої давнини є упередженим, а ближчою до сучасності, навпаки, поблажливим [10, 5]. За таких міркувань німецьку поезію 750–1950 рр. можна диференціювати на два типи, так звану «селективну» (до 1900 р.) та «банальну» (1901–1950 рр.). Гіпотетично, «селективна» поезія – виразна й вишукана, «банальна», навпаки, – буденна й наївна.

Архітектоніка аналізованих поезій більшою мірою хронологічна, орієнтована на вік та інтелект читача [10, 6].

Основні теми, що приваблюють перекладача Ігоря Качуровського, – людина і навколишній світ, життя і смерть [23]. Звідси й вибір таких поезій, як-от: «Merseburger Zaubersprüche. I, II» Анонім (vor 750), «Мерзебурзькі заклинання. Перше. Друге» Анонім (перед 750-м роком), «Das Wessobrunner Gebet» Анонім (814) «Вессобрунська молитва» Анонім, «Dû bist mîn ich bin dîn» Анонім (12. Jh.) «Я є твоя, а ти є мій» Анонім (XII вік), «Ich zôch mir einen valken» der von Kûrenberg (um 1180) «Я сокола леліяла...» дер фон Кюренбер (біля 1180 р.), «Rîtest du nu hinnen, der aller liebste man?» Heinrich VI Hofenstaufer (1165–1197) «Ти вже від'їжджаєш найліпший із усіх» Гайнріх VI, Гогенштауфен, «Ahi nu kumet uns diu zit» Dietmar von Aist (†1170?) «Ах, наближається той час» Дітмар фон Аїст, «Unter der linden» Her Walther von der Vogelweide (1160?–1227?) «Де тень од липи» Пан Вальтер фон дер Фогельвайде тощо.

Навіть короткий огляд антології німецької поезії 750–1950 рр. вказує на той факт, що її жанри розмаїті. Виокремлюємо понад п'ятнадцять різновидів поезії: заклинання, молитва, пісня, афоризм, сонет, тріолет, ненія, казка, доручення, балада, елегія, розмова, прощання, газель, оповідь, ліричний вірш. При цьому ліричний вірш класифікуємо на кілька підвидів: інтимний, пейзажний, філософський, громадянський (патріотичний), релігійний, комбінований.

Кожний з наведених жанрів має свої особливості (див. [25]). Проте геній І.В. Качуровського зміг створити блискучі й майстерні, на наш погляд, переклади, якими можуть пишатися сучасні українські перекладачі та брати їх за приклад, україномовні читачі, в свою чергу, насолоджуватися перекладом [4, 1]. Поза всяким сумнівом, подібні видання вкрай необхідні не лише для широкого загалу, а й для фахівців-германістів, філологів, лінгвістів тощо. Разом з тим, видається доцільним наголосити, що в аналізованих перекладах є певні розбіжності з оригіналами насамперед при відтворенні семантики емоцій, загальновоживаної лексики, синтаксичних конструкцій.

Наприклад:

для перекладу замовляння «Merseburger Zaubersprüche. I» Anonym (vor 750) було використано регулярні відповідники й отримано об'єктивну картину дій чарівниць, що допомагали звільненню полоненого. Проте емоційний виклад інформації сигналізує про певну суб'єктивність та оцінку зображуваного: автор бачить навколишній світ крізь призму емоції страху *insprinc haptbandun, invar vīgandum!* [27, 8], перекладач лишається емоційно спокійним «Стрибни, вузли рвучи – від ворога втечи.» [27, 9]. Отже, емоційний стан автора, його психологічна концепція та національне забарвлення емоцій знівельовані, що, безперечно, не може не впливати на емоційну сферу україномовного читача чи його емоційну реакцію.

В другому замовлянні кінь Бальдра зламав ногу. Йдеться про відкритий перелом *dū wart demo Balderes volon sim vuoz birenkit*, у перекладі ж перелом закритий «Тут Бальдрів огир вивихнув бабку». При відкритому переломі травма не викликає сумніву, закритий перелом не так очевидний, особливо, якщо він неповний, тобто у вигляді тріщини. Отже, замовляння втрачає магічну силу і не впливає на відновлення фізичного стану або фізичного здоров'я травмованої тварини. Перекладач диференціює і конкретизує репродуктивність коня – «огир», змінено семантику дієслова *wart birenkit* «зламав» на лексико-семантичний варіант «вивихнув», вилучено ступінь травми *volon* «повністю». Сюди додаємо й нейтральність поведінки грізного Одіна як мага «Суглоб до суглоба припини-склейсь»: в тексті оригіналу головне германське божество проявляє свій «дикий темперамент» і свою основну сакральну функцію – об'єднання частин у ціле [24, 22] *lid zu geliden, sōse gelimida sîn!* [27, 8]. Таким чином, вихідну екстремальну ситуацію, що може викликати переляк у вершника, змінено на побутову ситуацію, пов'язану з фізичним здоров'ям тварини. Побутова ситуація не становить певної загрози для життя коня, не призводить до афективного стану його господаря, не викликає в нього інтенсивного хвилювання. Маємо лексико-семантичне й емоційне протиріччя, що викликає певні зміни в змісті німецького тексту.

Порівняльний аналіз поезії «Das Wessobrunner Gebet Anonym (814)» виявляє нові словесні образи пейзажу та Бога, відсутні в давньовіснійнімецькій мові. Презентовано множинність і локалізацію неба «небес над нею [землею]», множинність гір і ріст дерев «Гір не було і не росли дерева», обмеження місячного світла і водночас фізичну силу водної акваторії «Не сяяв місяць над могутнім морем», протиставлення філософському «нікого, нічого» теологічного «Бог» «Ще не було істот, кінця і краю, // Та був, однак, усемогутній Бог», колективне привласнення Бога-

Творця «Святий наш Боже», завершеність Його характеристики (в оригіналі думку перервано) та прихильність до Нього автора «Прогнати геть, Твою сповнивши волю» [27, 11].

Поява нових образів може бути зумовлена прозовими перекладами аналізованої молитви сучасною німецькою мовою, на які спирався перекладач [27, 11], або редагуванням редактора, котрий дотримується політики видавництва або прагне підвищити читабельність кінцевого тексту.

Інтимну лірику середньовіччя відтворено вдало, особливо жіночу сентиментальність, яку перекладач доводить майже до гіперболізації

«*Dû bist mîn ich bin dîn*: Я є твоя, а ти є мій.

des solt dû gewis sîn. Ти хоч-не-хоч, а зрозумій:

dû bist beslozzen Замкнулись дверці

in mînem herzen: В моєму серці,

verlor ist daz sluzzelîn: А ключик взяв та й загубивсь,

dû muost immer drinne sîn.» Щоб ти навіки там лишивсь.

При відтворенні експресивної функції поезії «*Ich zôch mir einen valken mêre danne ein jâr*.» Der von Kûrenberg (um 1180), маркерами якої є дієслово *zôch*, словосполучення *schône fliegen*, *sîn geviders alrôt guldîn*, емоційна синтаксична конструкція *got sende si zesamene die gerne geliep wellen sîn!*, перекладач замінює словникові відповідники на текстові «леліяла», «що лине в висоті», «На його крилах полиски шарлатно-золоті», «З'єднатись тим, що любляться, хай Бог допомога». Така побудова зумовлює трансформацію структурно-сислової побудови речень, а також модифікує розмір, як зазначає перекладач [27, 13], актуалізує романтичну любов і вивіщує її до духовної.

Руйнуючи стилістичну фігуру – порівняння *alz edelez gesteine* у вірші «*Rîtest du nu hinnen, der allere liebste man*» Генріха VI Гогенштаофена (1165–1197), І. Качуровський переносить акцент з гірської породи на якість оправи *swâ man daz leit in daz golt* «ув оправі золотій», внаслідок чого підсилено естетичне враження від зображуваного образу коханої, що несе важливе композиційне навантаження. Більш того, характеристика манери мовлення коханого *nu merkent wiech daz meine* стає стилістично забарвленою з негативним значенням «Я не багатомовний», а його почуття і емоції *du zierest mîne sinne und bist mir dar zuo holt* виразнішими «Моїм чуттям окраса цей милий образ твій».

Інтенсивність колористики пейзажної лірики Дітмара фон Айста «*Ahi nu kumet uns diu zit*» відтворено прислівниками «враз», «стільки» та словосполученням «Вже стільки». Переклад ускладнено ще й тим, що до співу пташок *Der kleinen vogelline sanc* додають крик «Як птаство спів і крик здійма». Останній попереджає в природному середовищі про небезпеку, територію гніздування, утримання зграї тощо. Аналогічно змінюють красу польових квітів, додаючи прислівник «стільки» і словосполучення «тут і там». Ці зміни стосуються естетичної оцінки, що переходить в утилітарну, відповідно і різуче змінюють психологічну тональність рядка. Польові квіти і їх кольорову гаму *An der heide üebent si ir schin* трансформують у емотивну оцінку фізичного світла, сконцентрованого на сукупності природних ландшафтів на зразок луків «На луках стільки світла є».

Позитивну емоцію – радість, обсяг її переживання – в перекладі збережено повною мірою. Тут можна говорити про психологічну сумісність між автором і перекладачем

Des wirt vil manic herze fro: Це радість багатьом серцям

Des selben troestet sich daz herze min. Із ними тішиться й моє.

Прироцення смислу простежуємо в поезії Пана Вальтера фон дер Фогельвейде (1180? – 1227?) «*Unter der linden*». У кожний стовпчик вірша І. Качуровський вводить додаткові лексеми й граматичні конструкції.

Наприклад:

у першому стовпчику з'являються лексеми *де, тїнь, од, на, узріли, там, є, ліпо, свідчать, нині, між* і синтаксичні конструкції умовного *Постіль на двох узріли б ви й дійсного Свідчать нині // Зламані квіти між трави* способів, що пояснюють смислове узгодження текстових фрагментів у процесі відтворення їх на українську мову

«*Under der linden* Де тїнь од липи

an der heide, У долині,

dā unser zweier bette was, Постіль на двох узріли б ви

dā muget ir vinden Що там є ліпо,

schōne beide Свідчать нині

gebroschen bluomen unde gras. Зламані квіти між трави.

Окремо зупинимось на росіянізмах, діалектизмах, архаїзмах. Ці одиниці вважаються відхиленням від літературної норми [19, 108].

Наприклад:

середньовісньонімецьке (свн.) *der meie, der mei* перекладено росіянізмом «май» [27, 21], свн. *roete* трансформовано як росіянізм «підкрасити» [27, 27], свн. *vernahm'n* відтворено архаїзмом «Давай відповіть» [27, 43], ранньоновісньонімецьке (рнвн.) *die Rose* відповідає українському вказівному займеннику «Ця» й російському іменнику «роза» [27, 37], рнвн. *Fischer* перекладено діалектизмом «рибарі» та росіянізмом «рибаки» [27, 47], рнвн. *Meß* відтворено діалектизмом «мша» [27, 49], рнвн. *Hochzeitleit* передано діалектизмом «поїжджани» [27, 51], словосполучення *ein Hemd von Seide* реалізовано діалектним словосполученням «Єдвабна кошуля» і словом «єдваби» [27, 51], рнвн. *Gold* трансльовано архаїзмом «злото» [27, 51], імперативну форму рнвн. дієслова *Sag an* передано діалектизмами «Повідж» і «Повідж-но» [27, 53] тощо.

Поява росіянізмів – слів, запозичених з російської мови або утворених за її зразком – у перекладі може свідчити про генетичний зв'язок, білінгвізм, своєрідність стилістики перекладача [2]; залучення діалектизмів – слів, узятих із діалекту – може вказувати на територію проживання або перебування перекладача, його обізнаність з відповідною мовною культурою населення, національним колоритом або особливий творчий підхід [5]; вживання архаїзмів – лексики, що вже вийшла зі вжитку – сприяє формуванню історично-культурного тла твору, відображає минулі стереотипи й образи, а також комунікативний та емоційний намір перекладача [13].

Функції росіянізмів, діалектизмів і архаїзмів відносно прозорі, а саме: експресивне наповнення тексту перекладу, привнесення в нього особливої урочистості й піднесеності, яскраве вираження інтенцій та емоцій автора.

У зв'язку з обсягом студії всі випадки вживання аналізованих мовних одиниць не передбачаємо.

Виходячи з основних критеріїв якості перекладу в тому числі жанр, форма, зміст, емоції, узагальнимо результати дослідження в таблиці 1.

Таблиця 1

Матриця співвідношення українських перекладів Ігоря Качуровського німецьким поезіям 750–1950 рр.

Жанр	Форма	Зміст	Емоції
заклинання	-	+	-
молитва	-	+	+
пісня	+	+	+
афоризм	+	+	+
сонет	+	+	+
тріолет	+	+	+
ненія	+	+	+
казка	+	+	-
доручення	+	+	+
балада	-	+	-
елегія	+	+	+
розмова	+	+	+
прощання	-	+	-
газель	+	+	+
оповідь	-	+	-
ліричний вірш			
інтимний	-	+	+
пейзажний	+	+	+
філософський	+	+	+
громадянський	+	+	+
релігійний	+	+	+
комбінований	+	+	+

З табл. 1 видно, що більша частина перекладів збігається з усіма наведеними вище критеріями, а саме: з формою, змістом, емоціями (пісня, афоризм, сонет, тріолет, ненія, доручення, елегія, розмова, газель, пейзажна, філософська, громадянська, релігійна й комбінована лірика), менша частина перекладів релевантна двом критеріям – а) формі і змісту (казка), б) змісту і емоціям (молитва, інтимна лірика) або одному – змісту (заклинання, балада, прощання, оповідь). У цьому контексті заклинання, балада, прощання та оповідь є найбільш проблемними для перекладу. Передбачаємо, що труднощі перекладу заклинань, балад, оповідей пов'язані з емоційним і національним компонентами. До прикладу, емоційний компонент у баладі характеризується нарощуванням дії у часі, поєднанням реальності, фантастики й магії, повторенням зображуваних подій, перетинанням внутрішнього світу автора й ліричного героя, драматичним сюжетом, національний – співвідношенням

епічного, ліричного й драматичного елементів, які рідко інтегруються рівномірно один в одного [18, 15–16].

Проведений аналіз українськомовних перекладів німецьких поезій 750–1950 років, зіставлення їх з оригіналами свідчить, що перекладач Ігор Качуровський дуже добре знає ідеальні, матеріальні та історико-культурні умови життя німецького народу XVIII – середини XX століть, а також експресивний потенціал мови, відповідно. З другого боку, мовне й поетичне чуття, любов до художнього слова дають змогу перекладачеві вправно відтворити німецькі поезії середини VIII–XV століть через баланс між історизацією і актуалізацією, зберігання часових, авторських та культурних компонентів першотворів, естетичне збагачення, модифікацію емоцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белєхова Л.І. Образний простір американської поезії: лінгвокогнітивний аспект: автореф. дис... докт. філол. наук: спец.: 10.02.04 – германські мови. К., 2002. 36 с.
2. Булаховський К. Русизми в україномовних інтерфейсах програм. *Термінологія*, 709. 2011. С. 57–60.
3. Возненко Н. Ліричні твори Рози Ауслендер у перекладі Петра Рихла. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»*, 15. 2011. С. 279–282.
4. Войтович О.С. Російська поезія у перекладацькій рецепції Ігоря Качуровського: автореф. магістра філології, спец.: 035 – філологія. Миколаїв: ЧНУ імені Петра Могили, 2020. 12 с.
5. Гармаш Т.А. Особливості перекладу діалектизмів німецькою мовою (на основі твору Марії Матіол «Солодка Даруся»). *Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філологічні науки. Мовознавство»*, 12. 2019. С. 30–34.
6. Демецька В. Переклад текстів культури: адаптація чи анти-адаптація? *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»*, 8. 2008. С. 166–169.
7. Дем'яненко О. Переклад як спосіб розуміння культурної ідентичності в умовах міжкультурної комунікації. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»*, 15. 2011. С. 289–293.
8. Ємець Н.О. Егоцентричність поетичних текстів Л. Костенко і Л. Глік: соціокультурний аспект. *Актуальні питання філологічних наук: наукові дискусії: зб. матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 24-25 вересня 2021)*. Одеса: Південноукраїнська організація «Центр філологічних досліджень», 2021. С. 81–83.
9. Зорівчак Р. Словесний образ у художньому перекладі. Коптілов В. [упоряд.]. *«Хай слово мовлено інакше...»*. К.: Дніпро, 1982. С. 51–65.
10. Качуровський І. Вступне слово. Трач І. [ред. і упоряд.] *Стежка крізь безмір: Сто німецьких поезій (750–1950)*. Париж – Львів – Цвікау: «ЗЕРНА», 2000. С. 5–6.
11. Кияк Т.Р., Науменко А.М., Огуй О.Д. Теорія і практика перекладу (німецька мова). Вінниця: Нова книга, 2006. 592 с.

12. Коломієць Л. Принцип семантичної точності як досвід перекладання українською поезій Стенлі К'юнца. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»*, 11. 2010. С. 258–265.
13. Ласінська Т. А. Загальні принципи перекладу архаїчної лексики. *Science and Education a New Dimension. Philology*, V(35), Issue: 125. 2017. P. 36–39. www.seanewdim.com
14. Мазур О. Вплив творчої настанови перекладача на лексичну будову перекладу: вживання питомих слів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»*, 15. 2011. С. 314–316.
15. Мирам Г. Э. Профессия: переводчик. К.: Ника-Центр, 1999. 160 с.
16. Мирошниченко В. В. Авторська концепція художнього твору: онтогенез і експансія (на матеріалі англomовної та французької українки). Запоріжжя: ЗДУ, 2003. 284 с.
17. Михайлицька І., Шапочка К., Чуракова О. Сучасні підходи до перекладу поетичного твору. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»*, 15. 2011. С. 349–352.
18. Нудьга Г. А. Українська балада. К.: Дніпро» 1970. 260 с.
19. Пономарів О. Д. Стилїстика сучасної української мови. К.: Знання, 1993. 248 с.
20. Радчук В. Як перекласти поетичне «ледь-ледь»? *Актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики*, 1-2 (11-12), 2016. С. 185–191.
21. Роговская Е. Е. Эмоциональная доминанта как структурообразующий компонент текста перевода: автореф. дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.19 – теория языка. Барнаул: Алтайский государственный университет, 2004. 20 с.
22. Романова Н. В. Теорія та практика перекладу. Херсон: Міська друкарня, 2015. 140 с.
23. Слабошпицький М. 25 поретів української діаспори. Ігор Качуровський найвпроєтивованіший поет. Українське життя в Севастополі. URL: <http://ukrlife.org>
24. Таранець В. Г. Походження поняття числа і його мовної реалізації (до витоків індоєвропейської прамови). Одеса: АстроПринт, 1999. 116 с.
25. Теоретик: Основи поетики. Види і жанри лірики – Вірш, Вірші, поезія. Клуб поезії. URL: <http://www.poetryclub.com.ua>
26. Томнюк М., Павлюк М. Особливості перекладу німецькомовної поезії Буковини українською мовою. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*, 31(70), 2, 3. 2020. С. 111–116.
27. Трач І. [ред. і упоряд.]. Стежка крізь безмір: Сто німецьких поезій (1750–1950). Париж – Львів – Цвікау: «ЗЕРНА», 2000. 217 с.
28. Шуміліна І. В. Визначення перекладацької стратегії в процесі локалізації мультимедіа. *Наукова спадщина проф. Ю. О. Жлуктенка та сучасне мовознавство*. К.: КНУ ім. Т. Г. Шевченка, 2000. С. 277–281.

CELE KSZTAŁCENIA ZORIENTOWANE NA ROZWÓJ ZRÓWNOWAŻONY W CYBEREDUKACJI

The article is devoted to educational goals of cyber education. An attitude to artificial intelligence goal's is described in the article as well. In the field of artificial intelligence we can saw four types of goals, two connected with students, to others with teachers. The main point of defining of goals in the cyberspace is presented.

The article is devoted to the problems of learning objectives in cyber education. The approach to goals developed in the field of artificial intelligence adopting four types of goals, two each for the teacher and the learner, is shown. The main assumptions underlying the creation of goals in cyberspace and the principles of their construction in the context of the UNESCO 2030 Sustainable Development Strategy are discussed. Relativization allows to understand the trends of change when the recipient has full knowledge of reality. In its absence, the recipient becomes a victim of manipulation. We are currently witnessing, unprecedented in human history, an attempt to change values through manipulative actions. The greatest impact on value change is observed in young people. This is due to the fact that this is the group most susceptible to change, and the reason for this is the peculiarities of neurobiological development. The more easily the young succumb to manipulation, the greater the isolation created by the media. An example is the Internet, where a young person, sitting alone in front of a computer screen, receives a vast amount of information of varying importance and scale of impact. The aforementioned loneliness triggers a reaction aimed at changing this uncomfortable situation and finding contact with someone sympathetic. Sects see their opportunity here, which, using all sorts of simple psycho- and socio-technical procedures, carry out extensive activity in recruiting new members. The most common techniques used are such as: - «attacking the recipient with love, - exploiting a person's weaknesses, - forcing decisions, - flattery, - opening to science, - meditations». The paradox is that the manipulation techniques presented are used all the more easily the greater the opportunities for free expression of thoughts are created. The Internet, by its properties, is conducive to the preparation of information or the establishment of contacts with children.

Spółeczeństwo informacyjne pierwszych dziesięcioleci XXI wieku charakteryzuje się niebawym w dziejach cywilizacji wzrostem znaczenia nowoczesnych technologii informacyjnych w życiu człowieka. Jesteśmy świadkami tworzenia się zrębów społeczeństwa informacyjnego [13]. Procesy społeczne towarzyszące występującym przemianom wywierają ogromny wpływ na cały obszar nauk o edukacji. Pedagogika będąc czołową dyscypliną wśród tych nauk, w sposób dogłębny zmierzyć się powinna z problemem wartości w świecie medialnym. Jest to bez wątpienia duże wyzwanie dla badaczy ze względu na przyspieszenie ewolucji społecznej, jakiej jesteśmy świadkami.

Procesy globalizacyjne w połączeniu z zaistnieniem nowych mediów doprowadziły do przepływu kultur, idei i wartości. Dokonała się także rewolucja obyczajowa, przełamując dotychczasowe standardy zachowań.

Cechą charakterystyczną zachodzących zmian jest wysoka dynamika wzrostu dobrobytu przy równoczesnej niestabilności systemów społecznych. Sprzyja to różnego typu patologiom, co wzbudza rosnący niepokój środowisk edukacyjnych. Trafnie proces ten diagnozował Kazimierz Denek: Niebezpiecznymi zjawiskami dla edukacji są: fundamentalne funkcjonowanie i odrzucanie wartości uprawnianych przez tysiąclecia, rozpad tradycyjnie pojmowanej rodziny, akceptacja swobód i odrzucanie zobowiązań, kult pieniądza i konsumpcji, pogarda dla etosu pracy i autorytetów. Zjawiska te świadczą o rozpadzie więzi społecznych. Kosztami ich jest kryminalizacja życia, korupcja władz, rozszerzanie się mafii, agresji, gwałtu, okrucieństwa, narkomanii i lekomanii [1].

W szkole jak w soczewce widzimy przeplatanie się wiedzy i technologii jej przekazu. Przetwarzanie informacji odbywa się zarówno na poziomie komunikacji międzyludzkiej funkcjonującej w przestrzeni społecznej, jak i na poziomie aktywności samego człowieka. Występujące w mózgu procesy związane z pobieraniem, przetwarzaniem, przechowywaniem, przekazywaniem informacji decydują o sukcesie bądź porażce jednostki funkcjonującej w wymiarze egzystencjalnym. Informacja i technologie umożliwiające jej przenoszenie wywierają coraz większy wpływ na zmiany społeczne. Odtwórczość i wytwórczość są dzięki temu wzmacniane, przyczyniając się do wzrostu produktywności we wszystkich dziedzinach działalności człowieka. Wszechobecny materializm informacyjny, w którym każdy rodzaj przekazu wiadomości staje się dobrem ekonomicznym, w znaczący sposób zaczyna decydować o dochodach społeczeństw. Dlatego elity społeczne i polityczne przymykają oczy na negatywne skutki, jakie wywołują nowe technologie, co skutkuje demontażem sfery wartości [2; 3; 11].

W dobie społeczeństwa konsumpcyjnego, gdzie powszechna staje się dewiza «wszystko na sprzedaż», media pełnią rolę nie tylko przekaźnika postaw kulturowych, zachowań i propagowania poglądów i idei, ale także wywołują zjawisko kreowania nowej rzeczywistości. Dokonuje się zmian w obrębie wartości za pomocą wyrafinowanych mechanizmów inżynierii społecznej, realizowanych z pomocą przekazu medialnego. Sprzyjają temu również własności komunikacyjne tychże mediów, które wszelkimi sposobami rywalizują ze sobą o odbiorcę. Stawką są, między innymi, krociowe zyski z reklam. Stąd poszerzenie widowni za wszelką cenę jest podstawowym celem oddziaływań medialnych. W praktyce oznacza to łamanie barier kulturowych, zasad relacji społecznych, a także coraz głębszego wnikania w sferę intymną. Przesuwanie granicy tabu prowadzi do konfliktów społecznych, gdyż narusza powszechnie funkcjonujące zasady postępowania. W efekcie załamuje się dotychczasowy system wartości, a w to miejsce powstaje chaos, brak jasnych reguł postępowania. Z pomocą mediów każde kłamstwo można uczynić prawdą, a ludzi nieposiadających elementarnych zasad wykreować na szlachetnych, uczciwych i bez skazy. Zmiany te zachodzą tym łatwiej, im słabsze jest oddziaływanie wychowawcze szkoły oraz domu rodzinnego [5; 6; 8].

Zaawansowane technologie informacyjno-komunikacyjne stwarzają bezprecedensowe w dziejach cywilizacji problemy etyczne i moralne. Od obywateli wymaga się, aby byli coraz bardziej stechnizowani, radzili sobie z obsługą nowych mediów, lepiej współdziałali

z robotami, wykonywali zadania przypominające czynności cyborgów itp., a jednocześnie w małym stopniu oczekuje się, by byli etyczni, zachowywali wartości humanistyczne, byli prawi i uczciwi. Występujący dualizm niesie ze sobą z jednej strony problemy związane z określeniem przez człowieka, co jest dobre, a co złe, z drugiej, sprzyja relatywizacji życia społecznego. Wobec tego typu zjawisk zasadnym stają się pytania: Jak od nowa tworzyć warunki do kształtowania oczekiwanych wartości w świecie opanowanym przez technologie? Jak poprzez działania edukacyjne budować świadomą ocenę wartości? Na tak postawione pytania nie ma jednej odpowiedzi, ponieważ mamy do czynienia z ideologiami, które «ślepo» i bezkrytyczne oddają pole technologiom. Głęboka wiara w naukowy postęp sprzyja tworzeniu się koncepcji społecznych oderwanych od rzeczywistości biologicznej człowieka.

Problem związku technologii z wartościami był przez wiele lat sprowadzany do zjawisk wyrwanych z szerszego kontekstu, np. hackerstwo, pornografia, przemoc, agresja itp., tymczasem najistotniejszymi obszarami w dyskursie społecznym i edukacyjnym powinny być: – zanik wartości humanistycznych, – kultura medialna jako nośnik zmian oraz – manipulacja i sterowanie świadomością ludzi. Przyglądając się wymienionym obszarom, mamy problem z pełną analizą wartości, a cóż dopiero mówić o ich ewaluacji. Na pierwszy rzut oka rzecz wydaje się prosta. Dopiero gdy zagłębimy się mechanizmy decydujące o przyjmowaniu przez człowieka określonych wartości, dostrzegamy złożoność materii i trudności z jednoznaczną oceną występujących procesów.

Oznacza to, że jeżeli edukacja nie uwzględni wpływu tych technologii, zostanie wypchnięta z procesu wychowania jako nieskuteczna. Dlatego w wielu systemach kształcenia zaczęto pośpiesznie wprowadzać narzędzia technologii informacyjnej do procesu kształcenia. Zapomniano przy tym, że nie są one same w sobie czynnikiem sprzyjającym rozwojowi człowieka. Pożądane cele można osiągnąć tylko poprzez połączenie narzędzi ze świadomym działaniem przygotowanego pedagogicznie nauczyciela oraz odmiennym – od stosowanego dotychczas – programem kształcenia. Istotny też pozostaje dobór treści oraz nowe rozwiązania metodyczne. Wymaga tego zmiana środowiska powstałego pod wpływem nowych mediów. Nałożenie technologii na istniejącą rzeczywistość, gdzie liczy się tylko ćwiczenie pamięci, przyswojenie jak największej liczby informacji i preferowanie sfery poznawczej, prowadzi do tworzenia w umyśle uczącego się technokratycznej wizji świata. Wszystko to przyczynia się do ograniczenia zdolności ludzkiego reagowania na świat, opartego o humanistyczne wartości [6; 9; 10; 11].

W medialnej rzeczywistości coraz częściej występuje sytuacja, w której pełnimy rolę cyborga przeznaczanego do wykonania zadania, które postawił przed nami ktoś inny. Zostajemy «wkręcani» w sprawy nas niedotyczące, działające na nas destrukcyjnie. Odkrycie rzeczywistych intencji innych wymaga szerszych działań wychowawczych szkoły oraz podejmowania przez nauczycieli problemów, które po rozwiązaniu będą stanowiły istotny czynnik wzmacniający postawy humanistyczne. Pytanie o wartości w szkole, w której powszechnie występuje technologia komunikacyjna, wymagają dokonania analizy wychodzącej poza dotychczasowe działania pedagogiczne. Innym problemem występującym na styku technologia i humanistyczne wartości jest radzenie sobie ze zjawiskiem nadmiaru informacji. Umiejętność określenia, które wiadomości są

prawdziwe, półprawdziwe, nieprawdziwe oraz mało przydatne, nie jest rzeczą łatwą do osiągnięcia bez jasno sprecyzowanych kryteriów dotyczących wartości.

Dopływające do nas informacje w istotny sposób wpływają na nasze zachowania. Jesteśmy nimi zalewani w tempie rosnącym geometrycznie. Człowiek nieustannie staje przed koniecznością podejmowania decyzji posiadając tylko fragmentaryczne dane. Paradoksalne jest to, że dysponujemy ogromnymi zasobami informacyjnymi, np. w internecie, jednak, gdy rozpatrujemy dogłębnie dany problem, okazuje się, że dane są fragmentaryczne albo sprzeczne ze sobą. Uniemożliwia to wyciąganie poprawnych wniosków. Sytuacja jest jeszcze gorsza, gdy nie posiadamy dobrze funkcjonującej struktury poznawczej mózgu oraz nie mamy ugruntowanych wartości jako odniesień, swoistych drogowskazów. W wyniku nadmiaru wiadomości tworzy się chaos informacyjny, który jest siłą nośną dezorganizacji posiadanych wartości. Rezultatem są nie zawsze oczekiwane przemiany społeczne i kulturowe.

Odrębnym zagadnieniem jest trudność poruszania się w gąszczu informacji. Człowiek nieobeznany z techniką pozyskiwania wiadomości ma trudności z ich odnalezieniem. Ma to wpływ na ograniczenie percepcji rzeczywistości, co przeszkadza w jasnej ocenie faktów. Możemy to zaobserwować przy budowie przez media wirtualnego świata przedstawionego jako rzeczywistość. Szerzej piszę o tym w monografii «Pedagogika kognitywistyczna» [11]. Przytoczone przykłady wpływu technologii na zachowania człowieka ukazują jak wielowarstwowy winien być realizowany w szkołach proces wychowania, oparty na wartościach humanistycznych. Jeżeli do tego dodamy zachodzącą w funkcjonowaniu nauczyciela i ucznia zmianę w procesie kształcenia, problem wartości nabiera nowego wymiaru. Technologia w postaci nowych mediów, włączając się do gry komunikacyjnej jako pełnoprawny partner, rozszerza działania umysłu [4; 7; 8; 9; 11]. Obecnie zagadnienie to jest słabo rozpoznane zarówno przez naukę, jak i praktykę pedagogiczną. Nieliczne badania wskazują na narastający problem edukacyjny.

Pokrótkie przytoczone związki wartości humanistycznych z technologią wskazują na konieczność sięgnięcia do wiedzy wychodzącej poza tradycyjną pedagogikę medialną. Istnieje potrzeba wykorzystania rosnących zasobów wiedzy opartej na empirycznych badaniach, a zawartej w pedagogice kognitywistycznej. Dobrze to odzwierciedla analiza zmian w mózgu człowieka. Obecnie wiemy, że nie ulega on szybkiej zmianie genetycznej czy fizycznej, natomiast przekształca się sposób ludzkiego myślenia i działania. Wynika to z właściwości mózgu, jaką jest neuroplastyczność. To dzięki niej dostosowujemy się do zmiennego środowiska, a używając technologicznych narzędzi, wspieramy i poszerzamy możliwości własnego układu nerwowego. Ta cecha mózgu decyduje, które obwody neuronalne zostają wzmocnione, a które osłabione. Uwidacznia się to w działaniach związanych z pozyskiwaniem, przechowywaniem i interpretacją informacji, czyli tym, co dostrzegamy, zapamiętujemy, przechowujemy w pamięci i zapominamy. Przykładem może być wielokrotne powtarzanie informacji, które sprawia, że każde kolejne powtórzenie zostawia coraz głębszy ślad pamięciowy. Inaczej mówiąc, docierające do mózgu informacje reorganizują te już istniejące, dokonując modyfikacji. Oznacza to, że rodzice przekazując swoim dzieciom wyznawane wartości, dokonują tego w zmodyfikowanej formie. A to z kolei oznacza, że styczność rodziców z technologią

spowodowała u nich zmiany w widzeniu wartości humanistycznych. Technologia dokonuje zmian w naszych sądach i wartościach. Innym problemem, z jakim się spotykamy przy zderzeniu wartości humanistycznych z technologią, jest naturalna skłonność człowieka do przenoszenia na środowisko jak największej liczby zadań poznawczych, nazywanych przez Daniela Dennetta «wyładowywaniem naszych umysłów» [2]. To wyładowanie ma szereg konsekwencji. Jedną z najważniejszych jest tworzenie narzędzi coraz doskonalszych i zawierających coraz większą wiedzę.

Patrząc na powyższe zjawisko z perspektywy wartości humanistycznych, możemy zauważyć dwa zjawiska. Jednym jest przenoszenie wartości zawartych w narzędziach pomiędzy ludźmi, grupami społecznymi itp. Osoba korzystająca z technologii otrzymuje wraz z nią wartości, jakie wyznaje jej twórca. Mamy więc przeniesienie intencji twórcy na narzędzie, z którego korzysta odbiorca. W ten sposób otrzymuje nowe wartości i modyfikuje te dotychczas wyznawane. Drugim zjawiskiem związanym z wyładowaniem jest sposób wykorzystania narzędzi informacyjnych. Jak wspomniałem wcześniej, możemy to robić w sposób twórczy lub odwrotny. Zarówno w jednym, jak i drugim wypadku następuje wzmocnienie i rozszerzenie wyznawanych wartości przez osobę korzystającą z technologii, ponieważ proces ten wiąże się z rozszerzaniem widzenia rzeczywistości. Mamy zatem do czynienia z utrwalaniem nabytych wartości lub przekształcaniem poglądów, sądów, stanowisk w nową jakość.

Społeczeństwo funkcjonujące w środowisku, gdzie istnieje powszechny dostęp do sieci komputerowej podlega procesowi łączenia rzeczywistości z wirtualnością. Powstaje w ten sposób nowa zbiorowość kierująca się zmodyfikowanymi wartościami. Miliony ludzi na całym świecie oglądają seriale, fascynują się losami bohaterów, próbując się do nich upodobnić. Kult szczupłego, wiecznie młodego człowieka tworzy strukturę zachowań opartą na zbiorowej wyobraźni, odległej od rzeczywistości. Chcemy być podobni do kreowanych przez media ludzi, mieć podobny do nich styl bycia i życia. Jednym słowem, dostarczana różnymi kanałami informacja staje się podstawą zachowań milionów ludzi, tworząc zunifikowane społeczeństwo globalne.

Mass media tworzą wzorce zachowań, ale także przełamują monopol występujących w danym momencie wartości humanistycznych. Nowe wartości osadzają się w umysłach ludzi, co sprzyja ich przebudowie. Tworzy to różnorakie implikacje dla szkoły, rodziny, np. powoduje konieczność filtrowania dzieciom szkodliwych informacji. Nie zawsze jest to skuteczne, przykładem są instalowane w komputerach programy ograniczające dostęp do stron internetowych zawierających pornografię, które nie spełniają swego zadania. Spowodowane jest to powstawaniem kolejnych stron, które w nazwach mają niewinnie brzmiące tytuły. Innym skutkiem swobodnego dopływu z mediów strumienia informacji, mającej szerszy kontekst społeczny, jest rozluźnianie dotychczas spójnych praw moralnych ze względu na poszerzenie funkcjonowania umysłu o świat wirtualny.

Człowiek żyjący współcześnie może bez ograniczeń dokonywać porównań wielu kultur, osiągnąć naukowych lub wielu dziedzin wiedzy. Skutkuje to nowymi pomysłami, poglądami, co przyczynia się do przeobrażeń cywilizacyjnych. Sprawia także, że zmieniana świadomość wypiera dotychczasowe sfery wierzeń, sztywnych reguł i przekonań. Mamy zatem trudny do rozwiązania problem. Z jednej strony powstaje nowa jakość myślenia i działania, z drugiej załamuje się dotąd stabilny system wartości. Rodzi

się pytanie: Jak edukacyjnie poradzić sobie ze zmianą wywołaną mediami? Dopuszczenie mediów do każdego aspektu naszego życia przyczynia się do powstania nowych struktur społecznych np. usługi komputerowe, nowe zasady w pracy urzędów. Także nasza codzienna praca wspierana jest technologiami informacyjnymi. Masowe wchłonięcie przez współczesne społeczeństwa nowych mediów doprowadziło do wykorzystania szerokiej formy publicznej dyskusji, w której komputer stał się narzędziem dominującym, narzucającym zasady konwersacji. Zawierzenie i podziw dla pracy narzędzi technologii informacyjnej osłabiło wrodzoną intuicję. Przyczyniło się do ograniczenia subiektywności odczuć w naszych sądach o otaczającej rzeczywistości. Tymczasem jesteśmy na początku drogi wzrostu znaczenia mediów w życiu człowieka. Zapowiedzią wielkiej rewolucji są wirtualne studia telewizyjne, teleimersja w kształceniu na odległość. W swojej pracy człowiek napotyka na zaszębiającą współpracę z androidem. Możliwym staje się czytanie przez komputer naszych myśli czy funkcjonowanie w przestrzeni wirtualnej np. w postaci awatara. Mamy zatem do czynienia ze stałym przekraczaniem kolejnych barier tworzenia świata naszych marzeń, świata uludy. Kryje się za tym znaczne niebezpieczeństwo, ponieważ oko ludzkie nie jest w stanie odróżnić informacji prawdziwej od fałszywej. Może to prowadzić do znacznego manipulowania informacją, a tym samym odbiorcą obrazu.

We wszelkich rozważaniach o edukacji na plan pierwszy wysuwany jest model kształcenia oparty na celach zadaniowych. Model ten sięgający początku lat sześćdziesiątych pomysłu Roberta Magera, następnie rozwijany m.in. przez Benjaminą Blooma, Dawida Krathwohla i Anitę Harrow oraz ich zespoły został przeniesiony do cyberedukacji. Przełożenie tego modelu bez zmian uwzględniających specyfikę komunikacji opartej na technologiach informacyjnych przyczyniło się do powstania szeregu problemów w kształceniu. Ich złożoność ukazują trzy poniżej prezentowane zagadnienia.

1. Nauczyciele posługując się taksonomiami celów operacyjnych formalnie określają stan osiągnięć uczących się. Problem w tym, że za pomocą celów operacyjnych nie jesteśmy w stanie zbudować modelu kształcenia, w którym możliwe będzie wskazanie wszystkich osiągnięć uczących się. Także bogate znaczeniowo cele ogólne, w społeczeństwie medialnym, z uwagi na wysoki przyrost wiedzy, nie pozwalają wskazać kierunku rozwoju ucznia w trakcie uczenia się. Widać to wyraźnie, gdy analizujemy losy absolwentów szkół średnich uzyskujących bardzo dobre oceny na świadectwach, np. uczniowie kończący szkołę ze świadectwem z czerwonym paskiem, w dorosłym życiu często nie osiągają zbyt dużych sukcesów, także w dalszej karierze edukacyjnej nie wyróżniają się szczególnie.

Analizując działania edukacyjne w cyberprzestrzeni zauważamy, że występuje tu szereg elementów, które jeszcze bardziej komplikują proces oceniania uczniów i ich dochodzenia do wysokich efektów kształcenia. Wprowadzenie na dużą skalę mediów do edukacji skutkuje z jednej strony różnorodnymi ograniczeniami, z drugiej, pojawieniem się znacznie większych możliwości uczenia się. Ograniczoność wynika z właściwości technologii informacyjnej. Technologia z natury swej nadaje procesowi uczenia się charakter algorytmiczny, co sprawia, że szereg działań heurystycznych podejmowanych przez uczącego się zostaje zepchniętych na plan dalszy. Z kolei

większe możliwości stwarza w zakresie rozszerzenia dostępu do nieograniczonych zasobów wiedzy, zawartych w bazach in-formacyjnych oraz sieci internetowej. Tworzy też warunki do zapoznania się z wielością sposobów podejścia do różnych problemów życiowych, czy też oglądu rzeczywistości itp. W związku z tym, mamy do czynienia z oceną końcową uczącego się, która jest wypadkową nie tylko opartą o jego aktywność, ale także aktywności nauczyciela oraz mediów. Zwiolokrotnia to liczbę czynników decydujących o efekcie końcowym uczenia się.

2. Nowoczesne technologie informacyjne kładą nacisk na wizualną stronę uczenia się, co w połączeniu z naturalną preferencją człowieka do odbioru informacji przez receptory wzrokowe powoduje umacnianie i nadmierne rozwijanie tego kanału dopływu danych z otoczenia do mózgu. Odbywa się to kosztem innych kanałów odbioru informacji przez człowieka. W efekcie pojawia się nie-równomierność rozwoju poszczególnych obszarów mózgu, co sprawia, że wytwarza się u człowieka różna wrażliwość odbioru informacji przez poszczególne receptory. Powstaje więc nieuchwytna dla oceniającego sytuacja, w której niemożliwe jest stwierdzenie stanu wszechstronnego rozwoju uczącego się, a tym samym, określenie stopnia osiągnięcia przez uczących się w cyberprzestrzeni, celów kształcenia.

3. Ze względu na swoją specyfikę, cyberedukacja charakteryzuje się jednoznacznością i dosłownością odbioru informacji. Uwadze oceniających umyka sfera rozwoju wewnętrznego człowieka. Dziś trudno nam określić długofalowe skutki takiego uczenia się.

Przytoczone przykłady dobrze ilustrują współczesną bezradność systemu dydaktycznego, a także pokazują, jak skomplikowane są mechanizmy leżące u podłoża współczesnej krytyki celów kształcenia. Ukazują też złożoność oceny osiąganych celów w cyberedukacji oraz wskazują na potrzebę wypracowania nowego podejścia do edukacji. Parafrazując McLuhana, mamy do czynienia z sytuacją, w której media nie uzupełniają istniejącego procesu edukacyjnego, ale budują jego nowy wymiar, co wymaga odmiennego podejścia do formułowania celów i dokonywania oceny procesu kształcenia. Tym bardziej jest to ważne, że cele cyberedukacji tworzą zachowania coraz głębiej osadzone w przestrzeni rzeczywistości wirtualnej.

Ten stan rzeczy spowodował, że wiele osób praktycznie parających się kształceniem, zniecierpliwionych niejasnościami i kontrowersjami występującymi wokół problemu precyzyjności definicji celów kształcenia w cyberedukacji, zaczęło tworzyć własne procedury budowania tych celów w poszczególnych dziedzinach działalności edukacyjnej. Zjawisko to dobrze jest widoczne w kształceniu na odległość, gdzie cele ogólne zastępowane są celami cząstkowymi, związanymi z zadaniami, które nie uwzględniają potrzeby zmian w ogólnych zachowaniach człowieka, tylko poddają ocenie pewne wybiórcze umiejętności. Ponieważ te umiejętności są oczekiwane przez pracodawców zainteresowanych profesjonalizmem osób zatrudnionych na danym stanowisku pracy, szkoła coraz bardziej ewoluuje właśnie w tym kierunku, dostosowując się do określonych wymogów. W miejsce wszechstronnego kształcenia w cyberedukacji, powstają centra wybranej wiedzy, które zaprojektowane zostały pod kątem opanowania przez uczącego się informacji oraz nabycia umiejętności potrzebnych do wykonania ściśle

określonej pracy. Odzwierciedleniem tych działań jest tworzenie w sieci komputerowej ustrukturyzowanych i ściśle dobranych zasobów wiedzy. Efektem poczynań edukacyjnych jest tworzenie u człowieka coraz bardziej przypadkowych struktur informacyjnych o rzeczywistości, która w połączeniu z dostarczaną przez media masowe papką informacyjną, buduje pozory wiedzy w umyśle człowieka. Powstaje sytuacja, w której mamy coraz wyższe wykształcenie, a jednocześnie coraz mniej rozumiemy otaczający nas świat. Stan ten rozciąga się na wszystkie poziomy kształcenia. Mamy coraz większą grupę naukowców znakomicie wyposażonych w wiedzę zawodową i równocześnie niewiele rozumiejących z zachodzących wokół nich zjawisk społecznych.

Problem jest o tyle ważny, że nie zawsze z istotnego społecznie zjawiska zdajemy sobie sprawę. Wynika to z wysokiej dynamiki zmian związanych z rozwojem technologii komunikacyjnych oraz niespotykanego w historii ludzkości przyrostu wiedzy. Wprawdzie w trakcie procesu edukacyjnego obserwujemy symptomy różnych negatywnych zjawisk, ale przymykamy na to oko, ponieważ zastosowanie zadaniowych celów jest niezwykle kuszące dla nauczyciela projektującego proces kształcenia. Chęć zastosowania utartego podejścia do celów kształcenia wynika z natury ludzkiej, a także prostoty budowy takiego projektu kształcenia. Obecnie obserwujemy wytworzenie się specyficznej sytuacji, z jednej strony obserwujemy dwa nurty dyskusji o celach: ten oparty na doświadczeniach ze sztuczną inteligencją i humanistyczny, z drugiej, oparty na praktyce nauczycielskiej, będący mieszanką tradycji dydaktycznej i wdrażanych przez system edukacyjny celów operacyjnych. Ze względu na ograniczoność niniejszego tekstu, w dalszych rozważaniach podejmę tylko wątek dyskusji nad celami kształcenia budowanymi na podstawie aparatu pojęciowego i doświadczeń sztucznej inteligencji – w kontekście strategii zrównoważonego rozwoju UNESCO 2030.

Cele kształcenia a sztuczna inteligencja

Od początku rozwoju inteligentnych systemów kształcenia, podstawowym problemem były cele uczenia się. System oparty na metodach sztucznej inteligencji wymagał doprecyzowania wielu działań związanych z określeniem celów, w tym z ich poprawnym i celnym sformułowaniem. Chcąc ograniczyć wielość zmiennych, jakie musiał uwzględnić system inteligentny, nacisk położono na wybór celów oraz strategii nauczania dla każdego ucznia. Wykorzystano tu szereg rozwiązań stosowanych w programach ekspertowych, m.in.: w programie opracowanym przez A. Nowella, J.C. Shawa i H. Simona «Uniwersalny Rozwiązywacz Problemów» (*General Problem Solver – GPS*) oraz stworzonego w 1982 r. przez D. Sleemana i J. S. Browna – «Inteligentny Nauczyciel». Drugi z wymienionych programów zawierał:

- model uczącego się,
- model optymalnej metody rozwiązywania problemu,
- reguły wyznaczające, w jakim momencie komputer powinien ingerować w działania uczącego się oraz dostarczać wskazówek, gdy zaistnieje potrzeba [11; 12].

Układ przyjęty w «Inteligentnym Nauczycielu» wymagał przeanalizowania problemu celów kształcenia. W efekcie wielu różnych eksperymentów z systemami

inteligentnymi przyjęto trzy podstawowe założenia, które muszą być rozpatrywane przy tworzeniu celów.

1. Aktywizujące grupy celów kształcenia

Należy stworzyć przynajmniej cztery grupy celów kształcenia, które są aktywne podczas kształcenia. Nauczyciel i uczeń formułują po dwie grupy celów, określanych mianem operacyjnych i strategicznych. Założono, że jeżeli cele są kompatybilne, to proces uczenia się przebiega lepiej i szybciej. Jeśli cele te nie harmonizują ze sobą, pojawiają się kłopoty w kształceniu i nauczaniu, co skutkuje określonym stanem frustracji. Założenie to oparto na praktyce nauczycielskiej. Formułowane przez nauczyciela cele operacyjne zakładają typ i poziom wykonania zadań przez uczącego się. Są one uczącym się narzucane przez nauczyciela.

Z kolei, cele strategiczne określają specyficzne działania nauczyciela i mają za zadanie wspomóc proces nauczania dla osiągnięcia bieżącego celu operacyjnego przez uczniów. Cele te stanowią swego rodzaju «plan działań» nauczyciela oparty na wiedzy kognitywistycznej. Nauczyciel może sformułować wiele celów strategicznych i próbować je osiągnąć, zanim uczący się ostatecznie uzyska pożądany efekt. Powiązane ze sobą cele strategiczne mogą być wybierane, stosowane, oceniane i odrzucane, tak długo, aż okażą się najbardziej odpowiednie dla uczącego się. Cele strategiczne w dynamiczny sposób rodzą się i reorganizują wpływając na uzyskiwane przez uczących się efekty kształcenia, np.:

1. Jeżeli założony przez nauczyciela sposób odbioru i przetwarzanie informacji przez uczącego się nie przynosi oczekiwanych rezultatów, to nagle wyłania się konieczność stworzenia innej formy przekazu.

2. Jeżeli okaże się, że przekaz słowny nie pozwala uzyskać założonego rezultatu, to zmieniamy go na multimedialny.

3. Jeżeli jeden typ ćwiczeń okazuje się mało efektywny, to wprowadzamy inne ćwiczenie.

Cele operacyjne uczącego się wyrażają to, czego zamierza się nauczyć lub co przyjmuje za cel nauki. Z reguły uczący się formułuje lub akceptuje cel operacyjny w momencie, gdy wchodzi w relacje z inną osobą. Cel uczącego się może powstać w wyniku zasugerowania go przez nauczyciela lub uczący się może sam sformułować swój własny cel, który zwykle jest rezultatem jego pragnień i zamierzeń. Uczący się może oczekiwać pomocy dydaktycznej w osiągnięciu celu. Najczęściej, kiedy nauczyciel nie wskaże celu nauczania, uczący się dochodzi do celu sam, korzystając z dostarczonych materiałów lub na podstawie uczestnictwa w zajęciach oraz analizowania zagadnień egzaminacyjnych i testów. Nauczyciel proponując cel nie ma gwarancji, że uczeń zrozumie, jakie są jego oczekiwania. Często prowadzi to do konfliktu pomiędzy celami uczącego się a nauczycielem. Przykładem może być uczenie się niewłaściwego materiału do kolokwium, wielokrotne poprawianie pracy pisemnej dostarczanej nauczycielowi, aż ten ją zaakceptuje.

Cele strategiczne uczącego się wyrażają to, co uczeń zamierza zrobić, aby osiągnąć swój cel w procesie uczenia się. Obejmują one zarówno samokształcenie, jak i plan strategiczny zaproponowany przez nauczyciela i aktywnie przyjęty przez uczącego się.

Cele operacyjne reprezentują cel, na który jest nastawione kształcenie, natomiast cele strategiczne składają się z planów działań, które doprowadzą do osiągnięcia celu. Cele operacyjne i strategiczne to te, które nauczyciel i uczący się budują jako podstawę do podejmowania decyzji dotyczących projektu i realizacji kształcenia. Pozwalają uczącemu się skupić uwagę na istotnych elementach, skoncentrować wysiłek i opanować materiał nauczania. To, z kolei, pozwala optymalizować proces uczenia się, w którym 80% osiąganych wyników uzyskujemy poprzez 20% nakładu pracy, co wynika z zasady Wilfredo Pareto, zwanej prawem istotnej mniejszości i błażej większości.

Cele strategiczne uczącego się wyrażane są za pomocą czynności, które podejmuje w procesie samokształcenia. Na poszczególnych etapach edukacji, cele te mogą przynosić lub nie przynosić oczekiwanych efektów. Dlatego jednym z głównych celów kształcenia musi być pomoc w rozwijaniu umiejętności uczenia się, co umożliwi uczącemu się formułować lepsze i bardziej produktywne cele strategiczne.

2. Cele operacyjne istnieją na kilku poziomach

W projektowaniu procesu kształcenia występuje tendencja do postrzegania celów operacyjnych jako monolitu wielu działań i zabiegów pozwalających uzyskać określone zachowanie. W cyberedukacji spotykamy pojedyncze duże cele operacyjne, których osiągnięcie zajmuje kilka minut procesu kształcenia. Obok nich spotykamy znaczną liczbę celów operacyjnych o zróżnicowanym uszczegółowieniu, które buduje się, dokonuje się na dwa sposoby: poprzez redukcję lub fragmentację na prostsze cele, lub poprzez zredukowanie do poziomu serii celów częściowych, które prowadzą stopniowo do osiągnięcia celu większego. Na przykład, cel, który chcemy osiągnąć podczas uczenia się gry na gitarze z multimedialnego materiału może być podzielony na następujące cele operacyjne:

- uczący się potrafi poprawnie włączyć program komputerowy,
- uczący się potrafi bezbłędnie wykonać ćwiczenie pierwsze,
- uczący się potrafi według wskazówek wykorzystać w różnych układach chwytu poznane przy ćwiczeniu pierwszym itd.

Te same cele operacyjne mogą zostać uszczegółowione tworząc następujący układ kolejnych czynności, np.:

- uczący się potrafi wyszukać w menu ikonę z programem do gry na gitarze,
- uczący się potrafi szybko dwukrotnie nacisnąć lewy przycisk myszki i uruchomić program,
- uczący się umie wyszukać w menu ćwiczenie pierwsze,
- uczący się umie zgodnie z rysunkami pokazać ułożenie palców na gryfie gitary,
- uczący się potrafi wykonać podane w ćwiczeniu chwytu gitarowe itd.

Zadaniem uszczegółowienia jest z jednej strony zapewnienie zrozumienia celu i jego osiągnięcia poprzez wybór i użycie środków oraz oszacowanie wyników. Występuje tu jednak pewien problem. Otóż zbyt duże uszczegółowienie celów operacyjnych może powodować zatarcie istoty celu głównego. Ma to miejsce wówczas, gdy cele operacyjne dotyczące nabycia praktycznych umiejętności obsługi komputera, mające cechy algorytmiczne, przysłaniają istotę szerszych celów o

charakterze heurystycznym. Innymi słowy, jeżeli cele operacyjne zakładają osiągnięcie wiedzy, a nie uwzględniają zachowań transgresyjnych stanowiących podstawę uzyskania wyższego poziomu mądrości, mamy do czynienia z bardzo niekorzystnie kształtowanym procesem uczenia się.

3. Podczas kształcenia wszystkie cele są dynamiczne

W czasie procesu nauczania cele operacyjne oraz cele strategiczne odpowiednio do nich dobrane zmieniają się przez cały czas. Cele operacyjne podejmowane są i osiągane w pewnym porządku. Przez cały czas procesu kształcenia mamy do czynienia z wyborem i oceną celów, a także tworzeniem nowych. W ten właśnie sposób cele operacyjne i odpowiadające im cele strategiczne (zarówno nauczyciela i ucznia) podlegają wysokiej dynamice zmian.

Nigdzie nie jest to bardziej widoczne niż wówczas, gdy w trakcie procesu uczenia się dostrzegamy błędy i chcemy je skorygować. Jakże często nauczyciel zmuszony jest zatrzymać przekaz nowych informacji i dokonać korekty. W trakcie tych czynności wybierany jest nowy, chwilowy, cel kształcenia – jest to cel operacyjny uszczegółowiony w stosunku do dotychczasowego celu. Gdy uczący się osiągną uszczegółowiony cel operacyjny, wówczas poprzedni cel operacyjny staje się ponownie celem głównym nauczania. Zjawisko to obrazuje kilka sytuacji występujących w procesie kształcenia:

- uczącemu się, który ma problem z wyborem danej wielkości, np. objętości pokazywane są dodatkowe pary wzorów,
- uczący się nie potrafi dokonać poprawnej oceny zjawiska, wówczas dajemy mu serię zadań, które pozwalają przeanalizować poszczególne elementy wchodzące w skład oceny ogólnej.

Podczas procesu kształcenia zmiana celów operacyjnych skutkuje zmianami w celach strategicznych, które dostosowują się, aby wesprzeć osiągnięcie celu ostatecznego. Tworzy to dynamizm kształcenia, który poza uczącym się i nauczycielem obejmuje szereg innych elementów procesu kształcenia, np. źródła treści kształcenia, animacji, filmu itp.

Uwagi końcowe

Wykorzystanie doświadczeń z badań nad sztuczną inteligencją przyczyniło się do stworzenia przez zwolenników tej koncepcji szeregu zasad tworzenia celów w cyberedukacji. Najczęściej wymienia się następujące zasady:

- Projektowanie kształcenia powinno odbywać się wówczas, gdy wcześniej zostaną prześledzone cele operacyjne i strategiczne.
- Cele powinny być zaprojektowane, jako struktura wielopoziomowa i dynamiczna.
- Proces kształcenia powinien umożliwić uczącemu się zdobywanie podstawowych informacji bezpośrednio związanych z typem uczenia się i oczekiwanym wykonaniem.
- W procesie kształcenia nie powinno być informacji i interakcji niezwiązanych z jego celem.
- Zachowania wymagane podczas ćwiczeń powinny odpowiadać zachowaniom wyrażonym w celu kształcenia.

LITERATURA

1. Denek, K. (1999). *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń.
2. Gajda, J., Juszczak, S., Siemieniecki, B., Wenta, K. (2002). *Edukacja medialna*. Toruń.
3. Gogolek, W. (2006). *Manipulacja w sieci (rzecz o narzędziach)*. W: B. Siemieniecki (red.), *Manipulacja informacją w mediach a edukacja*. Toruń.
4. Grzesiak, J. (2014). *Lekcje i diagnostyka psychopedagogiczna w edukacji dziecka*. Konin.
5. Juszczak, S. (2002). *Edukacja na odległość*. Toruń.
6. Kruszewski, K. (1987). *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
7. Siemieniecki, B. (red.). (2000). *Komputer w edukacji. Podstawowe problemy technologii informacyjnej*. Toruń.
8. Siemieniecki, B. (red.). (2006). *Manipulacja informacją w mediach*. Toruń.
9. Siemieniecki, B. (2007). *Pedagogika medialna*, t. 1. Warszawa.
10. Siemieniecki, B. (1992). *Nowe możliwości stosowania techniki komputerowej w edukacji. Kultura i Edukacja*.
11. Siemieniecki, B. (2013). *Pedagogika kognitywistyczna. Studium teoretyczne*. Kraków.
12. Siemieniecki, B. (2003). *Technologia informacyjna w polskiej szkole*. Toruń.

ВИХОВНИЙ ВИМІР СИСТЕМИ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ФУНКЦІЙ УКРАЇНСЬКОГО ХОРОВОГО МИСТЕЦТВА

The national-educational and moral-aesthetic potential of the concept-systematic of the socio-cultural functions of Ukrainian choral singing is considered. The grounds for this were its awareness as of an ancient and mentally determined component of the national culture as an integral part of the nation-forming and social life as a powerful factor influencing human psychology. The relevance of this concept in the current political situation is proven in order to raise patriotic feelings and strengthen the national self-identification of the Ukrainian youth. The main groups of functions of choral art – essential, accidental and immanent, have inspired its phylogeny and culturogenesis. This causes the necessity of their development in ethno-creative, ethno-protective aspects, which are especially relevant today for the civic-patriotic and spiritual-aesthetic youth education.

Хорове мистецтво – особлива галузь музичної культури. Передусім тому, що є найдемократичнішим: охоплює різноманітні суспільно-вікові верстви. Воно може бути представлене найбільш квантитативно з усіх мистецтв, тобто, публічне у розумінні необмеженої кількості виконавців і слухачів. Його основа – злиття слова з музикою – сприяє великому інформативно-емоційному наснаженню виразу, адже на відміну від камерно-вокальної сфери, у хорі вербальний текст «контонується» (Ігор Мацієвський) колективом людей, завдяки чому значно збільшується потужність, багатоманіття звучності, а звідси – вплив на слухачське сприйняття. Очевидно, все це здатне посилюватися ще й інструментальним супроводом.

Українське хорове мистецтво небезпідставно вважають унікальним феноменом із огляду на давність співочих традицій, а також на його ментально-генетичне закорінення в онтологію етносу. Сьогодні вже не виникає сумніву, що цей феномен істотно спричинився до розбудови нашого громадянського суспільства, до піднесення культурного рівня українців і їхнього утвердження в ранзі самостійної та рівноправної нації у світі.

Адже відсутність української державності віками тяжіла над усіма сферами її буття, розпорошуючи генетико-творчий потенціал. І саме національна культура виступала як потужна етнокреативна сила, що за несприятливих зовнішніх умов скріплювала внутрішньо-національні засади та використовувала кожний шанс маніфестації етнічної живучості, демонструючи світу власну самобутність і неповторність. Хорове мистецтво при цьому довгий час було чи не найважливішим «нервом» культурного поступу українців. Попри те, що формування нації на сьогодні вважається завершеним, проблеми самоідентифікації українців у своїй державі й на всіх континентах залишаються актуальними і потребують подальших зусиль. «Об'єктивна оцінка історії української філософської, суспільної думки дає можливість дійти висновку: головною ідеєю української культури була (залишається і нині)

національна ідея» [19, 77]. Сучасна політична ситуація цілком підтверджує цей постулат.

Мистецький «етносвіт» (Іван Ляшенко) – це різнобарвний конгломерат конститутивних виявів художньої практики нації, на якому базується її культурна ідентичність. Вагу й цінність останньої підносить сучасний культуролог Ентоні Д. Сміт, коли стверджує, що «уявлення про націю має, так би мовити два обличчя: одне дивиться в бік етнокультурного самовизначення, а друге – територіальної, правової і політичної солідарності» [17, 56]. Як видно із висловлювання, «етнокультурне самовизначення» ставиться вченим на перше місце і це, безсумнівно, домінуюча ознака, на формування якої великою мірою вплинуло та продовжує впливати хорове мистецтво.

Наслідком констатації цих фактів стає усвідомлення хорового руху принаймні як: по-перше, важливої частини національної музичної культури, по-друге, цінної складової історичного націєтворення, по-третє, невід'ємної грані суспільного життя, по-четверте, могутнього чинника впливу на психіку та моральні основи людини, по-п'яте, дзеркала відносин у суспільстві. Ця функціональна багатовекторність спонукає до наукового пошуку в напрямку її структурної систематизації з естетико-виховним акцентом. Окремі питання тематики історичного, соціального та культурного значення хорового мистецтва висвітлювалися в музикознавчих та культурологічних працях М. Антоновича, О. Бенч-Шокало, І. Бермес, Н. Герасимової-Персидської, В. Витвицького, Т. Гусарчук, Ж. Зваричук, О. Зосім, Л. Кияновської, Б. Кудрика, Л. Корній, А. Лашенка, С. Людкевича, І. Матійчин, П. Маценка, Ю. Медведика, Л. Пархоменко, А. Рудницького, Л. Серганюк, Ф. Шешка, О. Шуміліної, О. Цалай-Якименко, Ю. Ясіновського та багатьох інших дослідників.

Аналіз стану вивчення проблеми показав, що типізація груп (систематика) соціокультурних функцій українського хорового мистецтва саме у виховному вимірі не досліджувалася. Це й зумовило актуальність теми дослідження, мета якого полягає в обґрунтуванні субстанційності цих функцій та в розкритті їхнього значення для навчально-виховної та позашкільної діяльності.

У запропонованій праці вперше висвітлюються виховні ресурси комплексної систематизації соціокультурних функцій хорового мистецтва як цілісного явища та доводиться актуальність такої концепції в сучасній політичній ситуації задля піднесення патріотичних почуттів і скріплення національної самоідентифікації української молоді.

Цементуючою основою усіх функцій хорового мистецтва можна вважати есенціальну групу. Названа категорія походить від дефініції «есенціалізм», запровадженій Кліфордом Гірцом. Автор праці «Інтерпретація культур» вбачав його у «природженому способі життя», зокрема, «традиція», «культури» й «національному характері» [6, 282]. Тож «есенціальні» функції – це ті, що інспірували філогенез і культурогенез українського хорового мистецтва. На есенціальні нашаровувалися змінні, дискретні функції, що класифікуються як принагідні. Окрему групу становлять іманентні функції, притаманні національному хоровому мистецтву упродовж його існування.

До есенціальних передусім належить архетипова надфункція, під егідою якої перебувають інші складові цієї групи: традиційно-обрядова, церковно-ритуальна, етно-

консолідаційна функція; до них примикає консерваційно-стимулююча функція збереження й поповнення хорової літератури.

Архетипи, як «підсвідомі визначники дій спільноти», за твердженнями сучасних філософів, складають «фундамент ментальності, її визначальну верству», «це праісторичний ... рівень ментальності» [13, 40]. Автор психологічної концепції архетипів («колективного несвідомого») Карл Густав Юнг окреслював їх як символічні та багатозначні уявлення-прообрази, що з плином часу перетворюються на інстинктивні готовності до дій і протидій, стають типовими внаслідок повторення життєвих явищ і ситуацій. Кристалізуючись із залишків та слідів збірних переживань групи, «ті прообрази сильно впливають на життя та зазначаються і виявляються в поетичній творчості» [11, 55].

Народний обряд і церковний ритуал вирізняються давністю, усталеністю, повторюваністю. Це їхні іманентні риси, що диктують своєрідні кодекси текстів, інтонацій і рухів, сприяють усталенню «праформ» і «прообразів» у персональному несвідомому та в підсвідомості цілої етнічної спільноти.

У есенціальній групі хорових функцій органічно реалізувалося та актуалізувалося чимало етноментальних особливостей. Так, циклічно-календарна та побутова обрядовість українців, що сформувала традиційно-обрядову функцію, спирається на зауважені дослідниками консерватизм, традиціоналізм і кордоцентричність.

Календарний колообіг хліборобського року стимулював виникнення традиційно-обрядової пісенності у співлюбних українців. Річне коло розпочиналося з весняного циклу, до кожної пори року прив'язувалися спеціальні синкретичні (пісенно-ігрові) дійства, в яких відображені світоглядні настанови й вірування народу, зокрема, елементи трудових процесів, заклики-звертання до вищих сил по допомогу, прославлення й задобрювання їх. Пантеїстична релігія, в основі якої лежало поклоніння природі та багата уява, інспірувала інтенсивний розвиток української народної музично-поетичної творчості. Пісні, пов'язані зі сільськогосподарськими роботами, зокрема, землеробством, організовували колективні зусилля, полегшуючи працю, головно за допомогою ритму (тобто, метроритмічно-формульних інтонацій). Очікувані результати перетворювали на свята, самі ж свята опоетизовували завдяки естетизації усіх ритуальних чинників.

Відомо, що до групи календарно-обрядових пісень відносяться весняні гаївки або гагілки, ягілки, веснянки; літні русальні й купальські; літньо-осінні жнивні або обжинкові; зимові колядки й щедрівки, зрідка трапляються риндзівки, або рогульки. В них відчутне «дихання» глибини віків, багато взірців дійшло до нас, як архаїчні пласти фольклору. З прийняттям християнства церква адаптувала календарно-обрядові пісні до свят церковного року, відбувалася контамінація старого й нового, але традиція виявилася напорчуд живучою. Наче на витках часопросторової спіралі, вона виявляє здатність до постійного повернення: в народному побуті, в інсценізаціях обрядових дійств народними й професійними колективами, в індивідуальній композиторській творчості, коли, починаючи від Миколи Лисенка, ці релікти, підсвідомо упізнавані та промовляючи до нас духом далекої минувшини, отримують нові художні якості у хоровій музиці. Тому й близькі сучасному українцеві короткі поспівки з багатократними повторами, позатактове кружляння мотивів, оліготонність і анге-

митонність звукорядів, «заклинальна» остинатна ритміка та інші питомі прикмети фольклорно-пісенної архаїки, сполучені в численних хорових опрацюваннях із модерними засобами виразності.

Серед побутово-обрядових пісень найдавнішими є весільні, хрестильні й похоронні, пройняті культом роду та родини. Весільний обряд став найпопулярнішим у сфері хорових композиторських інтенцій. Не менш поширені опрацювання коліскових.

Закономірно, що історико-політичні процеси, як і генетичні, психологічні й соціальні прикмети мешканців різних протоукраїнських регіонів, спричиняли певні відмінності у кристалізації їхніх хорових традицій. Однак Олександр Кошиць підкреслював парадигматичну спільність обрядово-пісенної творчості на автохтонних етнічних теренах: «обрядові пісні при всій їхній різноманітності зводяться до типових зразків, які в своїх варіантах розповсюджені по всіх просторах української землі, без огляду на політичні кордони, які її розділяли, і є наче живим доказом єдності української нації» [10, 16]. І це дуже важлива теза, що доводить необхідність залучення молоді до пізнання первісних верств національного фольклору через гуртовий спів.

Прадавні культово-сакральні обряди також оформлювалися музично. Вчені висунули припущення, що поклоніння язичницьким богам відбувалися з хоровими співами. «Відомий вчений І.І. Срезневський зробив на основі різних свідчень і розповідей арабських мандрівників висновок, що в храмах слов'ян (ще в дохристиянську добу – Н.С.) існували хори, якими керували кастові жерці» [8, 142]. Отже, «біля колиски» українського хорового співу стояли «поганський культ» і народна обрядовість. Обидві ці ділянки, згідно вислову Василя Витвицького, «діаметрально різні й далекі одна одній, особливо у тих ранніх віках». Однак, науковець слушно вказав на два основні чинники їхнього уподібнення: по-перше, «хоровий спів трактувався не як засіб розваги, а як повне ваги і гідне пошани діло, як засіб піднесення до вищих, неземних сил»; по-друге, «як у церковній хоровій музиці, так і в народній панувало одноголосся, тобто спів унісоном» [5, 121].

Таким чином, «запрограмовані» у відповідній хоровій літературі засади народно-го світогляду та музично-поетичні засоби його вираження доходять до наступних поколінь, сприймаючись ними в сенсі данини поваги до минулого, яке постійно відроджується в новій реальності, віртуально єднаючи нащадків із пращурами. Звідси випливає підтвердження есенціальності традиційно-обрядової функції хору та доцільність її трактування як компоненту архетипової надфункції.

Хорове мистецтво також безпосередньо пов'язане зі соціально орієнтованими національно-ментальними схильностями. Схильність українців до творення невеликих груп чи спільнот на засадах приятного відношення, миру з ближніми, відзначене низкою філософів та психологів (В. Храмова, П. Юркевич, В. Янів, Я. Ярема та ін.), завжди відповідала мистецько-хоровим уподобанням. А емоційність, чуттєвість і ліризм, що випливають із «кордоцентричності» й складають ядро психіки українського етнотипу, органічно поєднуються із його цінною соціальною вартістю співпереживання з іншими, складаючись у національний «соціопсихічний аспект» (О. Кульчицький). Особливістю таких груп є відсутність активних настанов, натомість вони «давали радше почин настановам рефлексивним, зверненим на власне нутро, що його зглиблення і пізнання буває явищем паралельним до розуміння близьких і

друзів» [11, 34]. Саме тут, у взаєморозумінні й відчутті єдиної родини, і криється соціально-колективна цінність хорового гурту для дітей і молоді. В наш час категорія «соціальної симпатії» трансформувалася в «емпатію». Співпереживання й ототожнювання себе з іншими виразно унаочнюється в мистецькій ділянці через колективне музикування, в тому числі, через гуртовий спів, що завдяки нероздільній єдності музики й слова впливає на вироблення та зміцнення емоційно-естетичних відчуттів, морально-етичних і патріотично-громадянських основ.

Вже «мандрівний» філософ Григорій Сковорода осмислював серце рушієм «стилю» життя. Ідентифікуючи серце з душею, розглядав їх як підґрунтя внутрішнього духовного світу людини – мікрокосму. Саме з їхнього сплаву виростають усі думки й почуття. Без цієї «есенції», констатував Сковорода, людина – «мертва тінь», здатна сама себе згубити [16, 169]. Кордоцентричність українського народу, на думку Володимира Яніва, складають дві духовні якості: перша – бажання «самовияву назовні», що є підставою інтровертивності з сильним «я», але не «замкненням у собі»; друга – розвинена «почуттєвість». Усе це призвело, на тлі тиску зовнішніх історичних обставин, до «ушляхетнення вдачі». Тому «українська людина співчутлива до долі ближнього, вона – альтруїстична з бажанням нести допомогу» [23, 128].

Її інтровертизм «не заперечує шукання контакту з оточенням», навпаки, з огляду на «довершеність самовияву» та «бажання якнайскорше вплинути на соціального партнера», з'являється прагнення до рівночасного звернення до кількох сфер. «Звідси сполука слова й музики у відомій пісенності українців, звідси бажання естетичного вислову, а отже уподобання мистецтва» [23, 128]. Тож художньо-соціальний резонанс у громаді однодумців-хористів, – це, очевидно, найвідповідніший вид етнодуховної діяльності українців. Завдяки її спрямуванню на слухачів, виникає процес комунікації – артистичного донесення образно-емоційного та семантичного змісту музичних творів, взаємообмін почуттєво-когнітивними енергіями.

Філософ Памфіл Юркевич розвинув ідеї Сковороди у своїй праці «Серце та його значення у духовному житті людини, згідно з ученням слова Божого», де також викладені міркування про творчу самореалізацію особистості. Зокрема, Юркевич твердив про те, що самовдосконалення набуває значущості лише в системі цінностей, що перебувають за межами нашого «я» [22, 109]. Дбаючи про молодь, він закликав прислухатися до «вищого ладу» своєї особистості, до творчих імпульсів серця. Такий лад здатний створити хоровий колектив, де кожен індивід, коли працює для всіх і всі для нього, відчуває себе клітиною серця цілого співочого організму. Тут кожен знаходить живі «внутрішні спонуки» для виховання своєї душі, взаєморозуміння та духовне взаємодоповнення.

У статті «Мир з ближніми як умова християнського співжиття» Юркевич поглибив свої думки про етику та соціальні аспекти буття, якими, зокрема, обґрунтував основи людяності, неоціненні для творчої співпраці, особливо в мистецькому гурті, в тому числі, у хоровому. Він уважав ворогування чужим самій людській природі, інакше людський рід давно би зник з лиця землі. Людина вільна обирати власний шлях для досягнення вказаного Богом призначення, але цей шлях не повинен перешкоджати іншим [21, 223–224]. Саме гуманність і відрізняє її від інших живих створінь, і це становить, серед іншого, фундамент культуротворчої діяльності людства.

Хоровий спів, що гуртував етнічний загал для мистецько-емоційного виразу широкого спектру переживань і почуттів на основі національного колективно-несвідомого, володіє етноконсолідаційною функцією, що входить до кола есенціальних. Особливо яскраво вона унаочнилася в організаційно-хоровій діяльності, а також у хоровому репертуарі – окрім обрядового та літургійного, у патріотично спрямованому. Етноконсолідація скріплюється цими чинниками й водночас сприяє їхньому відновленню. Спираючись на есенціалізм і традиціоналізм, вона володіє також релевантністю до «епохалізму», що його вище згаданий К. Гірц тлумачив як «загальні обриси історії нашого часу» й «питомий зміст цієї історії», тобто, «дух нашої доби» [6, 282], сучасної своїм сучасникам. У кожен епоху етноконсолідаційна функція хорового співу отримувала свої завдання, що базувалися, головним чином, на стрижнях національного самоутвердження та прагнення єдності українства різних регіонів.

Специфічною рисою національної ментальності, однією з домінуючих, завжди була релігійність. Вона живилася емоційністю, інтровертизмом, розвиненим почуттям толерантності, кордоцентричності. Яким Ярема підкреслював, що саме інтровертивні люди чи народи є творцями культури, а також релігійних світоглядів. Їм відповідає містицизм та спіритуалізм. З мистецьких стилів – романтизм, символізм та експресіонізм. З ділянок мистецтва – лірика та музика [23, 258]. Найяскравішим втіленням релігійності в українській культурі стала церковно-ритуальна функція, що відбилася в багатовіковій традиції літургійного та паралітургійного співу.

Цей спів здатний стати дієвим засобом «доторку» учнів і студентів до високих етико-моральних сфер, а церковно-ритуальна функція в сукупності її проявів розкриває образно-естетичний світ та смислову й соціальну значущість духовної музики, показуючи присутність людини в духовному макрокосмі та духовного мікркосму в душі людини. «Церковний спів прив'язує увагу, відвертаючи її від пустих і марних образів, світових розкошів і підносить ум і серце до якоїсь краси, що у мистецькій глибині є наче образом духовної, надприродної і вічної краси» [7].

Молодь повинна навчитися сприймати літургійну музику не лише як музичний супровід Богослужіння, а передусім як молитовний стан душі. «Спів стає символом молитви тоді, коли є в правдивому значенні того слова церковним співом. А церковним є спів тоді, коли є співаною молитвою.... Церковний спів, як і молитва, повинен бути щирим, тобто безпосереднім виливом розмоленої душі» [7].

Церковно-ритуальна функція хору була і є складовою сакрального дійства у храмі, що забезпечує духовне єднання усієї пастви в прославі Всевишнього, віднайдення особливого молитовного тону співу й налаштування на цей тон усіх присутніх у храмі. «Одинока ціль, для якої уживаємо в церкві співу, є та, щоби ним побуджувати вірних до побожності» [7]. Основне призначення названої функції – служіння «Господеві і людям», бо «спів церковний служить передовсім ідеї, що її висказує текст молитви» [7]. Основна роль – духовно-перетворююча. Як і традиційно-обрядова функція, церковно-ритуальна має артистичне відгалуження, породжене позацерковною практикою концертного виконання релігійних творів.

«На Великдень двотисячного року від різдва Христового в Храмі Миколи Притиска, що в Києві на Подолі, звучав божественний спів. Звуки розкішними хвилями

линули вгору, до підбання, а звідти, обласкані благословенням Бога Отця, Сина і Духа Святого та чотирьох архангелів, повертались у нижній архітектурний простір і розливалися по усіх закутках церкви, огортаючи ікони, перегукуючись із тендітним полум'ям свічок, торкаючись душі кожного присутнього. Камерний хор «Київ» співав на честь світлого воскресіння і на честь освячення розпису підбання храму, виконаного художником Миколою Стороженком» [2, 146]. У цьому уривку есе сучасного прозаїка наче сконденсовано сутність українського релігійного обряду в синергетичі його елементів, що стосуються різних видів мистецтв. Архітектура, іконопис, музика, створені смертними не без натхнення від найвищого Деміурга, співдіють у хвалі Господу, для духовного переродження й зцілення вірян.

Пояснюючи богословський зміст того, що відбувається в храмі, нерідко застосовують вираз «синтез мистецтв». Проте існує думка, що «у богослуженні маємо справу не із «синтезом мистецтв», а з первісною неподільною єдністю культу», бо «не культ [виникає] з культури, а культура з культу» [1, 32]. Правомірність цього доказує самостійне художнє життя й автономне мистецьке значення літургійних музики та живопису (з певного часу), тоді як до того вони були невід'ємними складовими обряду. Місце його проведення – храм – будувався із намірами посилення дії цих складових. Зокрема, для співу враховувалися закони акустики. Як справедливо підкреслив Дмитро Степовик, «саме спів скріплює драматургію всього церковно-духовного дійства: його особливості обумовлені музичною акустикою наших хрестово-купольних храмів; а його мелодика суголосна з мерехтливою мажоро-мінорною поліфонією барв українського іконостасу і храмового стінопису» [18, 6]. Для досягнення величі й урочистості хорового звучання у храмі княжої доби в його склепіння та стіни вмуровували видовжені беззвучі глечики – евентуальні голосники (особливі резонатори звуку), віднайдені археологами у найдавніших церквах Галича, Львова, Володимира-Великого [9, 59]. Архітектуру сакральних споруд пристосовували також задля зручності правителів, що брали регулярну участь у богослужбових співах нарівні з простими парафіянами: у Галичі княжі палати з'єднувалися із двірською церквою спеціальними переходами, які «йшли просто на церковні хори» [9, 59]. Все це вказує на велику вагу, якої надавала тогочасна владна еліта релігійно-церковній справі й літургійному співові зокрема.

Генеза й джерела українського церковного співу, що є, за Павлом Маценком, «найбільший і найстарший документ висококультурної спадщини українського народу» [14, 10], вивчалися й продовжують вивчатися. Беззаперечно те, що він завжди був унікально-самобутнім, бо в самому зародку являв собою неоднорідне явище, свого роду амальгаму питомих-корінних співацьких традицій і різновекторних впливів. Зважаючи на дискусійність історичних відомостей про час християнізації на протоукраїнській території, закономірно відсувається у глибину віків і час появи церковно-ритуальної хорової функції. Наприклад, Наталія Полонська-Василенко ствердила, що «християнство почало ширитися на території України з перших століть нашої ери, і ширилося воно з різних сусідніх країн» [15, 3]. Те, що ця функція існувала до офіційного хрещення Русі-України у 988 році, не викликає сумнівів («Відомо, що в 945 р. в Києві діяла церква святого Іллі, в якій присягали на вірність укладеним з Візантією договорам християни» [8, 149]). Після здійснення цього доленосного для

українського народу історико-політичного і соціокультурного акту національну церковно-співочу культуру, як стверджує більшість авторитетних учених, живили два основні джерела, що походили «з двох осередків східного обряду – греко-візантійського та балканослов'янського (болгарського)» [20, 46]. Побутують і інші гіпотези. Зокрема, П. Маценко переконував у тому, що «християнство, а з ним і форми церковного співу первісно йшли в Україну не з Візантії через Болгарію чи через Афон, а з Близького Сходу... зовсім певно з Єрусалиму й Антіохії» [14, 36], з чого виводить формальну основу українського церковного співу, чим є, на його думку, «народня музична творчість з додатками зразків співів Малої Азії» [14, 45] (а саме, Кавказу й Закавказзя).

Проте, звідки б не походили «додатки», дослідники сходяться на тому, що український церковний спів постав, ріс і розвивався на національному ґрунті, хоча й мав спільні з іншими культурами елементи. У всіх випадках вивчення проявів цих спільностей слушною є вказівка Олександри Цалай-Якименко про відхід від спрощеної схеми «донор-реципієнт» і надання «поширеної уваги таким визначальним факторам, як пробудження творчих сил, як творчий відгук культури-реципієнта під впливом культури такої сили, яка здатна спонукати іншу до активізації її внутрішніх резервів» [20, 47]. Отже, йдеться не про пряму лінійну переймання, а про готовність українського творчого духу запозичити взірці ззовні й переробити згідно свого бачення. Як стверджував Мирослав Антонович, «із зростанням Київської Русі міцніла також тенденція до її усамостійнення як у церковному житті, так і культурі. В ділянці літургійної музики розвиток відбувався від перенесення і запозичення через переробки й вдосконалення варіантів і наслідування до формування оригінальних літургійних мелодій» [3, 22]. Свідчення цього знаходимо, починаючи від одноголосих Ірмолоїв, далі в партесних композиціях і поліфонічних духовних концертах, паралітургійних співочих зразках, авторських Службах Божих.

Увесь історичний процес богослужбової музики дає підстави для визначення її як «фактичної автокефалії» (Н. Полонська-Василенко) з власною семіотичною системою і національним жанрово-інтонаційним фондом, що вироблялися віками. Така аналогія з історичним терміном дослідниці викликана її розумінням окремішності християнства в Україні. Вже початки організації Церкви за Володимира і Святослава говорять, на її думку, лише про «номінальну залежність Києва від Царгорода» з огляду на значну віддаль між ними, а також через величезні обшири українських земель [15, 5–6]. Ці ж причини вплинули й на функційність музичних літургійки й паралітургійки та зумовили їхню глибинну, окремішню українську сутність. Тож зауважені В. Витвицьким діаметральні протилежності між народною і культовою музикою часів язичництва поступово стиралися, а з прийняттям християнської віри, навпаки, перехресувалися.

Есенціальна консерваційна функція (віднайдення та збереження хорової музики) з часом ставала й стимулюючою – адже зростаючий інтерес до хорового виконання спонукав до постійного оновлення й розширення репертуару. Дефініція «консерваційно-стимулююча функція» спирається на висловлювання Юрія Липи: «Консервувати – це не значить затримуватися, це є постійно поправляти, не знищуючи. Консервація не виключає поступу, лишень вимагає його» [12, 186]. Серед сучасних куль-

турологів побутує думка, що «збереження культури є збереженням насамперед етнічності, а значить – і ментальності, і архетипності» [19, 23].

Названі есенціальні функції збагачувалися групою принагідних. До них належать артистична (або естетико-художня), яку склали автономні відгалуження традиційно-обрядової та церковно-ритуальної функцій; okazійно-прославна, що використовувалася для привітання особливо важливих персон – світських і духовного сану; дієвомобілізаційна, яка надихала до подвигу за рідну землю; ідеологічно-пропагандистська, що несла музично-образне втілення національно-патріотичної ідеї; музично-освітня, що задіювалася при хорах різного статусу задля здобуття елементарних методичних і теоретичних знань; просвітницько-пізнавальна, що ознайомлювала з хоровою музикою свого й інших народів; інтеграційно-міжетнічна, що залучала до надбань української хорової культури представників інших етносів як виконавців і слухачів; побутово-розважальна або дозвіллева; едиційна, що поширювала хорову літературу; спонукально-дослідницька, що проявилася у науковому осмисленні феномена хорового виконавства, його історії, теорії та методики; репрезентативна, що сприяла входженню української культури й мистецтва у світовий контекст; евристична, що полягає у написанні творів для конкретно визначеного колективу.

Окрему групу становлять іманентно-трансцендентні функції, притаманні національному хоровому мистецтву упродовж усіх часів. Це, насамперед, функція соціалізації, комунікаційна, а також терапевтична, катарсична та гедоністична функції. Іманентні функції спираються на есенціальні, живляться ними, виступають як їхнє безпосереднє продовження, незалежно від епохи, місця, суб'єктивності сприйняття. В іманентних функціях завжди присутній архетиповий елемент колективного позасвідомого, тої субстанції, що відкладалася й нашаровувалася віками. Культуротворча функція увінчує іманентну і всі групи в цілому. З огляду на свою багатоскладовість, вона є надфункцією, як і архетипова.

Хорове мистецтво зі своїми функціями активно включалося до процесів нації- та державотворення на різних етапах визвольного руху. Очолювали організаційно-хорову діяльність провідні митці. Так, у Наддніпрянщині постійно займався нею Микола Лисенко, згуртовуючи націю в умовах блокування української культури царатом. Натомість галичани отримали значно ширші можливості самовираження в хорових гуртках у зв'язку з наданою австрійським імператором культурною автономією від останньої третини XIX століття. Спільним результативним починанням для двох регіонів у напрямку консолідації українства та піднесення національного самосвідомлення стали хорові подорожі. У східній Галичині вони проходилися з ініціативи Остапа Нижанківського й за участі Івана Франка, а у Наддніпрянщині – спочатку завдяки Лисенкові, згодом також Кирилові Стеценкові й Павлу Тичині.

Необхідно відзначити піднесення хорової справи з огляду на всебічну підтримку влади у Наддніпрянщині під час короткотривалої доби державотворення, а також плідний період розвитку соціокультурних хорових функцій, якому сприяла діяльність Музичного товариства ім. М. Леонтовича. Вагомі досягнення у хоровій галузі були стимульовані й політикою «українізації» 20-х років XX століття (увага до музичного шкільництва, організація професійних капел, відрядження Української республікан-

ської капели під проводом О. Кошиця за кордон). З кінця 1920-х років настає хвиля терору й нищення національних здобутків, насильницького пристосування музичної культури до політики партії, диктату у тематиці та засобах вираження. Натомість у Східній Галичині цей час, до 1939 року, позначений підйомом хорового мистецтва, виникненням першорядних професійних колективів і появою когорти видатних диригентів. Тобто, Галичина перейняла духовно-творчу хорову естафету від Наддніпряни. Тому можна говорити про черговість переймання і розвитку хорових функцій силами згаданих регіонів, завдяки чому забезпечувалася стадіальна цілісність загальноукраїнської хорової культури.

Радянська влада намагалася «перевиховати» маси за допомогою хорового мистецтва. Внаслідок цього воно «збагатилося» невластивою собі мімікрійною функцією, яка дискредитувала його разом із численними опусами, що виконували провідні для тогочасної соціалістичної музичної культури прославлену та ідеологічно-пропагандистську функції (заради справедливості потрібно зауважити, що з'являлися й високохудожні хорові твори з іншою тематикою, проте їх було менше). Інші функції, особливо есенціальні, примусово припинили існування або ж трансформувалися та деформувалися згідно встановлених компартією нормативів. Тоді саме українська діаспора відіграла значну компенсаторну роль у функціонуванні української хорової культури. Її представники у Північній Америці та Західній Європі провадили різнобічну працю, внаслідок чого хорова діяльність набувала все організованіших форм. На це впливали досвід, набутий в Україні, прибуття нових мистецьких кадрів, а також контакти з батьківщиною, що ставали все тіснішими від кінця 1980-х років.

Незалежність дала нові імпульси для відродження усіх груп хорових функцій. Множаться хорові колективи, підвищується майстерність виконання, посилюється фестивально-конкурсний рух, зростає кількісно й якісно композиторська продукція. Проте сьогодні, коли виникають нові загрози здобутій у тяжкій боротьбі багатьох поколінь державності, при наявності складних політичних і етнодемографічних викликів, при неоднозначності культурної політики, хорове мистецтво не може й не повинно відмовлятися від сукупної дії своїх соціокультурних функцій, які сприяли й надалі сприятимуть самоствердженню всесвітнього українства. Звідси випливає необхідність їх континуації у етнокреативному й етнозахисному аспектах, особливо актуальних нині для морально-етичного, суспільно-патріотичного та духовно-естетичного виховання молоді.

Отже, можна зробити висновки, що систематизація соціокультурних функцій хорового мистецтва загалом ідеально відповідає головному постулатові надзвичайно актуальної зараз у світовій музикознавчій думці музичній антропології: якщо людина є мірилом всіх речей, то людина ж є мірилом всіх духовних процесів у музиці. Музика не розвивається окремо від людини, і людина теж не може себе повніше виразити, ніж через музику. А хор надає можливості для найвищого рівня музичного саморозкриття індивіда, як хориста, соліста чи диригента. Якнайраніше прилучення дітей і молоді до хорового співу допомагає національному самоусвідомленню, виробленню відчуття причетності до продовження традицій українського роду, розвитку емпатії

тії та гармонізації міжлюдських відносин у будь-якому колективі, участі в репрезентації шедеврів хорової літератури – української та світової.

З огляду на те, що український хоровий спів утвердився наскрізною історичною єдністю музично-культурної онтології нації, це її «вітальне» ядро та трансцендентна життєво-мистецька сфера, що здатні формувати внутрішньо-почуттєвий світ, зовнішньо-соціальні засади та життєві позиції молоді. З конгломерату «прафеноменів», що ними є пісенний фольклор і церковний спів, та індивідуальної композиторської творчості виводиться феноменологічне багатство хорової культури, яке впливає на культуру народу в цілому і формує його яскраву окремішність-самобутність. «Вічна традиція» (Мігель де Унамуну), завдяки хору, завжди є сучасною, контемпоральною і тим стверджує екзистенційну вартість минулого, теперішнього й майбутнього національного універсуму. Залишаючись часткою буття українців на батьківщині й у різних країнах світу та будучи зосередженням їхньої співочої культури на кожному етапі історії, хорове мистецтво реалізує закладені в ньому потужні потенційні можливості духовно-творчого прогресу нації у розмаїтті системи соціокультурних функцій, яка виявляє багаті виховні ресурси.

ЛІТЕРАТУРА

1. о. Авакумов Ю. Чи є літургія «синтезом мистецтв»? «Обряд», «ритуал» «культ» у богословських та культурно-антропологічних дискусіях ХХ ст. Калофонія: збірник наукових праць. Львів: Вид-во УКУ, 2008. Вип. 4. С. 31–40.
2. Аврамчук О. Молитва Майстра. Сучасність, 2000. № 7–8. С. 146–149.
3. Антонович М. Musica sacra: збірник статей з історії української церковної музики / за ред. Ю. Ясиновського. Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича, 1997. 261 с.
4. Бенч-Шокало О. Український хоровий спів: Актуалізація звичасвої традиції: навчальний посібник. Київ: Ред. журн. «Український світ», 2002. 440 с.
5. Витвицький В. Українська хорова культура. Музикознавчі праці. Публіцистика. Львів, 2003. С. 120–130.
6. Гірц К. Інтерпретація культур: Вибр. есе. [пер. з англ.]. Київ: Дух і Літера, 2001. 542 с.
7. Декрет Архієпархіального собору про церковний спів. Калофонія: збірник з історії церковної монодії та гимнографії. Львів: Вид-во ЛБА, 2002. Вип. 1. С. 214–220.
8. Історія української музики: в 6 т. / редколегія: М. Гордійчук та ін. АН УРСР, Інститут мистецтвознавства, фольклору та етнографії ім. М.Т. Рильського. Київ: Наукова думка, 1989. Т. 1. 448 с.
9. Кіндратюк Б. Нариси музичного мистецтва Галицько-Волинського князівства. Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2001. 144 с.
10. Кошиць О. Про українську пісню й музику. [репр. вид.]. Київ: Музична Україна, 1993. 48 с.
11. Кульчицький О. Світовідчужання українця. Українська душа / Відпов. ред. В. Храмова. Київ: МП «Фенікс», 1992. С. 48–65.
12. Липа Ю. Призначення України. Нью-Йорк: Видавничий кооператив «Хортиця», 1953. 308 с.

13. Лисий І. Менталітет і духовна культура українців. Філософська і соціологічна думка. 1995. № 11–12. С. 37–59.
14. Маценко П. Нариси до історії української церковної музики. [репр. вид.]. Київ: Музична Україна, 1994. 152 с.
15. Полонська-Василенко Н. Українська православна церква до 1917 року. Матеріали конференції «Віра в СРСР у 50-ліття советської революції»: наукові записки, видані на честь ювілею єпископа Корнеліяка. Мюнхен: [б. в.], 1984. № 11–12. С. 3–27.
16. Сковорода Г. Наркіс. Розмова про те: пізнай себе. Вибране: твори у 2 т. Київ: Дніпро, 1972. Т. 1. С. 150–196.
17. Сміт Е. Д. Культурні основи націй. Ієрархія, заповіт і республіка. [переклад з англійської Петра Тарашука]. Київ: Темпора, 2009. 312 с.
18. Степовик Д. З духовних скарбниць української церкви. Цалай-Якименко О. Духовні співи давньої України: Антологія. Київ: Музична Україна, 2000. С. 5–6.
19. Феномен нації: основи життєдіяльності. [за ред. В. В. Попова]. Київ: Тов. «Знання», КОО., 1998. 264 с.
20. Цалай-Якименко О. Стилістичні наверстування в українському Ірмолої. Ка-лофонія: збірник з історії церковної монодії та гимнографії. Львів: Вид-во ЛБА, 2002. Вип. 1. С. 46–58.
21. Юркевич П. Мир з ближніми як умова християнського співжиття. Вибране. Ки-їв: Абрис, 1994. С. 222–229.
22. Юркевич П. Серце та його значення у духовному житті людини, згідно з ученням слова Божого. Вибране. Київ: Абрис, 1994. С. 73–140.
23. Янів В. Нариси до української етнопсихології. Київ: Знання, 2006. 341 с.

**«ПРАЦЯ КСЕНОФОНТА АФІНСЬКОГО «АНАБАСИС»
ЯК ОСНОВНЕ ДЖЕРЕЛО З ІСТОРІЇ ГРЕЦЬКИХ НАЙМАНЦІВ
НА ТЕРИТОРІЇ ПЕРСІЇ»**

The article analyzes the march of Greek mercenaries to the territory of Persia in order to help the Persian prince Cyrus the Younger to regain the Persian throne based on the study of the work of Xenophon Athenians «Anabasis», where the work of the ancient Greek author will be considered as the main source of the history of Greek mercenaries in the territory of Persia. Historical figures such as the Spartan king Agesilaus II, the Persian satrap and general Tissaphernes, the Persian king Artaxerxes II and others will also be mentioned.

Почнемо з того, що Ксенофонт Афінський – це відомий давньогрецький політик, філософ та полководець (прибл. 440 – прибл. 350 рр. до н. е.), який увійшов в історію як військово-політичний діяч Стародавньої Греції та жив у період із середини V до середини IV ст. до н. е. Саме похід грецьких найманців до Персії дуже сильно вплинули на подальшу політичну кар'єру Ксенофонта Афінського, через що, він і вирішив записати свої думки та спостереження під час даної подорожі у праці «Анабасис», яка вважається однією з перших праць давньогрецького політика й була написана приблизно у I пол. IV ст. до н. е. [1; 5].

Слід зазначити, що «Анабасис» Ксенофонта був популярний ще в період античності. Велика кількість сучасних вчених вважає, що від даного твору йде традиція античних авторів описувати власні дії у третій. Відомий давньогрецький історик й автор твору «Всесвітня історія» Полібій (208–126 рр. до н. е.) вважав, що саме книга Ксенофонта Афінського надихнула Александра Македонського на підкорення Азії [3, 221–222]. Тієї ж думки, що і Полібій був відомий античний історик та автор «Життя філософів та софістів» Євнапій (347–414) [2].

Мета даної статті – проаналізувати відображення грецьких найманців на території Персії у висвітленні праці Ксенофонта Афінського «Анабасис» та їх прослідкувати їх роль у даному військовому поході.

Опис походу грецьких найманців на територію Персії у «Анабасисі» починається із розповіді про його керівника Кіра Молодшого (? – 401 рр. до н. е.), який був сином покійного перського царя Дарія II (475–404 рр. до н. е.). Після його смерті царський трон Персії отримав старший брат царевича Артаксеркс II (436–359 рр. до н. е.). Як писав Ксенофонт, головний радник царя, сатрап Лідії Тисаферн (445–395 рр. до н. е.) обмовив Кіра в очах його брата, сказавши, що той готує змову проти нього. Артаксеркс II повірив раднику й наказав заарештувати брата, але мати царевичів Парисатіда (440–385 рр. до н. е.) переконала царя пощадити його й відпустити [6]. Ксенофонт у своїй праці «Анабасис» описав це так: «... (3) А коли Дарій помер й Артаксеркс був посаджений на царство, Тисаферн наклепував братові на Кіра, ніби той зловмишляє проти нього. Артаксеркс повірив й наказав схопити Кіра, щоб відп-

равити його смерть; але мати вимолвила його у царя й відіслала назад у підвладну йому область» [3].

Кір Молодший, який був засоромлений й розуміючи усю небезпеку, вирішив більше не підкорятися своєму брату й спробувати захопити трон Персії. Сказавши брату, що він хоче розбити пісидійців, Кір тайно вирішує зібрати військо з грецьких найманців. На території Лідії та Іонії він наказав вербувати пелопонесців, а з Херсонесу Кір запросив лакедемонянина Клеарха, який був вигнаний із рідної Спарти й повинен був командувати грецьким військом. Також царевич завербував 4000 грецьких найманців з Фессалії під командуванням Аристиппа.

Ксенофонт у праці згадує свого друга, грека Проксена, який був одним із командувачів грецьких найманців Кіра. За наказом царевича він був повинен збирати війська для початку війни, куди був запрошений і сам Ксенофонт Афінський.

Подальші події, описані у праці Ксенофонта «Анабасис», автор почав записувати, коли вже познайомився із Кіром Молодшим. Фактично, як зазначено у «Анабасисі» Кір Молодший набрав приблизно 13 тисяч грецьких найманців, більшість з яких були голплітами (важкоозброєні бійці із довгими списами та великими щитами). Далі Ксенофонт зазначає, що після підготовки уся армія Кіра Молодшого виступила із міста Сарди під приводом того, щоб знищити пісидійців, але Тисаферн дізнався правду про плани царевича й розповів царю, після чого Артаксерс II почав готуватися до війни.

Під час походу, як описує Ксенофонт у «Анабасисі», відбувається змова проти Кіра Молодшого. Царський вельможа на ім'я Мегаферн з іншим вельможею намагалися отруїти царевича, але їх план був викритий й змовники були страчені. Після цих подій війська греків вторглися в Кілікію й захопили місто Тарс, де пробули майже місяць. [3]

Далі у «Анабасисі» починає згадуватися ім'я Клеарха (? – 401 р. до н. е.) – головнокомандувача грецької найманої армії. Передусім Ксенофонт описує подію, коли Кір Молодший намагався скомандувати військами йти далі, солдати почали в нього кидати каміння й відмовлялися виконувати наказ, так як не хотіли підпорядковуватися перському царевичу. У зв'язку з цим Клеарх вирішив виступити з промовою до солдат, яку пізніше записав Ксенофонт у своїй праці «Анабасис», де давньогрецький полководець намагався заспокоїти та надихнути на подальший похід свої війська.

Пізніше Ксенофонт був свідком ще декількох виступів Клеарха, які також він зафіксував у своїй праці «Анабасис». Врешті-решт, зібравши ще підкріплення, грецьке військо вирушило далі в глиб Персії [3].

Як пише у «Анабасисі» Ксенофонт, дійшовши до території Сирії грецьке військо на 7 днів зупинилося в торговому місті-порту Міріанда. Під час цієї зупинки двоє наближених стратегів Кіра Молодшого на ім'я Ксеній-аркадець та Пасій з Мегар, погрузивши деякі цінні речі на кораблі, вирішили покинути військову кампанію перського царевича й повернутися до Греції. Ніхто точно не знав, чому вони так вирішили. Деякий час Кір хотів, щоб їх знайшли, але потім, як стверджує Ксенофонт у своїй праці, відмовився від цього.

Пройшовши через Сирію грецьке військо дійшло до пустелі Аравія, де автор «Анабасису» став свідком ще одного конфлікту в середині війська. Справа в тому,

що один з грецьких командирів на ім'я Менон посварився із Клеархом та його солдатами, за що був побитий. Повернувшись до свого війська, Менон вирішив покарати Клеарха наказавши одному із своїх солдатів кинути в нього сокиру. План не вдався й обидва командири почали готувати до бою свої війська. У цей час повернувся Проксен разом із Ксенофонтом й загоном солдат і спробували вирішити конфлікт, але їм це зробити не вдалося.

Усі грецькі командири вже були готові битися між собою, але своєчасно повернувся Кір й заспокоїв війська, виступивши перед ними, що таким чином було записано у «Анабасисі»: «...(16) «Клеарх й Проксен та інші присутні елліни, ви не розумієте, що робите. Якщо ви вступите один з одним у бій, то, можете бути впевнені, я буду умертвлений того ж дня, а ви трохи пізніше за мене, бо, як тільки наші справи приймуть поганий оборот, всі ці варвари, яких ви бачите, стануть ворожішими нам, ніж ті, що знаходяться у царя» [17]. Почувши ці слова, Клеарх прийшов до тями, і обидві сторони склали зброю по місцях й припинили сварку» [3].

За даними праці Ксенофонат, на початку вересня військо Кіра Молодшого вийшло на вавилонську дорогу й зупинилося у місті Кунакс, недалеко від Вавилону й почало готуватися до битви із Артаксерсом II. Клеарх повинен був командувати правим крилом військ, а командуючий Менон – лівим. Ксенофонт повинен був увійти в загін кінноти наближеної до Кіра. Впродовж ночі перед битвою Кір наказав активну готувати війська до битви, очікуючи нападу у будь-який час. Також під час зібрання командирів царевич виступив з промовою, з метою надихнути їх на перемогу.

Опівдні наступного дня армія Кіра Молодшого створила невеличкий табір біля Кунакса та чекала на прибуття війська супротивника.

За даними з «Анабасису» загальна кількість військ Кіра Молодшого була 112 920 військових одиниць, серед яких було приблизно 100 тис. варварів, 10400 грецьких найманців голпітів, 2500 тис. пельтастів (метатилів списів) та 20 колісниць із серпами. Кількість перських військ за Ксенофонтом була в десятки разів більше – приблизно 2 100 950 млн. військових одиниць [3].

Після полудня того ж дня війська Кіра Молодшого почали вишукватися, так як недалеко від них вже почали наступати царські війська.

Врешті-решт, як зазначено в «Анабасисі», коли обидва війська наблизились один до одного почалася битва. Спочатку битви усе йшло добре – чітко розташовані грецькі голпіти змогли відбити напад частини царських військ й змусили їх відступати. Кір, дивлячись на відступаючі сили супротивника був дуже задоволений, але сам не брав участь у переслідуванні й намагався зберегти стрій своїх особистих вершників для інших дій.

Побачивши, як писав Ксенофонт у своїй праці, що частина перських військ намагається обійти грецьких найманців з тилу, Кір разом з кіннотою атакує неорганізовані перські війська й змушує їх втікати. Раптом він побачив, що дорога до Артаксерса II та його особистого загону відкрита (зазвичай під час битв перські царі розташовувалися в центрі усього війська) й пішов на нього в атаку разом із своїм загоном. Метнувши списа Кір навіть поранив свого брата, пробивши його обладунки, але хтось із наближених царя більш вдало метнув списа й потрапив царевичу в голову, однак битва на цьому не закінчилася [3; 6].

Після загибелі Кіра частина грецького війська почала відступати до загонів Клеарха та Приксіми. Перські війська під командуванням Тиссаферна та Артаксерса II у той самий час вирішили напасти на грецький табір й розграбувати його. Як розповідається у «Анабасисі», перегруповані війська Клеарха та Проксіма напали на перські війська, коли вони того не очікували. Загони Тиссаферна намагалися пробитися через гоплітів, але втративши велику кількість людей вимушені були відступити до військ царя. Об'єднавшись із царем Тиссаферн знову напад на греків, але Клеарх, який вдало відвів військо до ріки, яка була поряд, у відповідь атакували війська персів й змусили їх відступити. Після цього Клеарх реорганізував війська та відвів їх на пагорб недалеко від місця битви, де вони зупинилися відпочити й почекати Кіра та його загін (Клеарх та більшість грецьких найманців ще не знали про смерть царевича). Битва була закінчена.

Наступного ранку, коли греки були готові знову виступати, до табору на пагорбі прибули Прокл, правитель Тефранії та Глул, син Тамоса й розповіли про смерть Кіра. Дізнавшись про це, Клеарх зрозумів, що битва програна, а усе грецьке військо під його командуванням застрягло в центрі Перської імперії без їжі та води.

Згідно свідотству Ксенофонта, трохи пізніше, на пагорб, де розташовувалися греки, прибули послы Тиссаферна і наказали усім здати зброю, явитися до царя та благати його про милість. Серед грецького війська почалося зубожіння – одні були готові здатися, інші – перейти на сторону супротивника або втекти. В решті-решт невеличка частина грецьких найманців перейшла на сторону персів. Інша частина війська, під командуванням Клеарха, покинула вночі того ж дня пагорб та відправилася в сторону річки Тигр, звідки вони намагалися перейти на територію Сирії. Уникаючи сутичок із перськими військами, греки зупинилися на декілька днів у невеличкому селищі, де пізніше знову повинні були приймати перських послів, на цей раз із самим Тиссаферном. Прибувши до греків перський сатрап виступив з промовою з метою вмовити греків скласти зброю. Клеарх, на даний момент вже головнокомандувач усіма військами покійного Кіра Молодшого, на це погодився. У відповідь Тиссаферн пообіцяв передати слова Клеарха царю й надати продовольство для його війська, й покинув греків. Через декілька днів перський радник повернувся й офіційно закріпив мирний договір із греками. Також Тиссаферн підказав грекам, що найкращий їх шлях додому – через Вірменію [3].

Ксенофонт у «Анабасисі» розповідає, що форсуючи ріку Тигр й дійшовши до ріки Маната, Клеарх знову вирішив зустрітися із Тиссаферном, так як незадовго до того Ксенофонт та Проксіма, дізнавшись про великий табір персів, розташований поряд з ними. Після довгих перемовин між Клеархом та Тиссаферном, грецький командувач повірив перському сатрапу, що той не збирається атакувати його військо й запросив усіх офіцерів армії греків на великий банкет до табору перського радника (Ксенофонт не був запрошений, так як був молодшим офіцером). Завітавши до банкету, який проходив у шатрі Тиссаферна, грецькі командувачі (в тому числі Клеарх), потрапили у засідку й за наказом сатрапа були розстріляні лучниками, а ті хто вижив – були страчені. Грецькі командувачі нічого не могли зробити, так як при вході до шатру в них забрали зброю. До того ж, коли лучники почали розстрілювати командирів, багато з них були п'яні й взагалі не розуміли, що відбувалося.

Після вбивства Клеарха та командирів, розташоване поряд грецьке військо було зненацька атаковано персами та частиною варварських військ Кіра, які перейшли на сторону Тисаферна. Прибувши до грецького табору, варварські командири наказали вийти усім залишившимся командирам. В їх числі був і Ксенофонт, який хотів дізнатися про долю свого друга Проксима, який пішов разом із Клеархом до табору перського радника. Почалися перемовини, внаслідок яких греки відмовилися підпорядковуватися персам та зрадникам серед свого ж війська. Перси із варварськими командирами так і не вирішили, що їм робити далі й покинули табір.

Вночі, за даними «Анабасису», після перемовин з персами, Ксенофонт вирішив зібрати усіх офіцерів свого друга Проксима й виступив перед ними з великою промовою, після якої греки, майже одногосно, призначили Ксенофонта стратегом та своїм лідером. Після цього новий командир виступив ще з двома промовами, де казав, що під його командуванням усі залишаться живі й подолають усі труднощі, та зможуть спокійно повернутись додому. Греки розійшлися по табору й почали збирати речі для продовження шляху.

Як зазначав далі Ксенофонтом у «Анабасисі», продовжуючи форсувати східний берег Тигру, біля військ греків показався невеличкий загін під командуванням Мітридата, одного з колишніх союзників Кіра Молодшого. Спочатку Ксенофонт подумав, що вони хочуть вести дружні перемовини, але раптом вони напали на його військо й завдали йому значних втрат. Ксенофонт розумів, що відступати нікуди, й вирішив дати бій колишньому соратнику. Не зумівши наздогнати швидкі війська супротивника, Ксенофонт вирішив відступити до невеличкого селища недалеко від місця битви.

Наступного дня грецьке військо при переході через ущелину біля Тигру знову зустрілося із військом Мітридата, у якого було 1000 вершників та 4 тис. лучників та пращників (завдяки підтримці Тисаферна, який намагався піймати залишки грецьких військ). Ксенофонт наказав своїм стрільцям готуватися до сигналу, а іншим військам вишикуватися й прикривати їх. В решті-решт, завдяки діям Ксенофонта, військо Мітридата було майже повністю знищено, декілька вершників було взято в полон, а доля самого командира невідома. Ксенофонт у своїй праці «Анабасис» пише: «Убитих елліни з власного спонукання понівечили, щоб навіяти ворогам сильний страх» [3].

Після битви греки спокійно продовжили просування далі й зупинилися переночувати у покинутому місті мідійців Ларіса (суч. Ірак). Як розповідає Ксенофонт, після того греки дійшли до Мідійської стіни, давньогрецький полководець наказав їх обійти (давнє укріплення побудоване асирійцями між річками Тигр та Єфрат). Обійшовши стіни та давнє місто, яке там знаходилося, Ксенофонт з військом зустрів армію Тисаферна разом із минулими союзниками Кіра Молодшого. Тисаферн оточив грецьку армію, але не нападав, так як боялися великих втрат. Замість цього перський сатрап наказав стрільцям стріляти з луків, але не одна стріла до греків не долетіла. Натомість стрільці Ксенофонта також вели вогонь по ворогу й вбили багато персів та їх союзників. Розуміючи важкість ситуації Тисаферн відступив.

Грецькі війська йшли далі, але їх постійно переслідували варвари. Грецькі лучники та пращники дуже вдало вели вогонь по військам супротивника й навіть змогли в якості трофеїв зібрати перські луки, які були краще й більше ніж їх. Ксенофонт особисто слідував за тренуванням грецьких лучників із перськими луками під час

привалів. Врешті-решт Ксенофонт разом з військом дібрався до селища поряд, де зупинився на нічліг. Вранці протистояння між Ксенофонтом та Тисаферном продовжилось. За даними «Анабасису» відомо, що реорганізувавшись греки продовжували просуватись й дійшли до якогось міста серед пагорбів. Там війська Ксенофонта зайняли оборону й почали відбивати напади ворожої кінноти, просуваючись далі через пагорби, поки не дійшли до невеличких поселень біля м. Дамаск. Там вони були декілька днів й допомогли місцевим позбутися розбійників, які постійно нападали на поселення та купців, які проходили через нього до Дамаску. В якості нагороди за допомогу греки отримали їжу та воду, після чого відправилися на східний берег Тигру постійно відбиваючи атаки Тисаферна.

За свідченням Ксенофонта, по дорозі греки побачили високу скелю, куди можна було перевести війська й позбутися вершників-переслідувачів. Перси також зрозуміли вигідність позиції й спробували перегнати греків на шляху до вершини. Війська Ксенофонта першими зайняли територію вершини скелі. Обережно пройшовши на північ, Ксенофонт разом з військом прийшли на землі племені кардухов, які проживали біля підніжжя Вірменських гір. Грецький полководець планував пройти через землі племені, щоб дістатися до Вірменії – давньої плодючої держави серед гір та пагорбів. Спочатку кардухи спокійно відреагували на греків, але побачивши за ними перські війська почали збирати речі й тікати в гори, і, врешті-решт, напали на війська Ксенофонта й поранили декілька його чоловік. Переночувавши в одному із покинутих сіл кардухів греки пішли далі.

За розповідями Ксенофонта, форсуючи Тигр на півночі, греки знову вступили в бій з кардухами, але все ж таки змогли відбити їх напад й перейти річку. Так Ксенофонт потрапив до Вірменії. Подальший шлях через Вірменію був найважчим для грецького війська. Солдати почали вмирати від голоду та невідомої хвороби. Збираючи по дорозі залишки війська, греки потрапили у землі племені таохів, в яких були укріплені будівлі серед скель. Війська Ксенофонта не роздумуючи напали на них й розграбували.

Пройшовши далі грецькі найманці потрапили на землі племені халібів, з якими намагався не вступати в бій, так як вони були непогано озброєні й добре підготовлені. В «Анабасисі» дані події описані так:

«Плем'я халібів найхоробріше з усіх племен, через землі яких проходили елліни. ... (16) Жили вони в укріплених місцях, і продовольство в них було зібрано там; тому елліни не могли там нічого дістати й харчувалися худобою, забраною у таохів (18). Від халібів елліни прибули до річки Арпас, шириною в 4 плетри. Звідти вони в чотири переходи пройшли 20 парасангів рівниною через країну скіфінів та прийшли в села; тут вони пробули 3 дні та поповнили свої запаси» [3].

Просуваючись все далі греки разом дістались земель держави макронів, які спочатку зустріли грецьких солдат камінням та стрілами, але врешті-решт вони змогли домовитися між собою й піти далі. Також макрони допомогли грекам в сутичці із колхами. Як зазначено у праці «Анабасис», більшу частину своєї подорожі по Вірменії грецькі найманці, не дивлячись на допомогу деяких місцевих племен та міст, боролися із жажливими для них погодними умовами, голодом, спрагою та постійним нападом перських найманців. Не дивлячись на уся важкість ситуації, Ксенофонт

намагався підвищити швидкість пересування свого війська під час походу, тому дуже часто підбурював солдат свої речами та люб'язним ставленням до них.

Як зазначає сам Ксенофонт, пройшовши разом із військом через Колхіду, греки дійшли до берега Понта Евксинського (Чорне море). Зрадлий Ксенофонт, разом із військом, по берегу досить швидко змогли дійти до м. Трапезунд (суч. Туреччина). В грецькій армії залишалося приблизно 8 тис. солдатів. Дібравшись до міста Ксенофонт разом з іншими командувачами почали обговорювати, що їм робити далі. Із своїми пропозиціями виступив сам полководець, який запропонував найняти у Трапезунді корабель й на ньому повернутися додому, з чим усе військо погодилося. Але, коли греки найняли корабель, капітан втік разом із судном та грошима. Деякий час грецьким військам приходилося робити вилазки з міста, щоб відбивати напади племені дріллів, які руйнували усе на своєму шляху. Розуміючи нестачу продовольства та кораблів, греки вирішили пішки відправитися до міста Керасунт. Після прибуття вони чітко порахували вцілілих – 8600 тис.

Біля міста Пергам грецькі найманці зіштовхнулися із перськими військами Тисаферна. Відбившись від нападів перського сатрапа, грецьке військо змогло дійти до Босфорської затоки й перебралися до м. Візантій, після чого воно повернулося до Великої Греції. Перед поверненням до Європи, Ксенофонт передав частину уцілілих солдатів (близько 5000 осіб) в розпорядження Фіброна (?) – спартанського воєначальника, який збирав військо для ведення війни з Тисаферном та сатрапом Фарнабазом. Із залишками війська Ксенофонт відправився до Візантія на зустріч із спартанським царем Агесілаєм II (442–358 рр. до н.е.), після чого відправився до Ефесу. Трохи пізніше, разом із Агесілаєм II Ксенофонт повернувся до Греції. На цьому військовий похід до Персії завершився.

Можна зробити висновок, що робота Ксенофонта Афінівського «Анабасис» є важливим джерелом із вивчення походу грецьких найманців на територію Персії у 401–399 рр. до н. е. під командуванням Кіра Молодшого та життя давньогрецького найманця у даний період.

Також потрібно додати, що сам похід грецьких найманців Кіра Молодшого справив глибоке враження на сучасників, а сучасні історики, які мають можливість оцінити цю подію в історичній перспективі, в зв'язку з поступовим розвитком взаємовідносин Еллади з її могутнім східним сусідом, активно продовжують приділяти йому багато уваги, але саме в українській історіографії вивченням даної події та іншими працями Ксенофонта майже ніхто не займається.

ЛІТЕРАТУРА

1. Диоген Лаэртский. Жизнь, учения и изречения знаменитых философов / [пер. с древнегреч. Гаспаров М. Л.]. Москва: Мысль, 1986. URL: https://royallib.com/read/laertskiy_diogen/gizn_ucheniya_i_izrecheniya_znamenitih_filosofov.html

2. Евнапий. Жизни философов и софистов / [пер. с лат. Е.В. Дарк, М.Л. Хорьков]. Москва: РОССПЭН, 1997. URL: https://royallib.com/read/evnapiy/gizni_filosofov_i_sofistov.html

3. Ксенофонт. Анабасис / [пер. с древнегреч. М.И. Максимова]. Москва: АН СССР, 1951. URL: https://royallib.com/read/ksenofont/anabasis_kira.html

4. Полибий. Всеобщая история / [пер. с греч. Ф.Г. Мищенко]. Москва: Наука, 2007. 1498 с.
5. Штоль Г.В. История Древней Греции в биографиях. Смоленск: Русич, 2003. URL: https://royallib.com/read/shtol_genrih/istoriya_drevney_gretsii_v_biografiyah.html
6. Ctesias' History of Persia. Tales of the Orient / [translate Lloyd Llewellyn-Jones, James Robson]. Abingdon: Routledge, 2010. URL: https://www.academia.edu/1169204/Ctesias_History_of_Persia_Tales_of_the_Orient

IMPLEMENTATION OF MICROLEARNING IN THE MARITIME ENGLISH LEARNING AT SENIOR COURSES (INVOLVING VIRTUAL REALITY TECHNOLOGIES)

Article reveals the ways of implementing a modern educational paradigm – «microlearning» – in study of maritime English for students at senior courses.

The main idea of research is that the educational content can be structuralized with educational patterns – «nuggets» – of different levels according to time, size and complexity. It not only enables faster understanding and mastering of the material, the paradigm is focused on actualizing the knowledge accumulated within previously realized nuggets. According to the core principles of microlearning we've singled out five basic educational nuggets necessary for topic mastering: class learning nugget, e-learning nugget, mobile learning nugget, deep learning nugget and VR learning nugget. Class learning nugget represents the formal area of microlearning, characterized with step-by-step learning and achieving the learning goal. E-learning and VR learning nuggets introduce non-formal area of microlearning, revealed in flexible ways of learning on the basis of digital electronic environment. Mobile learning and deep learning nuggets form informal area of microlearning, being the most productive ones due to the active role of student being provoked and motivated by an instructor by means of social networks.

To demonstrate the ways of «nuggets» technique application to the study process we've represented a detailed lessons planning within an author's module, describing types of learning nuggets, format of interaction and levels of nuggets realization. Such combinatorics of educational patterns of micro and meso-levels enables to achieve the educational goal of macro-level.

The research comes to the idea that steady rotation of educational nuggets within traditional, electronic and virtual learning allows to achieve in full the principle of «continuous education» on the condition that such learning process is dispensed and controlled by the instructor on each level.

INTRODUCTION

The rapid dynamics of information and knowledge flow requires dynamic changes in the field of education. New information technologies dictate new conditions of the teaching and learning process. In this regard, the focus of attention shifts to the student (student-oriented learning), the addressee of the educational process, who has used to receive relevant information and knowledge through the online environment.

These changes have become a challenge not only for the traditional, but also for the blended educational system. Uptaking of large volumes of information by students both during classroom classes and through electronic media does not give the desired results, because it is mainly focused on the development of short-term memory. On the other hand, there is a problem of instructors' passivity regarding the involvement of new methods and information technologies in the learning process. As a result, we have a low level of students' interest in learning, being focused on obtaining passing grades rather

than on acquiring knowledge. This problem is especially acute when learning a foreign language, which requires constant practice and improvement. Especially if this language is a tool of professional activity, for example, of maritime officers.

The solution to this problem lies in the introduction of the modern technique of «microlearning» into the educational process, arising as the newest educational paradigm, which allows an instructor to divide the material into portions and integrate the most current media and technologies for its effective uptaking and mastering. At the same time, its ultimate goal is to stimulate the «continuous education».

The **aim** of the article is to highlight the theoretical and practical foundations of the «microlearning» paradigm implementation in the teaching process of maritime English at senior courses. In order to achieve the final aim, it is necessary to solve a number of **tasks**, namely: give an interpretation of the «microlearning» concept, highlight its key principles and tools of implementation, consider the hierarchy of educational units at the disposal of micro-learning, characterize the basic units used in structuring the educational process of maritime English teaching at senior courses, present combinatorics of educational structures of different levels on the example of the author's worked out module.

THEORETICAL FUNDAMENTALS

«Microlearning» [14] is a new learning paradigm that has been successfully used in the field of e-learning. Its main advantage is the combination of small volumes of educational content together with the flexibility of technologies and the creativity of the instructor.

It is exactly the micro-learning that is the mechanism uniting three areas of modern education – formal or traditional, informal and informative [7, 19].

In terms of the formal field of education, the «microlearning» is interpreted as learning in small steps [1] and with small units of content and structure («nuggets» [2, 9, 10] or «bursts» [6] or «micro units» [3, 14]), aimed at achieving one learning goal at a time. The tools for achieving this goal remain primarily methods of blended learning.

The informal side of microlearning lies in its flexibility and accessibility, namely the absence of strict traditional learning formats – students learn at a pace convenient for them, using various e-learning platforms, having constant access to relevant information and tasks even from mobile gadgets.

The informative aspect of microlearning as a self-directed and personalized process lies in its productivity in social networks, in searching for additional information in Google and Wikipedia, in exchanging information on assignments in messengers, reading articles on a topic and watching video materials on Youtube, etc.

Thus, «microlearning» appears to be a promising approach to e-learning with an emphasis on its informative aspect, oriented towards the learning of senior students, self-study and «continuous learning».

This approach does not have clear boundaries and can vary depending on such variables as time, content, curriculum, form, process, tool, educational type [14]. Therefore, traditional microlearning, as opposed to «nanolearning» [5], refers to short-term focused learning activities without specific time frames.

Having analyzed the theoretical achievements of microlearning among leading foreign scientists [4, 5, 14, 16], the following **principles** have been highlighted:

- each micro unit should focus on one educational goal;
- such micro units should function as separate blocks that are easy to operate for building meso- and macro-level educational structures;
- micro units should include positive feedback upon completion;
- micro units should be organized in such a way as to provoke interest in the search for additional information;
- video and audio materials should (preferably) not exceed ten minutes, but time limits should not affect the educational content.

According to the technique of microlearning [14], the educational content is structured into educational patterns of different levels according to the categories of time, size and complexity. Thus, micro-level learning structures are elementary patterns that, in various combinations, can be used to build more complex meso- and macro-level structures that can be compared with the lesson and course.

Regardless of the level, each of the patterns is subordinate to its educational goal. From this position, it is appropriate to draw a parallel with the competence-based approach to learning [17], where each acquired competence complements the previous one and forms the basis for the next one like a «snowball». Therefore, without achieving the goal of micro-level structures, it is not possible to achieve the goals of the lesson, and as a result of the entire course.

For example, the module on the topic «Ship Routine Maintenance» has a final macro-level learning goal «you'll be able to give clear instructions to provide routine ship maintenance and inspection», which is achieved through the progress of a number of meso-level learning goals at the end of the lessons: «you'll be able to demonstrate knowledge of documents and certificates required to be onboard of different ships», «you'll be able to determine rules of life-saving and fire fighting appliances maintenance», «you'll be able to characterize in details cargo gear routine maintenance and navigation equipment readiness» etc. During the lesson, a series of interactions of micro-level units will be involved, each of which will also be aimed at fulfilling its micro-goal: «you'll be able to identify the life-saving appliances onboard», «you'll be able to name the life-saving appliances you've seen onboard», «you'll be able to describe the function of life-saving appliances you've seen onboard», «you'll be able to present the life-saving appliances required to be used onboard», etc.

In order to achieve the educational goal, various modern media **tools** can be used according to the content. Among the key ones, we should highlight video materials on YouTube and Instagram, slides and presentations in PowerPoint, cards and drawings on Canva, questionnaires (checklists), blogs and posts on social networks such as Twitter and Facebook, informative articles on Wikipedia pages, solving problem situations and debates in chats (Telegramm, Whatsapp, Viber, etc.), discussions by email, links to electronic educational resources with various tasks (Moodle) for deep immersion and mastering, study of cases, role-playing games, stimulating exercises, etc.

Another effective microlearning tool is a virtual reality simulator. VR technologies have the potential to convey educational content vividly, with the possibility of practical training of skills, and in comparison with traditional methods, provide a high level of realism and immersion in the virtual environment [19, 36]. According to the principle of «immersion»,

all VR stimulators are divided into visualization tools (not able to provide «immersion») and interactive tools (provide full «immersion») [20, 4].

Any VR stimulator is tied to special software that meets the goals of the subject of study and requires a constant control. During training, the instructor takes the role of a supervisor, controlling the procedure and the safety of the students.

In our opinion, it is the stimulator of projected virtual reality that is the most effective in the framework of micro-learning, because it implements interactive content of any topic (for example, for the training of maritime officers [15]) and enables various formats of student interaction (individual / pair or group) under passing time. This simulator consists of a moving avatar that reflects the user's movements in real time and is visualized on a wide screen. The software and hardware complex of this stimulator includes a virtual reality helmet, controllers and the interactive content. These tools enable user interaction with virtual objects [18].

After analyzing the theoretical achievements of «microlearning» [4, 5, 14, 16], it has been concluded that the use of the «nugget» technique makes it possible to achieve «continuous learning» principles. According to this technique, the educational content is structured in the form of small adaptive units – «nuggets» [12, 2]. Following R. Horst, we interpret «nugget» as an elementary autonomous educational unit that can be implemented separately or, in combination with other nuggets, to create more complex educational structures.

In view of the above, there is a need for a comprehensive coverage of all educational nuggets as the basic units of structuring the educational process in the light of microlearning.

PRACTICAL ISSUES

Basing on the key principles of microlearning, we've identified the main educational structures involved in the transfer and actualization of knowledge during the educational process, which can be implemented at any level (Fig. 1.).

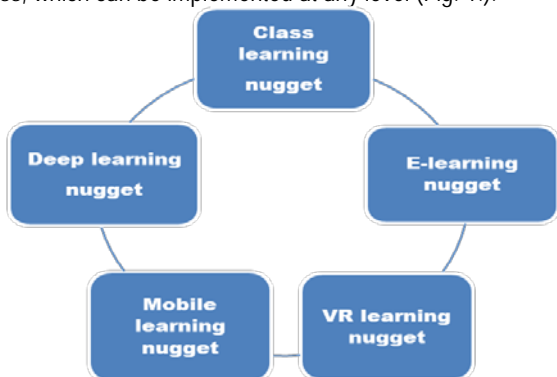


Fig. 1. Basic principles of structuring the educational process

A «class learning nugget» can represent a complex meso-level structure – a lesson, which consists of a number of micro-level nuggets, or it can be implemented by any traditional micro-level learning tool aimed at achieving one micro-learning goal. For

example, from the topic «Types of tankers», the micro goal sounds like this – «you will be able to name the types of tankers according to size», and the meso goal of this structure will be broader – «you will be able to present (describe) all types of tankers according to size / cargo / design».

After many years of implementing a communicative and competent approach to teaching maritime English, we believe that this approach is the best suited to the realization of the traditional / class learning nugget. The principles of microlearning and the communicative and competent approach to learning have many common features that complement each other:

- 1) student-oriented learning (appeal to real life and professional situations, acquired skills);
- 2) communication both in the audience during practical classes and outside (in real time and social networks) is in the focus of attention;
- 3) active involvement of group and pair work format, which allows to find a solution to the problem where the individual himself is unable;
- 4) a hierarchical structure of learning: large topics are divided into modules, which in turn are divided into separate units – lessons, where each one is aimed at achieving its specific goal and is interconnected with others;
- 5) step-by-step mastery of communicative competences;
- 6) active use of tasks that «provoke / stimulate to action» (problem situations, round tables, cases, role-playing games, discussions, imitation exercises);
- 7) assessment of the acquired competences at the end of each module and analysis of the results.

For example, the goal of traditional learning nugget of micro-level, implemented with the help of video material, will include three mandatory stages – actualizing the student's background knowledge before watching the video (pre-watching), forming skills while watching (while-watching) and consolidating skills after watching (post-watching). At the same time, all three stages are subordinated to the single micro goal of this nugget.

«E-learning nugget» provides dosed and controlled access of users to micro-content at the expense of the learning management system. One of these systems is the electronic digital environment Moodle, which enables quick display of educational courses on any gadgets. At that, the author's training courses are a supplement to classes aimed not only at deepening knowledge on a separate topic, but also at increasing interest in discussion outside the classroom (video and audio materials on discussion topics, cases for group discussion of problem situations, illustrations with tasks for development of critical thinking, game exercises for consolidating the material, reproducing situations, collaborative projects, etc).

Micro-level e-learning nugget can be implemented by short training exercises like «multiple-choice tests» – short answers based on statements or texts, «yes/no tests» or «matching tests» (true/false tests) – short answers used in reading and listening, rearrangement tests, «gap-filling tests» or «short answers». The above types of tests are always presented in combinations with illustrations, video and audio materials (listening – multiple-choice tests, reading – yes/no tests, watching – gap-filling), which are as close as possible to real communication conditions.

It is important that the sequence of such micro-interactions does not overload the user with information. That is why it is appropriate to involve no more than one or two e-learning nuggets. For example, a link to a current article or news on a topic followed by discussion in a forum (one of the tools in Moodle) or a short video followed by «compliance tests».

Also, the e-learning nugget can be implemented within the framework of collaborative projects, using online conference programs such as Zoom or Skype. The same tools are effective for short online discussions or debates on current topics under the guidance of the instructor, being another example of the e-learning nugget implementation in the educational process.

«**Mobile learning nugget**» is an effective training pattern due to convenience and ease of its implementation, which makes training more personalized and motivated. This goal is realized at the expense of collaborative educational environments such as Facebook, Instagram, Twitter, which enable the creation of thematic posts and hashtags, active exchange of opinions and photos, sharing links to current articles and news, responding to comments and engage in discussions, etc.

Another example of a collaborative educational environment is group chats such as Telegram, WhatsApp, Viber, which are effective information platforms for the implementation of the mobile learning nugget. The latter can be represented in the form of a discussion on a problematic situation or a provocative question, a reaction with an exchange of opinions on a certain event (in an area important to students), etc. Basing on the experience of implementing the mobile learning nugget in the teaching of maritime English, we emphasize the effectiveness of its daily use as an important addition to each topic, which stimulates students to search for new information and self-study. For example, during the discussion of small cases (authentic texts on a current topic with controversial issues) in the chat group, in order to defend their own opinions, students had to refer to official maritime conventions or codes, quote provisions, exchange links to current data, etc. It should be noted that the instructor takes an active role: he/she constantly promotes microlearning, provoking students to react and actively participating in dialogues and discussions by himself/herself.

«**Deep learning nugget**» allows you to analyze large amounts of information, critically interpret new facts and ideas, establish cause-and-effect relationships between events, and draw parallels between the content of the course and the practical implementation of knowledge in real life.

The implementation of the deep learning nugget in the teaching of maritime English was carried out primarily with the help of cases. At the micro-level, this nugget was implemented with small cases with provocative content that required further independent search and analysis of information followed by discussion in groups or pairs (in chats or video conferences). At the meso-level, the author's case-lessons were built: a large authentic text on a relevant topic was divided by content into thematically united micro parts, each one included certain tasks for the development of critical thinking and was aimed at achieving one educational goal. Such classes are effective both in the classroom and online, can be organized at the initiative of an instructor and a group of students, should be short in duration (no more than an hour) and aimed at solving a certain problem situation

(establishing cause-and-effect relationships of an incident, highlighting the chain of events that preceded it, discussing the actions that should have been taken to avoid the incident).

«**Virtual reality learning nugget**» (VR learning nugget) enables practical performance of professional tasks on a virtual reality platform in order to gain real experience.

Using R. Horst's VR patterns [8, 10], the VR learning nugget of micro-level can be represented as «show and tell» nugget and implemented during the educational process in the format of a certain 3D model presentation (for example, the model of freefall lifeboat for maritime officers), as a «compare» nugget – a comparison of several models (comparison of vessel types), as a «chronological sequence» nugget – reproduction of the algorithm of actions (when working with certain equipment), as a «dynamic structure» nugget (vessel design analysis) or «setting» nugget (demonstration of container fastening types directly during and upon completion of the download operation), etc.

Basing on the experience of implementing training on the VR simulator in the teaching of maritime English, it has been found that the content of virtual training may differ in terms of target orientation. The current training is focused on mastering the acquired skills and includes the step-by-step training of any operation on the vessel according to the commands. Such conditions of the virtual environment are as close as possible to the real process of gaining experience on the ship, when the cadet executes direct commands and makes the necessary decisions in a controlled manner in accordance with previously formed skills. The current going through has an infinite number of attempts and is unlimited. A complex procedure should be divided into a number of micro-level steps for better understanding. The final going through aims to demonstrate the level of acquired competence and represents the implementation of the meso-level VR nugget. The student's actions are limited in time, he acts without prompts, relying on his own knowledge and skills. During the final going through of a certain operation on the VR simulator, the student must comment on each action, using the terminology of maritime English (Fig. 2).

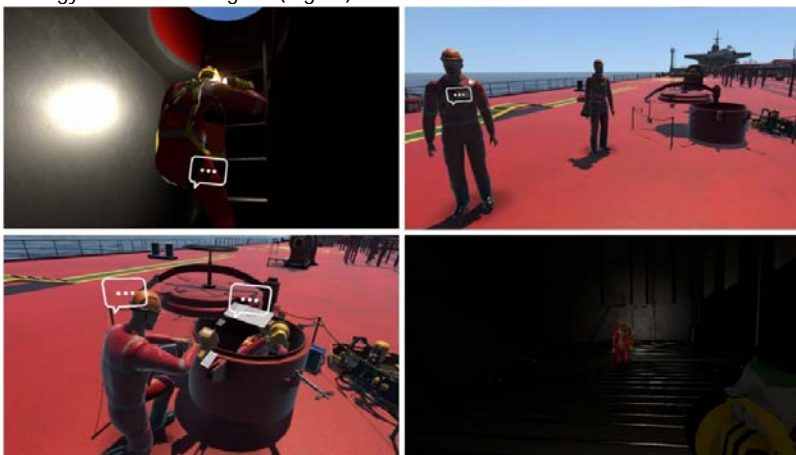


Fig. 2. «Enclosed space entry» procedure on the VR simulator

The VR nugget of meso-level can be implemented not only in an individual format. During the final going through a certain operation, the student's actions are displayed on a large screen, which allows other students to work in groups or pairs, discussing each step and commenting on the appropriateness / inappropriateness of the actions in the given situation. Under this condition, the role of the instructor can shift to the students, who analyze and compare the user's actions, the lexical units used to describe every step and grammar tenses applied for it, fill out checklists and work on mistakes together.

Thus, the involvement of VR learning nugget allows to immerse the student in conditions as close as possible to his professional ones, not only to demonstrate modern equipment from the future workplace, but also to provide practical experience of professional procedures and operations.

In order to demonstrate ways of implementing the microlearning into the everyday educational process at senior courses, we've developed an example of lessons' planning within one of the author's modules for teaching maritime English (Table 1.). As indicated in the table below, we've combined the nuggets of different levels into complex learning patterns that effectively integrate traditional, electronic and virtual learning.

Table 1. Combinatorics of «nuggets» of different levels within the author's module in maritime English «Ship Routine Maintenance»

Module «Ship Routine Maintenance»	Type of learning nugget	Format of interaction	Nugget Level
			Macro level
Lesson 1 «Ship General Inspection and Maintenance»	Class learning nugget	Class learning (face-to-face)	Meso level
	E-learning nugget	Electronic learning (out-of-class)	Micro level
	Mobile learning nugget	Mobile learning (out-of-class)	Micro level
Lesson 2 «Documents Verification»	Class learning nugget	Class learning (face-to-face)	Meso level
	Deep learning nugget	Electronic learning (out-of-class)	Micro level
	Mobile learning nugget	Mobile learning (out-of-class)	Micro level
Lesson 3 «Certificates Validity Control»	Class learning nugget	Class learning (face-to-face)	Meso level
	E-learning nugget	Home / Electronic learning	Micro level
	Mobile learning nugget	Mobile learning (out-of-class)	Micro level
Lesson 4 «Life Saving Appliances	Class learning nugget	Class learning (face-to-face)	Micro level
	VR learning	Electronic learning	Micro level

Maintenance»	nugget	(in-class)	
	E-learning nugget	Electronic learning (in-class)	Micro level
	Mobile learning nugget	Mobile learning (out-of-class)	Micro level
Lesson 5 «Drills Arrangements and Records»	Class learning nugget	Class learning (face-to-face)	Meso level
	Deep / E-learning nugget	Electronic learning (out-of-class)	Micro level
	Mobile learning nugget	Mobile learning (out-of-class)	Micro level
Lesson 6 «Fire Fighting Appliances Maintenance»	Class learning nugget	Class learning (face-to-face)	Micro level
	VR learning nugget	Electronic learning (in-class)	Micro level
	E-learning nugget	Electronic learning (in-class)	Micro level
	Mobile learning nugget	Mobile learning (out-of-class)	Micro level
Lesson 7 «Fire Fighting Equipment Testing»	Class learning nugget	Class learning (face-to-face)	Meso level
	Deep / E-learning nugget	Electronic learning (out-of-class)	Micro level
	Mobile learning nugget	Mobile learning (out-of-class)	Micro level
Lesson 8 «Hull and Cargo Gear Maintenance»	Class learning nugget	Class learning (face-to-face)	Micro level
	VR learning nugget	Electronic learning (in-class)	Micro level
	E-learning nugget	Electronic learning (in-class)	Micro level
	Mobile learning nugget	Mobile learning (out-of-class)	Micro level
Lesson 9 «Ship Construction and Cargo Gear Deficiencies»	Class learning nugget	Class learning (face-to-face)	Micro level
	VR learning nugget	Electronic learning (in-class)	Micro level
	Deep learning nugget	Electronic learning (in-class)	Micro level
	Mobile learning nugget	Mobile learning (out-of-class)	Micro level
Lesson 10 «Navigation and	Class learning nugget	Class learning (face-to-face)	Meso level

Radio Communication Equipment Maintenance»	E-learning nugget	Electronic learning (out-of-class)	Micro level
	Mobile learning nugget	Mobile learning (out-of-class)	Micro level
Lesson 11 «Ship Navigation and Communication Equipment Deficiencies»	Deep learning nugget	Class learning (face-to-face)	Meso level
	E-learning nugget	Electronic learning (out-of-class)	Micro level
	Mobile learning nugget	Mobile learning (out-of-class)	Micro level
Competency Evaluation	E-learning nugget	Electronic learning (home testing)	Meso level
	Class learning nugget	Face-to-face (in-class interview)	Meso level
	VR learning nugget	Electronic learning (in-class)	Meso level

The foundation for acquiring basic competencies is the implementation of the «class learning nugget» at the meso- and micro-level within the framework of a communicative and competence approach in a face-to-face format. Involvement of «e-learning nugget» and «deep learning nugget» of the micro level should always vary according to the topic and complement it, motivate students to search for information and discuss it outside the classroom. «VR learning nugget» is also implemented at the micro-level according to the topic of the lesson during the current going through and at the meso-level – during the final going through. The use of the «mobile learning nugget» in micro-level is, in our opinion, an integral part of every topic of the lesson, because it updates the student's cognitive base in his free time and stimulates further search for information or exchange of ideas, creating in such way prerequisites for continuous learning.

The summative assessment of the student's level of competence in maritime English for each module takes place in accordance with three areas of microlearning:

- 1) remote (online) passing of tests of various formats on the basis of the Moodle electronic digital environment in order to check both lexical and grammatical skills, as well as professional knowledge of the topic (access to the tests is limited by time frames);
- 2) interview passing with an instructor in the form of discussion or debates on the topics of the module, which simulates the real conditions of a professional interview for employment as much as possible;
- 3) final demonstration of skills on the VR simulator with the involvement of maritime English terminology while commenting on all the student's actions.

Thus, for the effective achievement of educational goals, the formal, informal and informative areas of microlearning should be reflected both in the educational process and during its final assessment.

CONCLUSIONS

The implementation of the educational paradigm of «microlearning» in the teaching of maritime English not only reforms the traditional system of blended learning, it acts as a

constant catalyst and motivator. Microlearning allows you to immerse the student deeply in the topic, focusing his attention on the necessary tasks, agitating for discussion in problematic situations or current news of the maritime industry, etc.

The educational process structuring in the classroom and outside it with the help of educational nuggets of different levels allows to make it as flexible as possible and to achieve the principles of «continuous education». A key role is assigned to the daily implementation of mobile learning nuggets – discussions in chats and forums, comments on social networks, links to current information on the topic, etc. At the same time, VR learning nuggets' opportunities make it possible to acquire practical skills on topics without leaving the educational establishment. Involvement of deep learning nuggets promotes the development of critical thinking and actualizes the cognitive base of students within the material learned and the experience gained during sea practice. The nuggets of traditional and e-learning are basic in obtaining knowledge on topics, providing that they are implemented within the framework of a communicative and competence approach.

Combinatorics of nuggets within any topic should be oriented towards the effective achievement of the final educational goal, correspond to the key principles of microlearning and motivate students to acquire knowledge on their own.

REFERENCES

1. Armstrong S.J., Sadler-Smith E. Learning on Demand, at Your Own Pace, in Rapid Bite-Sized Chunks: the Future Shape of Management Development? *Amle*. 2008. no. 7, P. 571–586. doi:10.5465/amle.2008.35882197.
2. Bailey C., Zalfan M.T., Davis H.C., Fill K. and Conole G. Panning for Gold: Designing Pedagogically Inspired Learning Nuggets. *Educ. Technology Soc.* 2006. no. 9, P. 113–122.
3. Beutner M., Pechuel R. Micro units—a new approach to making learning truly mobile. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)*. 2017. P. 744–751.
4. Bruck P.A., Motiwalla L., Foerster F. Mobile learning with micro-content: A framework and evaluation. *BLED Proceedings*. 2012.
5. Carpenter J., Stevens D.R., Flango V., Babcock L.K. Ready, aim, perform! Targeted micro-training for performance intervention. *Interservice/Industry Training, Simulation, and Education Conference (IITSEC)*. 2016. P. 1–14.
6. Eldridge B. Developing a micro learning strategy with or without an LMS. *The International Scientific Conference eLearning and Software for Education*. 2017. vol. 1. P. 48–51. doi:10.12753/2066-026X-17-007.
7. Giurgiu L. Microlearning an Evolving Elearning Trend. *Scientific Bulletin*. 2017. 22(1) DOI:10.1515/bsaft-2017-0003.
8. Horst R., Dörner R. Integration of Bite-Sized Virtual Reality Applications into Pattern-Based Knowledge Demonstration. *In Proceedings of the 16th Workshop Virtual and Augmented Reality of the GI Group VR/AR*. 2019a. P. 137–148.

9. Horst R., Dörner R. Virtual Reality Forge: Pattern-Oriented Authoring of Virtual Reality Nuggets. In *25th ACM Symposium on Virtual Reality Software and Technology*. 2019b. P. 1–12.
10. Horst R., Dörner R. Mining Virtual Reality Nuggets: A Pattern-Based Approach for Creating Virtual Reality Content Based on Microlearning Methodology. *Proceedings of the Intl. Conference on Engineering, Technology and Education*. 2019c.
11. Horst R., Naraghi-Taghi-Off R., Rau L., Dörner R. Bite-Sized Virtual Reality Learning Applications. *A Pattern-Based Immersive Authoring Environment Journal of Universal Computer Science*. 2020. vol. 26, no. 8. P. 947–971.
12. Horst R., Naraghi-Taghi-Off R., Rau L., Dörner R. Authoring With Virtual Reality Nuggets – Lessons Learned. *Front. Virtual Real.* 2022. doi: 10.3389/frvir.2022.840729.
13. Hu-Au E., Lee J. Virtual reality in education: a tool for learning in the experience age. *Innovation in Education*. 2017. vol. 4. no. 4. P. 215–226.
14. Hug T. Micro Learning and Narration: Exploring Possibilities of Utilization of Narrations and Storytelling for the Design of «Micro Units» and Didactical Micro-learning Arrangements. *Proceedings of Media in Transition*. 2005.
15. List of Available Computer-Based Trainings, 2021 [Online]. Available at: https://oms-vr.com/our-training/#List_Of_Available_Computer-Based_Trainings
16. Omer A.H. 4 Fundamentals of A Microlearning Strategy. 2017. Available at: <https://elearningindustry.com/microlearning-strategy-fundamentals>
17. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 204.
18. Riva G. Virtual reality. *Encyclopedia of Biomedical Engineering*. 2006. P. 1–17.
19. Velez D., Zlateva P. Virtual reality challenges in education and training, *International Journal of Learning and Teaching*. 2017. vol. 3. no. 1. P. 33–37.
20. Vergara D., Rubio M., Lorenzo M., On the Design of Virtual Reality Learning Environments in Engineering. *Multimodal Technologies and Interact.* 2017. vol. 11. P. 3–12.

**Тетяна ЧУБІНА, Яніна ФЕДОРЕНКО,
Аліна КРИШТАЛЬ**
(Черкаси, Україна)

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОЇ РОБОТИ У ПІДРОЗДІЛАХ ДСНС УКРАЇНИ

The problems of social and humanitarian work in the State Emergency Service of Ukraine units were studied. It is determined that the social and humanitarian work in the units of the State Emergency Service of Ukraine is a continuous process that includes a complex of organizational, sociological, pedagogical, psychological, informational and propaganda, legal, cultural and educational, social and individual educational measures aimed at personnel's realization of the political goal of the service, the system of values they protect, the development and maintenance of professionally necessary psychological qualities, the promotion of social, economic and legal guarantees established by the state to ensure high readiness of the forces implementation, statutory order etc. The main directions of social and humanitarian work in the State Emergency Service of Ukraine units are: social work; humanitarian training; information and propaganda support; individual educational work and crime prevention; cultural and educational and sports and mass work; promotion of the activities of veteran organizations of the State Emergency Service.

Зміст соціально-гуманітарної роботи з персоналом залежить від часу, соціальних і культурних умов. Оскільки така робота є суспільним надбанням, конкретні її види формуються теоретичними розробками, даними наукових досліджень, політичними і законодавчими змінами, організаційними перетвореннями, впливами суміжних професій, засобами масової інформації, які створюють і забезпечують суспільний контроль за соціально-гуманітарною роботою, сприяють її академічному та практичному розвитку, конструюють контекст, у якому розгортається соціально-гуманітарна робота з персоналом. Саме в цих координатах і формується практика соціально-гуманітарної роботи з кадрами.

Індивідуальна виховна робота з особами рядового і начальницького складу та працівниками органів і підрозділів цивільного захисту – це систематичний, цілеспрямований педагогічний вплив на конкретну особу, метою якого є виховання висококваліфікованого, морально загартованого, дисциплінованого, пильного і мужнього працівника, який може стійко переносити високі фізичні та моральні навантаження, вміти долати психологічні труднощі тощо. Проведення індивідуальної виховної роботи з особовим складом передбачає систему виховних заходів, які проводяться з урахуванням індивідуальних особливостей працівника і спрямовані на формування в нього необхідних умінь і навичок, високих професійних і особистих якостей.

Індивідуальна виховна робота з особовим складом здійснюється відповідно до вимог Конституції України, Законів України, нормативних актів Президента України, Кабінету Міністрів України та МВС України, Настанови щодо організації соціально-

гуманітарної роботи з особами рядового і начальницького складу та працівниками органів і підрозділів цивільного захисту.

Індивідуальна виховна робота з особовим складом здійснюється: Керівниками структурних підрозділів центрального апарату ДСНС України, органів і підрозділів цивільного захисту – з безпосередньо підпорядкованим особовим складом та відповідно до функціональних обов'язків; працівниками органів і підрозділів цивільного захисту по роботі з персоналом – відповідно до функціональних обов'язків; наставниками – відносно закріплених молодих працівників; громадськими організаціями, створеними в органах і підрозділах цивільного захисту відповідно до чинного законодавства.

Психологічний супровід індивідуальної виховної роботи з особовим складом проводиться фахівцями служби психологічного забезпечення. Загальне керівництво, організація та відповідальність за проведення індивідуальної виховної роботи з особовим складом покладається на керівника органу чи підрозділу цивільного захисту.

Основними принципами проведення індивідуальної виховної роботи з особовим складом є: науковість, законність, послідовність та комплексність, здійснення педагогічного впливу на основі вивчення індивідуальних психологічних особливостей особового складу, повсякденна вимогливість та повага до кожного підлеглого, поєднання індивідуального та колективного впливу на особистість, дотримання поміркованості у критиці та спирання на позитивні якості підлеглого, цілеспрямованість у досягненні конкретних завдань виховання, своєчасне реагування на відхилення в поведінці підлеглих у різноманітних ситуаціях.

У глобалізованому світі третього тисячоліття шанс на успіх перед Україною відкриває лише ефективна реалізація її людського потенціалу. Як європейська за своєю цивілізаційною належністю нація Україна має спиратися у своєму розвитку на європейську людиноцентричну систему цінностей, яка не раз доводила свою ефективність. Чергове її підтвердження – успіх низки європейських країн, що продемонстрували динамічний випереджальний розвиток і стійкість суспільства в умовах кризи. У європейському світогляді інтелект, освіта, професійний досвід, соціальна мобільність беззаперечно визнаються головним складником національного багатства та основним ресурсом соціально-економічного розвитку. В останні десятиліття до цих традиційних індикаторів конкурентоспроможності додалась здатність до креативності та інновацій у професійній діяльності і соціальному житті, запорукою якої є високий творчий потенціал суспільства.

Зважаючи на свій європейський вибір, Україна започатковує процес змін, поділяючи основні ідеї і принципи Конвенції про захист прав людини та основоположних свобод і Європейської соціальної хартії, покладаючи в основу свого подальшого розвитку інтереси людини, її прагнення жити і творити в гармонії зі своїми цінностями, з суспільством і природою. Спираючись на цей підхід, Україні необхідно суттєво змінити бачення ролі людини в політичному, економічному і соціальному житті країни. Українській державі необхідна цілісна політика гуманітарного розвитку, адекватна модернізаційним викликам.

Поняття «гуманітарний розвиток» трактують як модель розвитку, що орієнтована на максимальне розкриття потенціалу кожної людини і соціуму в цілому, створення

гідних умов для реалізації всіх інтелектуальних, культурних, творчих можливостей людини і нації [1].

Гуманітарна політика в ДСНС України – це цілеспрямована діяльність органів управління цивільного захисту щодо забезпечення навчання, виховання, психологічної підготовки осіб рядового і начальницького складу, працівників органів і підрозділів цивільного захисту, їх духовного, культурного та фізичного розвитку, реалізації конституційних прав і свобод.

Основними завданнями соціального і гуманітарного розвитку в ДСНС України є:

- реалізація прав і свобод осіб рядового і начальницького складу в органах і підрозділах цивільного захисту як громадян України з урахуванням особливостей, що визначаються Конституцією України, законами України, наказами ДСНС України та іншими нормативно-правовими актами;

- підняття престижу служби цивільного захисту у суспільстві;

- поглиблення процесу гуманізації службових стосунків в органах і підрозділах ДСНС України, як одного із чинників покращення морально-психологічного стану особового складу та його ставлення до служби;

- сприяння підвищенню рівня матеріального забезпечення та соціальної захищеності, створення належних житлово-побутових умов особам рядового і начальницького складу, працівникам ДСНС України та членам їх сімей;

- сприяння отриманню дітьми особового складу освіти і бажаної професії у навчальних закладах ДСНС України;

- розвиток культури та духовності в особового складу;

- задоволення прав особового складу на свободу світогляду та віросповідання;

- надання допомоги щодо підвищення пенсійного забезпечення осіб рядового і начальницького складу, звільнених у запас чи у відставку, учасників бойових дій, сімей загиблих працівників;

- забезпечення ефективності процесу навчання, виховання та формування психологічної готовності особового складу до виконання завдань за призначенням тощо.

Концепція соціального і гуманітарного розвитку ДСНС є науково обґрунтованою і скоординованою системою поглядів на поширення і закріплення соціальних і гуманітарних цінностей в органах і підрозділах цивільного захисту, забезпечення соціального захисту осіб рядового і начальницького складу та членів їх сімей, яка містить у собі положення про основні принципи, завдання, пріоритети діяльності органів та підрозділів цивільного захисту щодо впровадження соціальної і гуманітарної політики держави в ДСНС України, а також механізми їх реалізації.

Гуманітарна політика держави виявляється у послідовному здійсненні заходів, спрямованих на підтримку й інтенсифікацію гуманітарного розвитку суспільства згідно з визначеними пріоритетами та загальнонаціональними інтересами. Сутністю гуманітарної політики має стати створення умов для виявлення, формування й розвитку творчого потенціалу особи та суспільства в цілому.

Завданням гуманітарної політики держави є максимальне пом'якшення негативних наслідків трансформаційних процесів для населення і створення

передумов для формування у громадян України активної життєвої позиції за допомогою створення ефективного законодавства, дієвої економічної та соціальної політики, еволюційне введення гуманітарних сфер у нові економічні умови функціонування. Лише впевненість у правильності шляху, яким іде країна, створює умови для позитивного світосприйняття, надає можливість людині активніше шукати шляхи до поліпшення власної долі.

Україна прагне до всебічного розвитку творчого інтелекту, який розглядають як найважливіший стратегічний ресурс, що забезпечує необхідний рівень економічного та соціального розвитку. Відставання в цій сфері ставить країну в залежність від більш розвинутих країн і створює для неї небезпечну ситуацію перетворення на другорядну державу. Головний резерв прогресу – це інтелектуалізація суспільства [1].

Створення стабільного демократичного суспільства, в якому людина була б соціально захищеною, мала змогу втілити в життя власні творчі наміри і досягти бажаного рівня добробуту, передбачає впровадження нових форм життєдіяльності у всіх сферах суспільства. Державі тут відводиться роль гаранта інтересів усіх прошарків і соціальних груп суспільства. В економіці – це антимонопольне законодавство, захист ринку, підтримка ризикових інвестицій, гарантування інвестицій у соціально важливі сфери життя (освіта, медицина, наука та ін.).

На державу покладаються функції регулювання кредитної та фінансової систем. Держава також регулює ринкові механізми, коли вони суперечать інтересам суспільства, шкодять здоров'ю людей та порушують екологічну безпеку. У сфері соціального захисту – це перерозподіл прибутків на користь малозабезпечених прошарків населення шляхом прогресивного оподаткування, створення для всіх громадян реальних можливостей доступу до освіти, медицини, культурних цінностей тощо.

Визнання цих фундаментальних умов є основою для створення ефективних систем державного управління в економіці, соціальній і духовній сферах суспільства. Така ідеологічна доктрина приваблива передусім універсальністю культури споживання і прагматизмом у вирішенні соціальних проблем, що перебувають у площині традицій українського народу та його менталітету. Внаслідок занедбання гуманітарних наук у суспільній свідомості затвердився стереотип, що гуманітаристика є чимось вторинним. Необхідно радикально змінити таке ставлення до наукового пізнання особливо в освітній сфері. Невиправданим також є подальше скорочення частки гуманітарних досліджень в Україні та викладання відповідного курсу гуманітарних дисциплін у навчальних закладах.

Національні інтереси українського народу вимагають вдосконалення політико-правових механізмів подолання суспільної дезінтегрованості та конфліктності. Провідну роль тут може відіграти проведення єдиної загальнодержавної гуманітарної політики в усіх сферах (освітній, науковій, ідеологічній, конфесійній, етнонаціональній, інформаційно-культурній тощо). Визначати її мають не місцеві керівники чи регіональні політичні діячі, а верховні органи державної влади (Президент України і Верховна Рада України), а координацію науково-аналітичного супроводу забезпечувати відповідні наукові діячі.

Слід наголосити на вагомості розвитку моральних якостей у системі гуманітарної підготовки, а саме – виховання людяності. У людини, що потрапила у надзвичайну ситуацію спрацьовують захисні механізми і на перший план виходять інстинкти і базові емоції, що знаходяться на рівні підсвідомості. Насамперед, інстинкт самозбереження (виживання) є одним з найскладніших інстинктів, він поєднує всі інші інстинкти. Така складність взаємодії основних рефлексів може призвести до взаємовиключних дій та вчинків, тому деякі люди в ситуації, що загрожує їхньому життю, втрачають людяність і діють як тварини, що захищають своє життя. Звідси можна зробити висновок, що основне завдання людей, які потрапили у надзвичайну, екстремальну ситуацію – не втратити людської подобу, пам'ятати, що поруч є люди, яким може бути потрібна допомога: діти, жінки, старі або поранені люди. Це необхідно нагадувати й іншим потерпілим, адже згадавши про людяність, активується прифронтальна кора мозку, що відповідає за свідоме мислення, що тягне за собою ланцюжок «включення» пам'яті, мислення, тобто перейти із несвідомого стану у свідомий. Саме тоді людина може приймати раціональне, виважене рішення, що є надзвичайно важливим у критичній ситуації.

Головною метою гуманітарної підготовки є виховання громадянина України, соціально зрілої, працелюбної особистості. Структурними цілями є:

- формування історичних знань, розвиток історичного мислення підлеглих, яке передбачає загальне розуміння історичного процесу в його різноманітності й суперечливості, здатності застосовувати на практиці історичні знання і набути уміння;
- виховання у працівників особистісних рис громадянина України, загальнолюдських духовних ціннісних орієнтацій, сприйняття ідей гуманізму та демократизму, патріотизму і взаємодії між народами на основі особистісного усвідомлення досвіду історії;
- підготовка працівників пожежно-рятувальної служби до свідомої активної участі в суспільному житті української держави, усвідомлення її ролі та місця в Європі і світі, формування в них співвідповідальності за долю України та світу [2].

Посилення розвивально-виховного впливу гуманітарних предметів досягається головним чином через пильну увагу до практичних умінь працівників. Поняття «працівник ДСНС України» завжди означало значно більше ніж тільки показник розумового розвитку або приналежність до технічної спеціальності. Працівник ДСНС України уособлював поєднання теоретичної науки з практичною діяльністю у житті. Але не тільки професійні знання характеризували працівника пожежно-рятувальної служби у суспільстві. На перший план висувалися його особисті якості, вміння служити суспільним інтересам. В народі ще досі панує думка, що працівник ДСНС України повинен бути особливою людиною, до якої можна звернутися за порадою з будь-якого питання, що він обізнаний не тільки з фаху за дипломом, але й з корисних знань для життя, які отримав при вивченні політології, соціології, психології, економічної теорії, тобто з наук, які включені до циклу гуманітарних та суспільних [1].

Саме на заняттях з цих навчальних дисциплін відбувається збагачення особистості працівника ДСНС України, його виховання: всебічна підготовка для

визначення у суспільстві як технічного інтелігента, який має великий потенціал духовної культури. Не викликає сумніву те, що в історичному розвитку суспільства культура відіграє важливу роль у зберіганні спадкоємності людського досвіду у сфері життєвих потреб, сфері виробництва, сфері суспільних відносин тощо.

Отже, гуманітарно-соціальна політика ДСНС є складовою гуманітарної політики держави. В умовах попиту в суспільстві на висококваліфікованих працівників з інноваційним потенціалом, зростає роль гуманітарної складовою у підготовці майбутніх фахівців ДСНС України. А в умовах необхідності формування сучасної конкурентоспроможної нації працівник пожежно-рятувальної служби – має бути творчою особистістю, носієм технічної та гуманітарної культури, поєднувати в собі історичні здобутки культури людства і науки. Пріоритетне місце в системі гуманітарної політики ДСНС надається інформаційно-пропагандистському забезпеченню.

Проаналізуємо основні напрями та завдання соціально-гуманітарної роботи у підрозділах ДСНС України.

Соціально-гуманітарна робота у підрозділах ДСНС України – це неперервний процес, який включає комплекс організаційних, соціологічних, педагогічних, психологічних, інформаційно-пропагандистських, правових, культурно-просвітницьких, соціальних та індивідуальних виховних заходів, спрямованих на усвідомлення особовим складом політичної мети діяльності служби, системи цінностей, які вони захищають, розвиток та підтримання професійно необхідних психологічних якостей, сприяння реалізації встановлених державою соціально-економічних та правових гарантій щодо забезпечення високої готовності сил, статутного порядку, згуртованості колективів для виконання завдань за призначенням [3].

Метою проведення соціально-гуманітарної роботи з особовим складом вважається утвердження особистості як найвищої соціальної цінності, впровадження гуманістичних взаємовідносин в органах і підрозділах цивільного захисту, формування світогляду та життєвої позиції особового складу, найповніше розкриття здібностей в інтересах гармонійного розвитку як громадян-патріотів так і високопрофесійних спеціалістів; реалізація громадянських прав та свобод особового складу, забезпечення їх морально-психологічного, духовного, культурного, фізичного розвитку та створення умов для здійснення ефективної професійної діяльності; реалізація встановлених державою соціально-економічних та правових гарантій особового складу, членів їх сімей, ветеранів ДСНС, їх соціальній та професійній адаптації; створення і вдосконалення засобів, форм і методів індивідуальної виховної роботи з особовим складом.

Завданнями соціально-гуманітарної роботи з особовим складом є: реалізація конституційних прав і свобод; задоволення соціальних потреб та інтересів особового складу, членів їх сімей; підтримка, соціальний захист і соціальна реабілітація особового складу та осіб, звільнених зі служби у ДСНС; забезпечення ефективності процесу навчання, виховання та формування психологічної готовності особового складу до виконання завдань за призначенням; духовний, культурний розвиток особового складу [4].

Основними напрямками соціально-гуманітарної роботи з особовим складом є: соціальна робота; гуманітарна підготовка; інформаційно-пропагандистське забезпечення; індивідуальна виховна робота та профілактика правопорушень; культурно-просвітницька та спортивно-масова робота; сприяння діяльності ветеранських організацій ДСНС.

Соціальна робота, гуманітарна підготовка та інформаційно-пропагандистське забезпечення полягає у впровадженні гуманітарної політики держави у ДСНС, здійсненні патріотичного виховання особового складу з метою формування у них громадянської свідомості та відповідальності.

Зазначений напрям роботи передбачає здійснення соціально-правових, інформаційних і організаційних заходів щодо сприяння особовому складу, членам їх сімей, ветеранам у реалізації встановлених Законами України, іншими законодавчими актами прав і пільг, в одержанні ними соціальної допомоги та відповідних компенсацій, створенні у колективах соціальних умов і гарантій, які б забезпечили їх нормальну життєдіяльність, сумлінне ставлення до виконання покладених на них обов'язків [5].

Основними напрямками реалізації завдань із соціальної роботи, гуманітарної підготовки та інформаційного забезпечення є:

- вивчення та аналіз соціальних проблем, матеріальних і духовних потреб особового складу органів і підрозділів цивільного захисту та членів їх сімей, визначення шляхів їх вирішення з метою зняття соціальної напруги в колективах та попередження негативних проявів. Ведення Соціального паспорту органу (підрозділу) цивільного захисту;
- створення системи контролю щодо виконання положень чинного законодавства України з питань соціального захисту особового складу, членів їх сімей, ветеранів та пенсіонерів ДСНС;
- доведення до особового складу, членів їх сімей визначених законами соціальних прав, пільг та гарантій;
- надання організаційно-методичної допомоги з питань соціально-правового захисту громадським організаціям, профспілкам, що діють в системі ДСНС;
- забезпечення в межах компетенції правового і соціального захисту, соціальної підтримки особового складу, ветеранів та членів їх сімей, співпраця з цих питань з відповідними державними органами та громадськими організаціями;
- сприяння вирішенню питань, порушених у заявах, скаргах та зверненнях особового складу, ветеранів та членів їх сімей;
- ефективне проведення заходів з інформаційно-пропагандистського забезпечення;
- організація та систематичне проведення інформування всіх категорій особового складу;
- тематичне інформування із залученням представників депутатського корпусу, працівників правоохоронних органів, місцевих органів виконавчої влади, творчої інтелігенції, духовенства, ветеранів, учасників ліквідації аварії на Чорнобильській АЕС, шефських організацій, товариств тощо;

- формування в особового складу правової культури;
- доведення та роз'яснення особовому складу внутрішньої і зовнішньої політики держави, вимог Конституції України, чинного законодавства, наказів, розпоряджень та вказівок ДСНС;
- визначення шляхів реалізації питань соціально-гуманітарної роботи з особовим складом в конкретному підрозділі та постійний аналіз ступеня їх виконання;
- організація гуманітарної підготовки з різними категоріями особового складу;
- здійснення патріотичного виховання особового складу, формування у його свідомості ідеології державного будівництва;
- вивчення історії України, виховання особового складу на національно-історичних традиціях українського народу;
- забезпечення всебічного розвитку та функціонування української мови;
- виховання засобами наочної агітації, ефективне використання у роботі з особовим складом технічних засобів виховання і поліграфії;
- організація та здійснення протидії інформаційно-психологічного впливу негативної інформації на особовий склад;
- взаємодія з представниками засобів масової інформації;
- поширення інформації про діяльність органів і підрозділів цивільного захисту; підняття авторитету та престижу служби в органах і підрозділах цивільного захисту;
- виховання особового складу на кращих традиціях пожежної охорони та військ цивільної оборони, конкретних прикладах героїзму та самовідданості особового складу під час ліквідації надзвичайних ситуацій, гасіння пожеж, рятування людей, сумлінного ставлення до виконання службових обов'язків;
- сприяння роботі та надання методичної і організаційної допомоги ветеранським організаціям ДСНС щодо забезпечення їх статутної діяльності;
- сприяння створенню в органах і підрозділах цивільного захисту необхідних матеріально-побутових умов, своєчасного і повного забезпечення особового складу встановленими видами забезпечення;
- поширення передового досвіду [6].

Формами і методами соціальної роботи, гуманітарної підготовки та інформаційного забезпечення є соціальний моніторинг, ведення Соціального паспорту, ведення та постійне оновлення банку соціальних проблем, розповідь, колективні бесіди, лекції, доповіді, семінари, лекторії, науково-практичні конференції, навчально-методичні збори та семінари, консультації, наочна агітація, виставки, вечори запитань та відповідей, мітинги тощо [7].

Основними напрямками реалізації завдань щодо індивідуальної виховної роботи та профілактики правопорушень є:

- здійснення цілеспрямованих заходів щодо виховання в особового складу поваги до Законів України, недопущення протиправних дій;
- аналіз та прогнозування соціально-психологічного стану в органах і підрозділах цивільного захисту;
- створення в колективах здорового соціально-психологічного клімату;

- організація та методичне забезпечення індивідуальної виховної роботи з особовим складом;
- забезпечення беззаперечного дотримання особовим складом вимог Дисциплінарного статуту органів і підрозділів цивільного захисту;
- дотримання єдиної системи заохочень та стягнень;
- формування в особового складу прагнення набути високої професійної майстерності;
- забезпечення виховного впливу на особовий склад через можливості громадських формувань;
- робота зі збереження життя та здоров'я особового складу, забезпечення дотримання правил безпеки на службі тощо.

Культурно-просвітницька та спортивно-масова робота забезпечує формування в особового складу високої духовної та фізичної культури і моральних якостей, почуття патріотизму, національної свідомості, вірності традиціям українського народу, сприяє задоволенню їх естетичних потреб через проведення культурно-просвітницьких, фізкультурно-оздоровчих і спортивно - масових заходів та організацію дозвілля [1].

Основними напрямками реалізації завдань з культурно-просвітницької та спортивно-масової роботи є: сприяння подальшому розвитку української культури, задоволення культурно-національних потреб особового складу; розвиток самодіяльної художньої творчості, проведення фестивалів, концертів, оглядів-конкурсів колективів художньої самодіяльності, виставок робіт самодіяльних художників та інших заходів, у тому числі із залученням членів сімей; організація урочистих заходів з нагоди знаменних дат і подій; проведення зустрічей особового складу та членів їх сімей з майстрами культури та мистецтва. Розвиток шефських зв'язків з творчими спілками, установами та організаціями; духовно-просвітницька робота, створення умов для духовного збагачення; організація роботи відомчих закладів культури, бібліотек, музеїв та куточків історії тощо; сприяння естетичному вихованню особового складу, підвищенню його культурного та загальноосвітнього рівнів, оволодіння професійною етикою; організація дозвілля особового складу; пропаганда здорового способу життя, організація та проведення спортивно-масових і фізкультурно-оздоровчих заходів з особовим складом та членами їх сімей.

Соціально-гуманітарна робота з особовим складом проводиться керівниками структурних підрозділів – з безпосередньо підпорядкованим особовим складом та відповідно до функціональних обов'язків; працівниками органів і підрозділів цивільного захисту по роботі з персоналом – відповідно до функціональних обов'язків; особами начальницького складу органів і підрозділів цивільного захисту, які визначені розпорядчими документами відповідальними за проведення заходів, керівниками занять тощо; громадськими організаціями, створеними в органах і підрозділах цивільного захисту – відповідно до чинного законодавства; наставниками – із закріпленими молодими працівниками; ветеранами ДСНС [3].

Загальне керівництво соціально-гуманітарною роботою з особовим складом органів (підрозділів) цивільного захисту та її координацію здійснює керівник цього

органу (підрозділу). Організація соціально-гуманітарної роботи з особовим складом в органах (підрозділах) цивільного захисту покладається на одного із заступників керівника цього органу (підрозділу) цивільного захисту.

Безпосередньо планування, підготовку і проведення заходів соціально-гуманітарної роботи з особовим складом в органах (підрозділах) цивільного захисту здійснюють працівники органів і підрозділів по роботі з персоналом, начальники підпорядкованих підрозділів, караулів (варт), психологи та особи, призначені відповідним наказом керівником цього органу (підрозділу), відповідальними за даний напрямок роботи [4].

Основні заходи соціально-гуманітарної роботи з особовим складом включаються окремим підрозділом до розділу «Робота з персоналом» планів роботи органів і підрозділів цивільного захисту. Індивідуальна виховна робота з особовим складом планується та обліковується в «Журналі планування та обліку проведення індивідуальної виховної роботи з особовим складом», що ведуть керівники, які здійснюють цю роботу.

Керівники територіальних органів управління, навчальних закладів та науково-дослідних установ, аварійно-рятувальних загонів, спеціалізованих формувань за результатами проведеного аналізу не рідше одного разу в півріччя заслуховують відповідальних за організацію соціально-гуманітарної роботи з особовим складом щодо стану справ та оцінюють ефективність і дієвість вжитих заходів [8].

Проведення індивідуальної роботи з особовим складом передбачає систему виховних заходів, які проводяться з урахуванням індивідуальних особливостей працівника і спрямовані на формування в нього необхідних умінь і навичок, високих професійних і особистих якостей.

Основними завданнями індивідуальної виховної роботи з особовим складом є виховання у душі патріотизму, відданості українському народу, його традиціям; прищеплення шляхом диференційованого підходу високих професійних, фізичних, морально-етичних, естетичних та загальнолюдських якостей; формування високої правової культури, дисциплінованості, прагнення набути високого рівня професійної майстерності; забезпечення якісного виконання особовим складом своїх функціональних обов'язків, піднесення ефективності їх службової діяльності та боєздатності шляхом цілеспрямованого використання науково обґрунтованих форм і методів роботи з людьми [6].

Індивідуальна виховна робота передбачає такі основні форми впливу на підлеглого: особистий приклад; співбесіда; індивідуальне доручення і завдання; індивідуальна допомога (особливо молодим працівникам); індивідуальний контроль; заслуховування звітів, оцінка їх службової діяльності; використання можливостей виховного впливу колективу; знання соціально-побутових проблем підлеглого з метою надання відповідної допомоги та впливу на виконання службових обов'язків; використання засобів пропаганди та агітації; надання практичної допомоги з метою формування у підлеглого стійкої суспільної орієнтації, розширення його світогляду, вміння спілкуватись з різними категоріями людей тощо; використання засобів дисциплінарного та морального впливу (поєднання заохочень та стягнень); ознайомлення зі станом

здоров'я (заняття фізичною підготовкою, результати проходження щорічного медичного огляду тощо).

Наведемо приклад форм психологічного супроводження індивідуальної виховної роботи з особовим складом.

Навчання працівників основам психології особистості, соціальної психології, конфліктології та психології суїцидальної поведінки.

Проведення з підлеглими рольових ігор (тренінгів) у ході професійної підготовки, спрямованих на формування потрібної ціннісної орієнтації, мотиваційної спрямованості, на формування, підтримку та розвиток професійно важливих якостей та рис, а саме: активності, наполегливості, відповідальності, чуйності, терпимості, здатності знаходити адекватні шляхи вирішення, самореалізації в різноманітних життєвих ситуаціях, у тому числі у службовій діяльності та міжособистісних стосунках.

Надання індивідуальної та групової психологічної допомоги з метою запобігання девіантній поведінці та збереження психологічного здоров'я за їх особистим зверненням або ініціативою підлеглих, надання рекомендацій щодо організації і проведення індивідуальної виховної роботи.

Регулярне вивчення соціально-психологічного клімату в підрозділах і надання рекомендацій керівництву щодо його корекції та покращання.

Вивчення психологічної сумісності та готовності до сумісної професійної діяльності, а також при організації процесу наставництва. Надання рекомендацій керівництву щодо розстановки кадрів у органах і підрозділах цивільного захисту.

Планування та облік індивідуальної виховної роботи з особовим складом здійснюється керівниками та працівниками, у Журналі планування та обліку проведення індивідуальної виховної роботи з особовим складом. Індивідуальна виховна робота з особовим складом планується на квартал і здійснюється керівниками відносно підлеглого особового складу, перш за все з особами, які схильні до порушень дисципліни, мають стягнення, з молодими працівниками тощо.

З метою забезпечення високої якості гуманітарної підготовки та підвищення її виховного впливу на особовий склад на кожний навчальний рік складаються тематичні плани гуманітарної підготовки з різними категоріями особового складу.

Заняття з гуманітарної підготовки проводяться в системі службової підготовки протягом навчального року в установлені керівниками органів і підрозділів цивільного захисту дні та години, відповідно до затверджених календарних планів гуманітарної підготовки. Дозволяється використовувати до 20% годин тематичного плану гуманітарної підготовки для висвітлення тем, які визначаються профілем органу чи підрозділу цивільного захисту, його історією, традиціями та специфікою покладених завдань. На органи і підрозділи цивільного захисту покладається організація та проведення занять із гуманітарної підготовки [9].

Наказами керівників органів та підрозділів цивільного захисту затверджується порядок організації та проведення занять з гуманітарної підготовки на навчальний рік, де додатками визначаються навчальні групи, керівники груп та їх помічники, місця проведення занять, їх періодичність, календарні плани гуманітарної підготовки за категоріями слухачів, порядок підготовки керівників груп гуманітарної підготовки (тематика та терміни проведення інструктивно-методичних занять і зборів з ними),

систему контролю за якістю проведення занять, списки осіб, які звільнені від відвідування занять.

Керівниками груп гуманітарної підготовки призначаються особи із числа начальницького складу, які здатні творчо проводити заняття та забезпечувати якісне засвоєння слухачами навчальних планів. Для підготовки до занять їм надається не менше чотирьох годин службового часу на місяць.

Гуманітарна підготовка особового складу проводиться у складі груп, як правило, підрозділів (чергових варт), чисельність слухачів у яких не повинна перевищувати 30-ти осіб.

Основними методами проведення занять із гуманітарної підготовки з начальницьким складом є лекційно-семінарський; з рядовим та молодшим начальницьким складом – розповідь-бесіда.

У вступній частині кожного заняття з гуманітарної підготовки обов'язково проводиться інформування слухачів щодо суспільно-політичного, соціально-економічного стану в державі, міжнародного становища, правових питань, життєдіяльності ДСНС, стану дисципліни та роботи щодо її зміцнення.

Гуманітарна підготовка організовується і проводиться державною мовою з усіма категоріями особового складу. Навчання в системі гуманітарної підготовки є обов'язковим. Від відвідування занять дозволяється звільняти осіб, які заочно навчаються у закладах вищої освіти, ад'юнктурі, аспірантурі, докторантурі. Забороняється залучення особового складу на час проведення занять до виконання інших робіт.

Під час інспектувань (перевірок) органів і підрозділів цивільного захисту рівень знань з гуманітарної підготовки перевіряється у всіх категорій особового складу. Оцінка керівникам груп гуманітарної підготовки виставляється з урахуванням рівня їх знань в обсязі тематичного плану гуманітарної підготовки і загальної оцінки групи. В органах цивільного захисту оцінка кожній категорії особового складу виставляється, виходячи із середніх балів перевірених груп цієї категорії підпорядкованих підрозділів.

Таким чином, соціально-гуманітарна робота у підрозділах ДСНС України включає весь спектр заходів, направлених на усвідомлення особовим складом політичної мети діяльності служби, системи цінностей, які вони захищають, розвиток та підтримання професійно необхідних психологічних якостей, сприяння реалізації встановлених державою соціально-економічних та правових гарантій щодо забезпечення високої готовності сил, статутного порядку, згуртованості колективів для виконання завдань за призначенням.

До основних напрямків соціально-гуманітарної роботи з особовим складом підрозділів ДСНС України зараховують соціальну роботу; гуманітарну підготовку; інформаційно-пропагандистське забезпечення; індивідуальну виховну роботу та профілактику правопорушень; культурно-просвітницьку та спортивно-масову роботу; сприяння діяльності ветеранських організацій ДСНС.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про затвердження Наставови з організації соціально-гуманітарної роботи з особами рядового і начальницького складу та працівників органів і підрозділів циві-

льного захисту: наказ МВС України від 06.03.2008 року № 177. URL: <https://zakononline.com.ua/documents/show/9737597375>.

2. Петренко В.М. Методика виховної роботи у військових підрозділах. Індивідуальна виховна робота з особовим складом підрозділу. URL: <https://uchebnik-online.net/book/338.html>.

3. Концепція патріотичного виховання особового складу органів і підрозділів ДСНС України: наказ ДСНС України від 23.06.2014 року № 335. URL: <https://rada.rada.gov.ua/rada/show/v0335388-14#Text>.

4. Організація індивідуальної виховної роботи в підрозділі. URL: https://studopedia.com.ua/1_212362_organizatsiya-individualnoi-vihovnoi-roboti-v-pidrozdzili.html.

5. Звіт про основні результати діяльності Державної служби України з надзвичайних ситуацій у 2020 році. URL: <https://www.dsns.gov.ua/files/2021/1/26.pdf>

6. Методика проведення основних форм виховної роботи. URL: https://studopedia.com.ua/1_212368_metodika-provedennya-osnovnih-form-vihovnoi-roboti.html.

7. Методичні рекомендації (профілактика порушень статутних правил взаємовідносин між військовослужбовцями, профілактика попередження суїцидальних проявів серед військовослужбовців, методика підведення підсумків службово-бойової діяльності та стану військової дисципліни тощо). URL: https://mil.univ.kiev.ua/files/161_238475.pdf.

8. Осьодло В.І., Стасюк В.В., Шевчук В.П. Інформаційно-комунікативні технології в гуманітарній сфері Збройних Сил України: досвід, проблеми, перспективи. Київ: НАОУ, 2007. 492 с.

9. Про затвердження Правил етичної поведінки працівників Державної служби України з надзвичайних ситуацій, територіальних органів, підприємств, установ та організацій, що належать до сфери її управління: Наказ МВС України від 16.11.2018 року № 932. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1376-18#Text>.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

The relevance of individualization of learning in modern education is proven in the section of the monograph. A brief review of the methods of researching the individual characteristics of junior high school students was made, in particular: surveys, observations, testing, interviews, etc. Separate research methods are described in detail, which are aimed at clarifying the individual characteristics of certain components of the personality. Among them: methods of research of individual features of world understanding; methods of studying the peculiarities of cognitive activity; method of observation in the study of features of the nervous system.

Актуальною проблемою сучасної дидактики є реалізація індивідуального підходу до навчання, виховання та розвитку учнів. Цей підхід покликаний сприяти розвиткові й становленню особистості, її суб'єктності, а не лише формуванню функціональної придатності; формуванню її життєвої компетентності (зрілості): здатності виживати за швидкоплинних умов оточуючого середовища, реалізовувати власний потенціал, досягати злагоди з довкіллям, знаходити своє місце в суперечливому світі .

Індивідуальні особливості молодших школярів є складним і багатогранним утворенням, яке потребує глибокого дослідження і розуміння. Для дослідження цих особливостей існують різні методи, які допоможуть отримати необхідну інформацію про індивідуальність.

Одним із найбільш поширених методів дослідження індивідуальних особливостей молодших школярів є *опитування*. Опитування дає змогу зібрати інформацію про дитину від неї самої, її батьків та вчителів. Воно може бути структурованим (коли дитина має відповісти на конкретні запитання) або неструктурованим (коли дитина вільно висловлює власні думки та почуття).

Ще одним методом є *спостереження*, в ході якого дорослий ретельно фіксує прояви поведінки дитини в різних ситуаціях: під час розважальних ігор, виконання завдань, спілкування з однолітками чи дорослими тощо. На основі спостережень дослідник може отримати інформацію про інтереси, здібності та психологічні особливості молодших школярів.

Розповсюдженим методом дослідження індивідуальних особливостей молодших школярів є *тестування*. Тести можуть вимірювати різні показники: рівень інтелектуального розвитку, розвитку мовлення, пізнавальної активності, особливості світорозуміння, моторні навички тощо. Тести можуть бути індивідуальними або груповими.

У дослідженні індивідуальних особливостей молодших школярів можна використовувати метод *інтерв'ю* з дитиною, батьками та вчителями; метод *аналізу даних* про дитину та її родини; методі проектів, який дає змогу дитині самостійно розробляти та виконувати проекти за вибором.

Важливу роль у дослідженні індивідуальних особливостей молодших школярів посідають *психодіагностичні методи*, які передбачають використання спеціальних психологічних тестів та методик з метою з'ясування індивідуальних особливостей психічного розвитку дитини (пам'яті, уваги, мислення, емоційної стабільності тощо).

Дослідження індивідуальних особливостей молодших школярів можуть включати *аналіз генетичних та соціокультурних чинників*, які впливають на розвиток дитини.

Незалежно від обраного методу, варто дотримуватись етичних норм у дослідженні індивідуальних особливостей молодших школярів, забезпечити конфіденційність отриманої інформації. Розглянемо деякі з методів дослідження індивідуальних особливостей молодших школярів.

Діагностика індивідуальних особливостей світорозуміння

Індивідуальні відмінності людей стосуються різних сфер життєдіяльності людини: фізичного буття, інтелектуальних характеристик, практичних навичок, емоційних особливостей тощо. Однією із відмінностей особистості є особливості її світосприйняття та світорозуміння, що характеризують її картину світу, осмислення реальності та себе у цій реальності. У контексті сказаного важливого значення набуває проблема не лише формування картини світу зростаючої особистості, а й з'ясування індивідуальних особливостей світорозуміння учнів, діагностики рівня сформованості уявлень про навколишній світ на різних етапах розвитку.

Картина світу, відповідно до сучасних наукових уявлень, є системою уявлень про світ та про себе у ньому; системою цінностей та ставлень до світу, що регулює життєдіяльність особистості у певному культурному і природному середовищі. У картині світу виділяють *когнітивний* (елементарні знання про світ (природу, культуру, інших людей та власного Я), його закономірності), *емоційно-ціннісний* (емоційні реакції, мотиви, оцінні судження, моральна/аморальна орієнтація у ставленні до світу) та *діяльнісний* (поведінка, моральна/аморальна спрямованість вчинків, творче начало) компоненти [4].

Критеріями сформованості картини світу є: *якість уявлень про світ* (когнітивний компонент); *особливості емоційно-ціннісного ставлення до світу* (емоційно-ціннісний компонент); *характер взаємодії зі світом* (діяльнісний компонент). Кожен із критеріїв конкретизується у показниках. На основі критеріїв, показників та емпіричних даних виділено типи картини світу дітей молодшого шкільного віку за кожним із компонентів. За когнітивним компонентом: когнітивно складну, відносно когнітивно складну, когнітивно спрощену, когнітивно просту; за емоційно-ціннісним компонентом: гуманістичну збалансовано-моральну, гуманістичну суперечливо-моральну, індіферентну (проміжну), егоцентричну; за діяльнісним компонентом: гармонійну, відносно гармонійну, перехідну, конфліктну.

Детальніше про критерії та показники сформованості картини світу з урахуванням її компонентів, про типи картини світу за кожним із компонентів можна ознайомитись у інших публікаціях автора [3, 4].

Збір емпіричної інформації про когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісний компоненти картини світу необхідно здійснювати за допомогою низки методів. Коротко опишемо методи дослідження картини світу в учнів початкової школи.

Для отримання якнайбільш об'єктивних даних про **когнітивний компонент картини світу** доречними є такі методи: індивідуальне усне опитування дітей стосовно різних сфер буття; адаптована діагностична методика О. Романової і О. Потьомкіної «Картина світу»; усне опитування дітей «Що таке світ?»; адаптована для дітей молодшого шкільного віку методика С. Домішкевича «ДОС»; тестові завдання.

Індивідуальне усне опитування дітей доречно проводити на основі спеціально розроблених запитань стосовно різних сфер буття: природи, людини, суспільства та культури (зокрема, стосовно предметного світу як найбільш освоєної дитиною складової частини культури). Вони дають можливість у ході індивідуальної бесіди з кожною дитиною з'ясувати особливості сформованості її картини світу: якість знань про світ, характер її ставлення до світу та характер взаємодії зі світом. Результати опитування фіксуємо, після чого аналізуємо за критеріями оцінювання когнітивного компонента картини світу і заносимо у відповідний бланк. Середній арифметичний бал за результатами опитування фіксуємо у загальній таблиці.

Вибір *методики «Картина світу»* обумовлений існуванням у психолого-педагогічній науці положення про те, що картину світу дитини можна зрозуміти ззовні тоді, коли вона певним чином матеріалізована (у вигляді малюнка, фігури із пластиліну тощо). Тобто, малюнок у цьому віці виконує роль моделі світу, в якій відображуються уявлення дитини про нього і які дитині цього віку часто важко передати словами. Кожній дитині індивідуально пропонуємо намалювати світ. У нашій інтерпретації завдання має таке формулювання: «Намалюй світ, як ти його уявляєш. Можеш малювати все, що забажаєш, що вважаєш за потрібне». Експериментатор попереджає дитину, що вміння малювати не має жодного значення, малюнок не буде оцінюватися ніякими балами. Респондентам пропонуємо самостійно обрати інструмент для малювання: ручка, олівці, фломастери. Час виконання роботи не обмежується.

Аналізуючи дитячі малюнки, необхідно враховувати:

- кількість зображених дитиною об'єктів із різних сфер буття та які саме об'єкти зображувалися (що є ознакою об'єктивованості і значущості для неї цих сфер); серед сфер буття – природа (Космос, Земля), суспільство (сім'я, інші люди, людство), людина (Я-фізичне, Я-психічне, Я-соціальне) та культура (предметний світ, мистецтво);

- міру їх впорядкованості: зображення хаотичні (невпорядковані уявлення) чи між ними існують зв'язки, певна цілісність (впорядковані уявлення).

Аналізуючи дитячі малюнки, відносимо їх до певного типу картини світу за когнітивним компонентом. Результати аналізу дитячих малюнків оцінюємо у балах. Якщо дитина відобразила об'єкти з чотирьох сфер буття у своєму малюнку, отримує 4 бали; якщо відобразила об'єкти з трьох сфер, отримує 3 бали; якщо відобразила об'єкти з двох сфер – 2 бали; якщо відобразила об'єкти з однієї сфери – 1 бал. Отримані результати по кожній дитині заносимо у спеціальний бланк для подальшої обробки.

Усне опитування дітей «Що таке світ?».

Припущення, що завдання намалювати малюнок, який відображує світ, може актуалізувати тільки найпоширеніші уявлення про нього (тобто, зафіксує лише повер-

хневий шар), обумовило необхідність використати ще індивідуальне усне опитування дітей. Опитування проводимо в окремій кімнаті, в якій присутні лише дитина та інтерв'юер. Він не коментує висловлювання дітей і не намагається звести розмову до заздалегідь запланованого результату; з'ясовує такі запитання: «Як ти розумієш, що таке світ?», «Назви, із яких частин складається світ», «Де в світі є ти?». Дані усного опитування необхідно порівняти з результатами аналізу малюнка кожної дитини, після чого зробити попередні узагальнені висновки щодо уявлень досліджуваного про світ.

Аналогічно до оцінювання малюнків дітей, оцінюємо їхні відповіді на запитання. Інтерв'юер фіксує, які сфери буття та об'єкти, що до них належать, називає дитина. Якщо дитина називає об'єкти з чотирьох сфер буття, вона отримує 4 бали; з трьох сфер буття – 3 бали; з двох сфер буття – 2 бали; називала об'єкт з однієї сфери – 1 бал. Отримані результати по кожній дитині заносимо у спеціальний бланк для подальшої обробки.

Адаптована для дітей молодшого шкільного віку методика С. Домішкевича «ДОС».

Нами розроблено стимульний матеріал: створено картину, що містить зібрані в єдиний сюжет зображення з таких тем: «Будинок», «Сім'я», «Дитячий садок», «Відпочинок», «Місто», «Природа та явища природи», «Дикі та домашні тварини», «Транспорт», «Праця людей».

На першому етапі методики пропонуємо дитині розглянути малюнок, а потім відповісти на запитання стосовно зображеного на малюнку: «Розкажи, що відбувається на цій картині. Де би ти хотів (ла) опинитися на цій картині? Чому? Де ти не хотів (ла) би опинитися? Чому? Як би ти назвав (ла) цю картину?». Аналіз відповідей на запитання дає можливість отримати дані про зміст уявлень дитини, їх повноту, реалістичність та усвідомленість. Виходячи із того, яку назву картини дають діти, можна дійти висновків про системність знань дитини, її розуміння цілого і складових частин. Відповіді дітей оцінюємо в балах за певними критеріями і показниками, потім фіксуємо у спеціальній таблиці.

На другому етапі діагностичної методики пропонуємо дітям самостійно сконструювати свою картину під назвою «Світ» зі стимульного матеріалу – окремих зображень з різних сфер буття людини: люди, тварини, ландшафт, будівлі, транспорт тощо. Кількість елементів, які дитина може використовувати, не обмежується. Набір містить по 10–15 однакових елементів.

Здійснюючи аналіз робіт дітей, виходимо з таких міркувань: загальна кількість використаних дитиною зображень вказує на певне орієнтування у світі; кількість використаних однакових зображень засвідчує їх пріоритетність для дитини (спрямованість інтересу); сфери буття, яких стосуються дібрані дитиною зображення, також вказують на ставлення дитини до них; спосіб компонування зображень вказує на розуміння зв'язків між об'єктами та явищами світу, сферами буття, також частково і на характер взаємодії дитини зі світом, оскільки може відображувати певні конфлікти (у природі та суспільстві).

Кількісна обробка даних передбачає підрахунок загальної кількості використаних елементів та кількості елементів, які стосуються певної категорії змісту. Відповіді

дітей оцінюємо в балах певними критеріями і показниками, потім фіксуємо у спеціальній таблиці. Виходячи з того, що методика ДОС має два складники, виводимо середній арифметичний бал.

Тестові завдання.

Нами розроблено спеціальну серію завдань на виявлення змісту уявлень дітей про основні сфери буття та їх зв'язки відповідно до системності як критерію сформованості когнітивного компонента картини світу.

Завдання 1.

Дітям пропонуємо розглянути 8 карток, на яких написано назви різних складових частин світу. На 4-х картках намальовано малюнки та написано назви основних сфер буття (людина, суспільство, природа, культура), на решті 4-х – назви об'єктів і явищ, що належать до цих сфер (дерева, фортепіано, дитсадок, мрії). Діти повинні з'ясувати належність об'єктів до певної сфери буття і співвіднести їх між собою.

Якщо дитина виконала повністю завдання (виділила чотири сфери буття і відповідні об'єкти до них), вона отримує 4 бали; якщо дитина має лише три правильні відповіді, вона отримує 3 бали; якщо дитина дала дві правильні відповіді – отримує 2 бали; якщо 1 правильну відповідь – 1 бал.

Завдання 2.

На столі знаходиться 20 карток із зображенням різних об'єктів і явищ світу. Дитині необхідно поділити картки на групи залежно від того, до яких основних складників світу (природа, суспільство, людина, культура) ці об'єкти та явища належать. До кожної сфери буття на картках написано назви п'яти об'єктів і явищ: ранкова гімнастика, їжа, руки, усмішка, цікаві заняття (людина); магазин, дитячі ігри, допомога іншим, школа, лікарня (суспільство); зірки, сніг, звірі, квіти, луки (природа); одяг, виставка, книжки, трактор, картина (культура).

Це завдання на систематизацію. Результати його виконання оцінюються залежно від кількості визначених дитиною об'єктів і явищ у складі основних сфер буття: 4 бали: 16–20 об'єктів; 3 бали: 11–15 об'єктів; 2 бали: 6–10 об'єктів; 1 бали: 1–5 об'єктів. Середній арифметичний бал за виконання двох тестових завдань заносимо у спеціальну таблицю.

Результати дослідження когнітивного компонента картини світу кожної дитини отримуємо на основі середнього арифметичного від результатів за кожним із описаних вище п'яти методів.

Для отримання якнайбільш об'єктивних даних про **емоційно-ціннісний компонент картини світу** ми використали комплекс методів: спостереження; індивідуальне усне опитування дітей стосовно різних сфер буття; методика «Круг»; методика «Чарівник».

Спостереження здійснюємо у ході використання методики «Картина світу», а також систематично у навчально-виховному процесі. У протоколах спостереження за процесом виконання дітьми цього завдання доречно фіксувати: коментарі та пояснення дитини щодо зображеного на малюнку (тобто, певне бачення дитиною світу, окремих подій, явищ); емоційні реакції на зображене (певне ставлення до світу); міру активності, включеності дитини у виконання завдання.

Окрім того, педагог має спостерігати за дитиною під час гри, на прогулянках, на заняттях і фіксувати у протоколах спостережень оцінні судження стосовно різних об'єктів пізнання. Результати спостережень оцінюємо в балах за певними показниками і фіксуємо у спеціальній таблиці.

Індивідуальне усне опитування дітей стосовно основних сфер буття. У ході опитування дітей про різні сфери буття (природу, людину, суспільство та культуру) з'ясовуємо особливості ставлення дітей до світу. Відповіді дітей оцінюємо в балах за певними показниками і заносимо у спеціальну таблицю.

Методика «Круг». Для вивчення ставлення дітей до світу ми розробили методику «Круг». Вона передбачає використання такого стимульного матеріалу: аркуш паперу із зображенням круга діаметром 20–25 см. Круг поділено на чотири однакові частини, що відображують основні сфери буття (природа, суспільство, людина, культура). На частинах є відповідні надписи. Дитина має зафарбувати ці частини різними кольорами, залежно від важливості для себе кожної зі сфер. Діти виконують завдання на основі готового малюнка.

Для дитини завдання має таке формулювання: «На папері ти бачиш круг, так умовно ми зобразили світ. Круг поділений на чотири частини. Порахуй їх. Ці частини показують, з чого світ складається. Бачиш, на них є надписи. Прочитай їх: природа, суспільство, культура, людина (тобто, ти сам (а) і кожна людина є частиною світу). Зафарбуй ці частини різними кольорами: червоним – найважливіші для тебе, жовтим – менш важливі, зеленим – ще менш важливі, синім – ті, що мають для тебе найменше значення. Якщо для тебе однаково важливі усі чотири (три або дві) сфери, розфарбуй їх однаковим кольором».

Якщо для дитини важливі усі чотири сфери буття, вона отримує 4 бали; якщо важливі три сфери буття, отримує 3 бали; якщо важливі дві сфери – 2 бали; якщо важлива 1 сфера – 1 бал. Результати виконання завдання заносимо у спеціальний бланк.

Методика «Чарівник». Для дослідження ставлення дітей до світу та відповідних мотивів розроблено методику «Чарівник», згідно з якою дітям пропонується виконати роль чарівника. Формулювання завдання для дитини: «Уяви, що ти став чарівником і можеш що завгодно робити зі світом. Що би ти робив з ним? Поясни, чому ти вчинив би саме так?».

Орієнтовні відповіді дітей та бали для оцінювання: «Змінював би світ на краще, поліпшував його, щоб усім було добре жити (бо ми тут живемо) тощо» (4 бали). «Намагався би зберегти світ, бо без нього ми не зможемо жити» (3 бали). «Не робив би нічого, бо не хочу (бо мені це нецікаво тощо)» (2 бали). «Зруйнував би цей світ, бо мені він не подобається, і створив зовсім інший» (1 бал). Результати виконання завдання заносимо у спеціальний бланк.

Результати дослідження емоційно-ціннісного компонента картини світу кожної дитини отримуємо на основі середнього арифметичного від результатів за кожним із описаних вище чотирьох методів.

Для отримання якнайбільш об'єктивних даних про **діяльнісний компонент картини світу** доречно використання таких методів: індивідуального усного опитування дітей стосовно різних сфер буття; спостереження.

Індивідуальне усне опитування дітей стосовно різних сфер буття. Зміст запитань розробленого нами опитувальника дає можливість виявити характер взаємодії дітей із усіма основними сферами буття: природою, суспільством, культурою, із самою собою. Відповіді дітей оцінюємо в балах за певними показниками і заносимо у спеціальну таблицю.

Спостереження. Характер взаємодії дітей зі світом доцільно досліджувати за допомогою методу спостереження педагогів під час занять, прогулянок, ігор, природоохоронних акцій тощо. Варто звертати увагу особливості взаємодії між дітьми, поміж дітьми і дорослими (батьками і сторонніми), поведінку із предметами (у групі, у дворі, на спортивному майданчику тощо) та з природним оточенням. Тобто, необхідно аналізувати акти взаємодії дитини з усіма сферами буття людини, включаючи й саму себе

Таким чином, для дослідження когнітивного, емоційно-ціннісного та діяльнісного компонентів картини світу дітей молодшого шкільного віку доречно використовувати низку методів дослідження. Ці методи взаємодоповнюють один одного і дають можливість отримати якомога об'єктивнішу інформацію про картину світу дітей означеного віку.

Дослідження індивідуальних особливостей нервової системи

На думку психологів, становлення особистості є цілісний за змістом і характером, перспективно спрямований процес її змін, який відбувається за особливими внутрішніми законами і виступає специфічною формою соціального руху дитини; процес розкриття дитиною самої себе, вбирання із самосвідомості всього того, що сприяє актуалізації потенціалу, об'єктивації «Я» для інших та самої себе, відчуттю повноти життя, здорової компетентності (Кононко О.Л.) [1]

Особистість дитини містить три основні складники «Я-фізичне», «Я-психічне» та «Я-соціальне» [2].

Фізичний складник особистості учня характеризує функціональні можливості дитини і стан її здоров'я: зрілість мозкових структур та функцій; відносна стабільність та рухливість нервової системи; достатня рухова активність; умілість рук та практична вправність; відсутність тяжких хронічних захворювань; володіння основними гігієнічними навичками; усвідомлення статевої належності та її особливостей; володіння основами безпеки життєдіяльності; працездатність.

Соціальний складник особистості учня означає усвідомлення дитиною соціального статусу школяра (позитивного ставлення до школи, навчальної діяльності, учителів, самої себе як до учня); здатність до продуктивного спілкування з дорослим і однолітками у процесі навчання (пошуку балансу між слухняністю і незалежністю у взаєминах з дорослим, між співпрацею і суперництвом – у взаєминах з однолітками; узгодження індивідуальних інтересів з груповими, намагання уникати конфліктів і дружельюбного розв'язання спірних питань); усвідомлення межі схвалюваної і соціально неприйнятної поведінки, прагнення дотримуватися моральних норм у процесі взаємодії з іншими.

Психічний складник особистості учня характеризує рівень розумового, мотиваційного, емоційного і вольового розвитку, необхідний для засвоєння спеціальних

знань згідно з освітньою програмою; його темперамент і характер; спрямованість особистості; здібності.

Психічне та соціальне «Я» значною мірою залежить від умов виховання, отриманого життєвого досвіду. Фізичне «Я» дається людині від її народження, є проявом генотипічних ознак. Для вирішення завдань індивідуалізації навчання педагог має розуміти, насамперед, основні властивості нервової системи своїх учнів: працездатність, здатність до переключення уваги, темп діяльності тощо. На думку психологів, саме ці властивості безпосередньо впливають на здатність кожного учня адаптуватися до вимог навчальної діяльності і отримати якісний результат [6].

Серед особливостей нервової системи учнів найперше варто зосередити увагу на таких аспектах: *сила/слабкість* (міра витривалості, працездатності нервової системи, її стійкість до різного роду перешкод); *лабільність (рухливість)/інертність* (швидкість переключення та звикання до нових умов, темп виконання різних видів діяльності).

У психології розроблений спеціальний арсенал методик діагностики проявів нервової системи особистості. Проте використання таких методик у масовій шкільній практиці є досить ускладненим, іноді – взагалі неможливим. Тому використання методу спостереження за поведінкою учнів у різних життєвих ситуаціях, в яких досить чітко можуть виявитися обумовлені властивостями нервової системи індивідуальні особливості, є актуальним. Зауважимо також, що психодіагностичні методики визначення властивостей нервової системи мають право використовувати лише спеціалісти, які мають психологічну освіту. Учитель для виявлення індивідуальних особливостей нервової системи учнів може використовувати лише метод спостереження.

Особливо актуальним є застосування цього методу в початковій школі, оскільки інші психодіагностичні методики дослідження особливостей нервової системи є складними для дітей цього віку: анатомо-фізіологічний субстрат нервової системи ще продовжує розвиватись і визрівати, тому індивідуальні особливості можуть не виявлятися повною мірою. Діти цього віку емоційно нестійкі, швидко стомлюються, зовнішні подразники для них часто є сильним відволікаючим чинником; для них властива певна повільність і неквапливість. Тобто, переважно помітними будуть прояви слабкої та інертної нервової системи. Тому не варто розглядати виявлені у ході спостереження індивідуальні особливості нервової системи як щось застигле і незмінне, оскільки вони можуть бути, в одному випадку, вродженими властивостями особистості, в іншому випадку – віковими особливостями, які з часом можуть змінитися.

Варто також зауважити, що особливості нервової системи можуть проявлятися досить чітко і знаходитись на двох полюсах «сильний – слабкий», «лабільний – інертний». А можуть мати проміжні варіанти, коли прояв властивостей нервової системи виявляється середньою мірою.

З метою уникнення помилок в оцінюванні особливостей нервової системи використання методу спостереження потребує виконання учителем ряду вимог:

- спостереження має бути тривалим і систематичним, а не випадковим і епізодичним, оскільки постійність індивідуальної поведінки в певних ситуаціях – ознака того, що в її основі лежать не випадкові чинники, а саме природні особливості (властивості нервової системи);

— учитель має подивитись на поведінку певного учня не лише в навчальній ситуації, а й в інших; потім порівняти особливості поведінки учня в різних ситуаціях та узагальнити результати спостереження;

— окрім результативних аспектів життєвих проявів основних властивостей нервової системи, варто звертати увагу на процесуальну (динамічну) сторону і розглядати обидва ці аспекти в єдності, нерозривно один від одного.

Оцінити *силу/слабкість* та *лабільність/інертність* нервової системи учня можна у різних ситуаціях. Результати узагальнень робіт психологів з цього питання [3, 4] відображено у таблицях 1 та 2.

Таблиця 1. Дослідження сили/слабкості нервової системи учнів

Ситуація для спостереження	Особливості прояву в дітей з сильною нервовою системою	Особливості прояву в дітей зі слабкою нервовою системою
<i>Тривале розумове напруження (складний урок, контрольна робота тощо)</i>	Не помітна втома, діти можуть працювати тривалий час без перерви.	Швидко з'являється втома, вона зростає і діти втрачають працездатність, з'являється необхідність у перервах для відпочинку.
<i>Тривалий шкільний день (6-7 уроків)</i>	Немає втоми в кінці шкільного дня.	Продуктивність дітей падає до кінця навчального дня, зростає втома.
<i>Відповідальна, емоційно напружена ситуація (обмежений час, контрольна робота тощо)</i>	Зібраність, уміння сконцентруватись працювати продуктивніше, ніж зазвичай; відсутність дискомфорту.	Великі труднощі, дискомфорт, зниження якості роботи (наприклад, поява помилок, які не виникають у звичній ситуації).
<i>Невдала відповідь, засудження</i>	Спокійне ставлення до цієї ситуації, вона не впливає на якість подальшої роботи.	Підвищена чутливість до цієї ситуації (пригнічений стан, сльози тощо), вона впливає на якість подальшої роботи.
<i>Необхідність постійно розподіляти увагу (наприклад, самостійно виконувати завдання й одночасно слідувати за відповіддю однокласника)</i>	Розподіл уваги між декількома видами діяльності не викликає особливих труднощів.	Розподіл уваги між декількома видами діяльності викликає труднощі, дискомфорт, зниження ефективності роботи.
<i>Робота в шумній, неспокійній обстановці (шум, розмови тощо)</i>	Відволікаючі чинники не заважають, ефективність роботи не знижується.	Ефективність роботи різко падає, значно зростає число помилок, швидко з'являється втома.

<i>Виконання монотонної, одноманітної роботи</i>	Великі труднощі, особливо під кінець уроку; роздратування, незадоволення; активне уникнення такої роботи; часті відволікання на інші заняття, на розмови з однокласниками тощо; низька продуктивність одноманітної роботи.	Робота виконується з великими задоволенням, легко, успішно, практично без помилок.
<i>Виконання роботи за алгоритмом.</i>	Великі труднощі в роботі за алгоритмом, за шаблоном; часто виникають пропуски, забудькуватість під час виконання певної операції.	Висока ефективність дій за шаблоном, алгоритмом, єдиною схемою; роботи із задоволенням; ретельне виконання завдань згідно із заданою послідовністю, без перескакування з однієї операції на іншу.
<i>Виконання роботи, що потребує систематизації та планування</i>	Відсутність схильності до роботи, що потребує систематизації та упорядкування матеріалу; до планування власної діяльності.	Яскраво виражена схильність до роботи, що потребує систематизації, часто з опорою на графіки, схеми, таблиці тощо; до планування власної діяльності, розробці планів у письмовій формі.
<i>Самоконтроль</i>	Ігнорування цього аспекту діяльності; якість виконання завдань не перевіряється, тому кінцевий результат може бути невисоким.	Схильність до ретельного контролю виконання завдань і перевірки отриманих результатів.

Таблиця 2. Дослідження лабільності/інертності нервової системи учнів

Ситуація для спостереження	Особливості прояву в дітей з лабільною нервовою системою	Особливості прояву в дітей з інертною нервовою системою
<i>Виконання різноманітних за змістом і способом розв'язання завдань</i>	Велике бажання брати участь у такій діяльності; ефективність роботи	Великі труднощі у такій діяльності навіть за умови глибоких знань; іноді

	висока, якщо є необхідні знання.	відмова від виконання таких завдань.
<i>Високий темп роботи, коли незрозуміла послідовність запитань, тобто є ситуація невизначеності</i>	Успішне виконання завдань; правильність відповідей не залежить від темпу подання матеріалу.	Великі труднощі в роботі, іноді повна відмова від виконання завдання.
<i>Високий темп роботи, коли послідовність запитань зрозуміла (наприклад, питання записані на дошці)</i>	Успішне виконання завдань.	Характерний початок роботи з другого чи третього завдання. Пропускається перше, збільшується тим самим час на підготовку відповіді.
<i>Швидке переключення уваги на новий вид діяльності</i>	Успішний і швидкий перехід від одного виду діяльності до іншого.	Великі труднощі при переході від одного виду діяльності до іншого; різке зниження продуктивності роботи; дискомфорт, розгубленість; активність виконання нових завдань збільшується поступово, орієнтовно на 3-му чи 4-му завданні.
<i>Час роботи жорстко обмежений</i>	Висока продуктивність роботи за наявності необхідних знань; швидка актуалізація необхідних знань; мобілізація усіх ресурсів.	Дискомфорт, стрес; швидка актуалізація необхідних знань ускладнена; учень губиться і допускає помилки.
<i>Одноманітна, монотонна робота</i>	Великі труднощі; швидка втрата інтересу до роботи, перенасичення нею, активне бажання урізноманітнити роботу.	Схильність до такої роботи, уміння успішно її виконувати протягом тривалого часу.
<i>Тривала робота, яка потребує великих розумових зусиль</i>	Невміння довго працювати без відволікання; активність швидко зростає і так же швидко згасає, втрачається інтерес до завдань; часте відволікання на інше призводить до низьких результатів у роботі.	Здатність працювати довго, не відволікаючись на інші справи та зовнішні подразники; повільне зростання активності і тривале її зберігання.

<i>Відволікання від роботи</i>	Відволікання на спілкування з іншими; прагнення залучити інших до своїх справ.	Переважно виконання своїх справ самостійно, без допомоги інших.
<i>Однчасне засвоєння нового і повторення старого матеріалу.</i>	Надання переваг новому матеріалу, здатність швидко його засвоювати і відразу відповідати; надання переваги книгам, які читаються вперше; відсутність схильності повертатися до старого матеріалу; висока активність під час опитування на основі нового матеріалу і низька активність під час повторення раніше вивченого матеріалу.	Невисока ефективність роботи на основі нового матеріалу відразу після знайомства з ним; потрібен час для засвоєння нового матеріалу; висока активність на основі раніше вивченого матеріалу; краще розвинена довготривала пам'ять, ніж короткотривала, оперативна.
<i>Робота, що потребує систематизації, єдиної схеми</i>	Відсутність схильності до роботи, яка вимагає систематизації та упорядкування матеріалу, планування діяльності (наприклад, створення графіків та розкладу).	Яскраво виражена схильність до роботи, яка вимагає систематизації, організованості; прагнення ретельно продумати роботу, яку потрібно виконати; наявність підготовчого етапу; уміння самостійно організувати свою діяльність, не відволікатися на сторонні справи.

Таким чином, провівши спостереження за учнями в певних навчальних та життєвих ситуаціях, учитель отримає уявлення про те, якими є особливості прояву нервової системи учня: її сили/ слабкості та лабільності/інертності.

Дослідження індивідуальних особливостей пізнавальної активності

Пізнавальна активність є однією із якостей особистості, яка відіграє важливу роль у становленні її індивідуальності. Молодший шкільний вік є важливим періодом у розвитку пізнавальної активності дитини, а отже – й у становленні її індивідуальності.

Пізнавальна активність є властивістю людини, яка виявляється у ставленні суб'єкта до пізнання навколишнього світу і себе у ньому; є проявом самостійності та індивідуальності; втілюється через готовність та прагнення людини досягнути невідоме; найбільш повно реалізується у розвивається у пізнавальній діяльності; характеризується розумовим напруженням і виявленням морально-вольових зусиль особистості задля засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності.

Науковці виділяють такі структурні елементи пізнавальної активності: цільовий, мотиваційний, емоційний, вольовий, змістово-інформаційний, операційний, комунікативний, результативний, контрольньо-оцінний компоненти [3].

Пізнавальна активність молодших школярів може досліджуватися відносно певного навчального предмета; з'ясувати рівні її сформованості можна за допомогою таких основних критеріїв: якість знань з певного предмета; особливості емоційно-ціннісного ставлення до вивчення певного предмета й до пізнання загалом; характер взаємодії з навчальним змістом. Кожен із критеріїв конкретизується у показниках, які можуть проявлятися різною мірою (високою, достатньою, середньою, низькою).

Показниками першого критерію є: повнота знань з певного навчального предмета (орієнтація в основних одиницях змісту); реалістичність знань (розуміння об'єктивності реального світу, відповідність реальному стану справ, елементарна розсудливість); усвідомленість (розуміння сутності елементарних явищ, їх називання та віднесення до певних категорій); системність (елементарне розуміння цілого і його складових частин, бачення елементарних зв'язків і відношень між об'єктами).

Показниками другого критерію є емоційні реакції дітей у процесі взаємодії з навчальним змістом (вид емоційної реакції — інтерес, радість, байдужість, задоволеність тощо; сила емоційної реакції — виразність, щирість тощо); зміст оцінних суджень щодо навчального предмета; мотиви ставлення до нього.

Показниками третього критерію є: спрямованість діяльності щодо навчального змісту (старанність, ініціативність у виборі способів діяльності, наполегливість, самоорганізованість тощо); прояви творчості (оригінальність, самостійність, критичність, гнучкість тощо) [3].

Збір емпіричної інформації про пізнавальну активність учнів початкової школі можна здійснювати за допомогою низки методів.

Досліджуючи *якість знань* з певного предмета, доречно використати індивідуальне усне опитування дітей стосовно основних одиниць змісту, тестові завдання, вивчення шкільної документації та продуктів діяльності учнів.

Для отримання якнайбільш об'єктивних даних про *особливості емоційно-ціннісного ставлення* до вивчення певного предмета й до пізнання загалом доречно використати метод спостереження та індивідуальне усне опитування.

Для отримання якнайбільш об'єктивних даних про *характер взаємодії з навчальним змістом* доречно використати метод спостереження та індивідуальне усне опитування, вивчення продуктів діяльності учнів.

Розглянемо детальніше особливості використання методу бесіди. Розробляючи опитувальники для проведення бесід з учнями, батьками та вчителем, варто враховувати соціальні ролі, вікові та психологічні особливості респондентів. Щоб бесіда не перетворювалася на опитувальник повинен містити в середньому 15-20 запитань. Зручно для проведення опитування та для аналізу зібраних емпіричних даних, якщо опитувальник складається із закритих запитань, що передбачають вибір одного із варіантів відповіді («так», «іноді/можливо», «ні»). У формулюванні запитань варто орієнтуватися на необхідність зібрати інформацію про якість знань з певного предмета; особливості емоційно-ціннісного ставлення до вивчення певного предмета й до пізнання загалом; характер взаємодії з навчальним змістом.

Доречно розробити окремі опитувальники для учителів, учнів та батьків. У опитувальник доречно включити запитання про таке: чи виконує учень додаткові/необов'язкові завдання; чи здатен він самостійно, без сторонньої допомоги виконувати завдання високого рівня складності; чи помічає та виправляє свої помилки та помилки однокласників; чи здатен обґрунтовувати та відстоювати власну позицію; чи усвідомлює необхідність отриманих знань у майбутньому; чи подобається дитині вивчати певний предмет; які емоції відчуває у процесі вивчення різних предметів (задоволеність, захоплення, інтерес, радість тощо); чи прагне до отримання якнайкращого результату; як часто виявляє бажання відповідати на уроці; чи охоче учень бере участь у іграх та обговореннях на уроках; чи систематично виконує домашні завдання; чи намагається розібратися у складному матеріалі з певного предмета, якщо щось незрозуміло; чи здатен до тривалого розумового напруження під час занять; чи ставить запитання, пов'язані з вивченням певного предмета тощо.

Опитування можна проводити як в індивідуальній, так і груповій формі, в усній або письмовій формі. Опитуваний має вибрати один з варіантів відповіді, після чого здійснюється кількісна та якісна обробка отриманих емпіричних даних.

Попри велику кількість досліджень, окремі аспекти недостатньо розроблені, зокрема питання методів дослідження пізнавальної активності учнів, критеріїв та показників їх сформованості. З'ясувати рівні сформованості пізнавальної активності молодших школярів можна за допомогою таких критеріїв: якість знань з певного предмета; особливості емоційно-ціннісного ставлення до вивчення певного предмета й до пізнання загалом; характер взаємодії з навчальним змістом. Збір емпіричної інформації про пізнавальну активність учнів початкової школі можна здійснювати за допомогою низки методів, зокрема методу бесіди.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід). К., «Стилус», 2000. 336 с.
2. Шелестова Л.В. Готовність до навчання у закладі ЗЗСО. Енциклопедія освіти. [Гол. ред. В.Г. Кремень; заст. гол. ред. В.І. Луговий, О.М. Топузов; відп. наук. секр. С.О. Сисоєва]. К., 2021. 1144 с. С. 162–163.
3. Шелестова Л.В. Діагностика індивідуальних особливостей світорозуміння учнів початкової школи. Problems of science and practice, tasks and ways to solve them. *Proceedings of the XX International Scientific and Practical Conference*. Warsaw, Poland. 2022. Pp. 577–582.
4. Шелестова Л.В. Діагностика картини світу у старших дошкільників та молодших школярів. Методичні рекомендації. Київ, 2016. 68 с.
5. Шелестова Л.В. Індивідуалізація навчання як пріоритетний напрямок сучасної освіти. *Modern problems in science. Proceedings of the XIX International Scientific and Practical Conference*. Vancouver, Canada. 2022. 918 p. Pp. 585–588.
6. Шелестова Л.В. Метод спостереження у дослідженні індивідуальних особливостей нервової системи молодших школярів. *Theoretical and science bases of actual tasks. Proceedings of the XXIII International Scientific and Practical Conference*. Lisbon, Portugal. 2022. 703 p. P. 431–438.

7. Shelestova L.V. SECTION 21. METHODS OF DIAGNOSIS OF THE WORLD VIEWS OF SENIOR AND JUNIOR SCHOOL STUDENTS *Методи діагностики картини світу старших дошкільників і молодших школярів* *New impetus for the advancement of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters: Collective monograph.* Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 2021. 864 p. Pp. 341–360.

Mariia SHUTOVA, Svitlana MUDRYNYCH
Larysa MASLOVA
(Kyiv, Ukraine)

COMPARATIVE ANALYSIS OF FORMAL-SYNTACTIC FEATURES OF THE WORDS OF STATE SEMANTICS IN MODERN ENGLISH AND UKRAINIAN

The article analyzes the functional structure of state semantics words and identifies similar and distinctive features in the meaning of these words in the Ukrainian and English languages; their syntactic characteristics. The descriptive method made it possible to identify the researched units and carry out their classification and interpretation, with the help of the method of semantic analysis, the comparative characteristics of the main formal and syntactic features of the words of state semantics in the English and Ukrainian languages were determined. As a result, the main syntactic features of state semantics words were singled out: their functions as members of a sentence; inability to connect with other members of the sentence; the ability to complement or indicate other members of the sentence; the ability to manage case forms in a sentence. The functions of the words of state semantics in the sentence in the Ukrainian and English languages are highlighted. Common features of state semantics words in the studied languages were identified: lack of word change; syntactic functions; possibility of use with communication; analytical formation of species-temporal forms; the ability to manage case forms. Discrepancies in the syntactic functions of the words of state semantics are highlighted. As a result of a comparative analysis of the relationship between the part-language potential of state semantics words and the type of sentences in the studied languages, it was proved that monosyllabic sentences occupy a different place in the typology of sentences in the Ukrainian and English languages, which is explained by the analytical structure of the sentence in the English language with its inherent fixed order of words and obligations by the obligatory presence of a subject, at least a formal one. The analytical structure of the English language also determines the distinctive syntactic features of the words of state semantics from similar lexemes of the Ukrainian language. Impersonal sentences in the Ukrainian language, in which the main member is expressed by a predicative adverb or a noun denoting the state of nature, the environment, the physical or mental state of a person, in the English language correspond to two-syllabic, subjunctive and subjunctive sentences. This made it possible to conclude that the essential difference between Ukrainian and English constructions is the obligatory nature of the subject and predicate in English sentences; in contrast, Ukrainian sentences are mostly monosyllabic impersonal formations. The analysis of sentences with state predicates of the compared languages made it possible to outline the main structural types of sentences with words of state semantics, the specificity of which is manifested in functioning as a predicative center of elementary and non-elementary sentences from a semantic point of view.

Introduction. Recently, the words of state semantics have become the subject of active linguistic research. The problem of studying the typological features of

morphological classes of different languages occupies a prominent place in modern linguistics. Therefore, there is a need for a comprehensive, multifaceted comparative study of constructions with the words of state semantics in English and Ukrainian.

The analysis of units with semantics state at the syntactic level is an integral part of a comprehensive consideration of the debatable issue of modern linguistics about the status of the words of semantics state. Carrying out a comparative characterization of the main formal-syntactic features of the words of state semantics in the compared languages. It is another step towards learning the linguistic features of not closely related languages. Thus, the *relevance of the topic* is due to its focus on determining the formal-syntactic features of the words of semantics state, on the basis of which it is possible to make their comparative characteristics.

The object of the study was a morphological class of words that have a common archisema 'to be in a certain state' and perform the function of a predicate in the sentence structure in Ukrainian and English.

The subject of research is the grammatical and functional features of a selected class of words, which they find in the creation and functioning of syntactic units.

The purpose of the study is to analyze the functional structure of the words of semantics state and identify similarities and differences in the meaning of these words in Ukrainian and English, their syntactic characteristics. Achieving the goal involves solving the following *tasks*: to outline the syntactic features of the words of semantics state; to determine the interrelation of the part of speech potential of the words of state semantics with the type of sentences in the modern Ukrainian language; to analyze the correlation of the part of speech potential of the words of state semantics with the type of sentences in modern English; to determine and carry out a comparative analysis of the interrelation of the part of speech potential of the words of state semantics with the type of sentences in the studied languages.

Theoretical analysis One of the most important parametric characteristics of the words of state semantics in the studied languages is their syntactic indicators, so it is necessary to make a comparative description of the main formal-syntactic features of the words of state semantics in the studied languages. In modern linguistics, the understanding of the sentence as a complex multifaceted formation, which expresses the formal-grammatical, semantic and communicative-pragmatic levels of the organization has been formed, which, however, within the structure show relative independence (V. Matezius, F. Danesh, J. Andersh, M. Mirchenko, K. Shulzhuk, M. Dokulil, F. Buslaev, T. van Dijk, W. Francis, A. Gardiner, B. Hathaway, J. Ross, M. Halliday). These levels are expressed in specific features and specific units, which allows them to distinguish and qualify [8, 210].

In Czech linguistics, a system for describing units of syntactic level was developed. The study of the sentence is actualized in the three-dimensional aspect, which involves the analysis of formal-syntactic, semantic-syntactic and proper-communicative structures [3, 17–23]. The syntactic connections and the components of the sentence distinguished on their basis are connected with the formal-syntactic aspect [10, 296]. From the point of view of semantic-syntactic structure the sentence is characterized by differential semantic-syntactic relations and the syntaxes allocated on their basis, reflecting

specificity of a combination of the maintenance and the form of components of a sentence in concrete language [11, 166].

The peculiarity of the communicative organization of a sentence is that it is «directed not in the sphere of language, but in the sphere of speech» [5, 662], so it is determined by the speech situation and communicative tasks.

Research methods. *The descriptive method* made it possible to identify the characteristic features of the words of state semantics in a sentence, *the method of syntactic analysis* made it possible to determine syntactic functions of the words of semantics state.

Discussion. Let's try to conduct a formal-syntactic analysis of sentences with the words of state semantics and highlight the syntactic functions of the words of semantics state. In the Ukrainian language, say linguists (Arpolenko, Gryshchenko, Nimchuk, 1983; Mirchenko, 1997; Zagnitko, 2001; Shulzhuk, 2004), the words of state semantics can perform different syntactic functions.

The first is the function of the main member of impersonal sentence. This function is a differential feature that distinguishes verbs and other parts of speech [3, 336], e.g.: *Стало так просто й хороше з цією людиною (О. Донченко)*, translit.: *Stalo tak prosto y khoroshe z tsiieiu liudynoiu (O. Donchenko)* – the word of semantics state; *Вона пливла просто.. до берега (Ю. Смолич)*, translit.: *Vona plyvla prosto.. do bereha (Iu. Smolych)* – adverb, acts as an adverbial modifier to the verb-predicate *пливла*, translit.: *plyvla*.

The second syntactic feature is the inability to define or supplement other members of the sentence, because the words of semantics state perform the function of an independent component of the sentence – the main member of impersonal sentence. This is how it differs from adverbs and adjectives, e.g.: *Та надворі темно, і стрільці ведмедеві не страшні, а смішні (П. Загребельний)*, translit.: *Ta nadvori temno, i striltsi vedmedevi ne strashni, a smishni (P. Zahrebelnyi)*.

The third feature is the ability to connect with the conjunction *to be* and the auxiliary verb *to become* in a function of the compound principal part of the sentence, e.g.: *Щоб було несподівано (П. Загребельний)*, translit.: *Shchob bulo nespodivano (P. Zahrebelnyi)*.

The fourth is the ability to have in the function of dependent components objects, in particular in the dative case, adverbial modifier, infinitives, e.g.: *Софії так легко, так весело на душі... (Леся Українка)*, translit.: *Sofii tak lehko, tak veselo na dushi... (Lesia Ukrainka)*. The predicate, which is expressed by the category of state, is combined with the noun and pronoun, which are in the dative case, e.g.: *нам весело, йому спокійно, тобі смішно*, translit.: *nam veselo, yomu spokiiuno, tobi smishno*; *Панасові жарко (Леся Українка)*, translit.: *Panasovi zharko (Lesia Ukrainka)*.

Another indicator is that the words of semantics state can be combined with adverbs of place, time, and especially often measure and degree, e.g.: *зовсім погано, незвичайно прохолодно, дуже гарно*, translit.: *zovsim pohano, nezvychaino prokholodno, duzhe harno*; *Петрик жив з мамою край села під самісіньким лісом, і йому було особливо страшно ввечорами (В. Кучер)*, translit.: *Petryk zhyv z mamoiu krai sela pid samisinkymlisom, i yomu bulo osoblyvo strashno vechoramy (V. Kucher)*. Definitive adverbs are

combined with modal words and nouns, e.g.: *дуже жаль, так лінь, дуже потрібно, цілком можливо* translit.: *duzhe zhal, tak lin, duzhe potribno, tsilkom tozhlyvo*: **Дуже цікаво мені** (*І. Багрянйй*), translit.: **Duzhe tsikavo meni** (*І. Bahrianyi*).

The formation and incipience of the semantics of state in Ukrainian language is largely associated with the transition of the verb *to be* in the category of linking verbs, as well as the destruction of simple sentences and their transformation into impersonal sentences [2, 336]. Linguists (Galkina-Fedoruk, 1958; Arvat, 1984; Gorodenskaya, 2001; Zagnitko, 2001; Kochergan, 2006) believe that the weakening of the subject's connection with the predicate, the consequent destruction of simple sentences and their transition to impersonal sentences occurred under the influence of different language factors.

We can identify the main syntactic features of the words of semantics state: the function of the main member of impersonal sentence; inability to define or supplement other parts of a sentence; the ability to be combined with the conjunction *to be* and an auxiliary verb *to become* in a dependent component – the noun part of the compound principal parts of the sentence; the ability to have objects in the function of dependent components, in particular in the dative case, adverbial modifier, infinitives; adjacency of adverbs of place, time, and especially often measure and degree to the words of semantics state.

In English, scholars note (Pipast, 1953; Morokhovskaya, 1984; Markosyan, 1985; Tenier, 1988; Waterhouse, 1963; Harris, 1952; Hornby, 1959), the words of state semantics are used in three syntactic functions.

The first is the function of the predicative component of a compound noun predicate, where the words of state semantics are combined with various linking verbs, e.g.: *His interest in Henrietta Savernake grew stronger* (*A. Christie*); This fact refutes the idea that the words of state semantics are conjugated by the verb *to be*. By linking verbs we mean verbs, which in combination with nouns, adjectives give the whole construction the meaning of state or process, in the predicative form linking verbs act as designers of the noun predicate [1].

In English, impersonal sentences express the state of environment, spatial and temporal relations, e.g.: *It has been raining since morning; It's five kilometers to the city; It's too late*. The predicate of impersonal sentences can be verbal (*It's freezing*) or nominative (*It's warm*). Impersonal nominative sentences consist of a formal subject and a compound nominative predicate, which is expressed by a linking verb and a predicate, which can be an adjective with degrees of comparison, e.g.: *It is warm; It is warmer, or a noun that can express the state of environment, e.g.: It was getting daylight outside, temporal characteristics, e.g.: It is nearly ten, spatial characteristics, e.g.: It is only a hundred miles to Philadelphia*. Such sentences express a state or transition from one state to another, e.g.: *It got cold*.

The second is the function of the object predicative member. In this case, the state of the object of action is conveyed by the words of state semantics as a function of the predicative member to the object, in most cases with verbs with a motivating meaning, e.g.: *Very well, if you want to kill yourself, go ahead* (*A. Cronin*).

I. Zhyhadlo, I. Ivanova, L. Iofik share the opinion of L. Pipast and define **the third** function – separated and unseparated attribute. e.g.: *The thought of Cora, of her look, sad*

and lingering, as she stood **alone** by the gate, pierced him to the heart (A. Cronin) [9, 178–200].

A. Demidova joins the opinion of L. Pipast, I. Zhyhadlo, I. Ivanova, L. Iofic and also notes in her observations that the words of semantics state can connect the prepositional object with the prepositions: *of, to, with, at*, e.g.: *Then, as he turned the corner and hurried up Park Street, he became **aware of** a big crowd of people on the pavement (A. Cronin)*. The words *afraid, ashamed* join the object in the form of infinitive and a subordinate clause, the word *aware* – in the form of a subordinate clause, e.g.: *It's a great pity for you, Smith, I know you're hardworking and conscientious, but I am **afraid** that I cannot advise Mr Somerille to supplement the original budget (A. Cronin)* [9].

The words of semantics state in the compound predicate are combined with adverbial modifier that are expressed in different forms, e.g.: *Far from the others, yet inscrutably close, each stood thus, **alone** with death, silent, his eyes lowered (F. O'Connor)*.

N. Raevskaya (1976), A. Demidova (1962) note in their works that the words of semantics state can be found in the following formal constructions: with the linking verb in the function of predicate, typical for subject and object. In this function, they are correlated with various linking verbs, e.g.: *He **was afraid**, but he had to find out (A. Cronin)*; as simple attributes in position before or after the noun, which they define, e.g.: *I'm the happiest man **alive** (A. Cronin)*.

The characteristic features of the words of state semantics draw attention of L. Pipast. He notes, that in most cases they are not accompanied by secondary parts of the sentence, and do not require spatial characteristic, their lexical meaning does not need to be clarified by adverbial modifier. The scientist insists, that each group of the words of the semantics state is used with those adverbial modifier words, that characterize them [12; 13].

Thus, a group of words that express the physical condition of a person: *awake, afoot, asleep, ill, well*, is used with adverbs that characterize the degree, frequency, intensity of the state, e.g.: *fast asleep, half asleep, wide awake, badly ill; I wish that poor Strickland had been **still alive** (S. Maugham)*, and can also be defined by adverbial modifier words (lexical combinations, adverbs) and subordinate clauses, that express time or indicate the duration of the state, e.g.: *Then I went back to my room and sat there **alone all night** (A. Cronin)*; a group of words that expresses a person's emotional state: *ashamed, aghast, afraid*, is used with adverbs that express the degree of state, e.g.: *utterly ashamed, quite unaware, quite afire: Moffat must have gone at six as usual, **quite unaware** that anything was wrong (A. Cronin)*, but more typical for that group of words is object that indicates the cause of the condition, e.g.: *Of course. I'm going **ahead with the concerts** (A. Cronin)*.

The words of state semantics can be one of the predicates in a complex sentence [12, 16], e.g.: *Dr Contras surmised she was **afraid** to go father in case she met any of the people from the village (S. Maugham)*.

Thus, we can distinguish **three** main functions of the words of state semantics in a sentence in English: the function of the predicative component of a compound noun predicate, the object predicative of the part of the sentence, the function of separate and inseparable attribute. Characteristic features of the words of state semantics in a sentence are as follows: they can have a prepositional complement (with prepositions: *of, to, with, at*); have an object in the form of an infinitive and a subordinate clause; in the compound

predicate to be combined with adverbial modifier; can be found in constructions with a linking verb as a function of the predicate inherent in the subject and the object, and can be used as simple attributes in the position before or after the noun they define; can be determined by all kinds of qualitative adverbs: mode of action, measure and degree, amplifying; are not accompanied by secondary members of the sentence; do not require spatial characteristics; their lexical meaning does not need to be clarified by adverbial modifier; each group of the words of state semantics used with those adverbial modifier that characterize them; can be one of the predicates in a complex sentence.

Results. Carrying out a comparative analysis of formal-syntactic features of the words of state semantics in Ukrainian and English, it is necessary to emphasize the following features:

1. Functions of the main and secondary member of the sentence. A characteristic syntactic feature of the words of state semantics in Ukrainian language is the function of the main member of impersonal sentence, e.g.: *Боязко мені, бо соромливий собі я вдався (М. Стельмах)*, and an impersonal-predicative member in the structure of a noun compound predicate, e.g.: *Як же стало глухо та сумно по селу...! (Марко Вовчок)*, while in English the words of semantics state can perform the function of a predicative member of a compound noun predicate, e.g.: *When he became aware of it, the faint grayness of dawn was playing on the curtain (F. O'Connor)*, object predicative member, e.g.: *«Leave me alone,» she said, unkindly (S. Maugham)* and the function of separate and unseparated attribute, e.g.: *Steve had picked up his drunken father from the cement veranda of their little home in Stormhock (G. Gordon)*, can be one of the predicates in a compound sentence, e.g.: *I'm afraid I have to go on (A. Cronin)*, combined with the adverbial modifier in a compound predicate, e.g.: *She understood that he was not alone with his business (S. Maugham)*.

2. Inability to mean or supplement other parts of a sentence. Since the words of state semantics in the compared languages perform the function of an independent component of the sentence – the main member of an impersonal sentence, they are not accompanied by secondary members of the sentence, do not require spatial characteristics, their lexical meaning does not need to be clarified with the help of adverbial modifier. Unlike Ukrainian language, in which an impersonal sentence cannot have a subject, in English there is a formal subject expressed by the pronoun *It*, which is placed at the beginning of the sentence, e.g.: *It was getting dark (E. Hemingway)*. Sentences that contain a subject and a predicate are called two-member sentences. The predicate of two-member sentences can be expressed by a verb in the personal form, or by a linking verb and a predicative part (noun, adjective, pronoun, numeral, adverb). Depending on the form of predicate expression, two-member sentences are divided into two types – verbal and noun [6, 256].

In English, two-member sentences are presented more widely than in Ukrainian. Unlike English, in Ukrainian there are no such types of two-member sentences: 1) impersonal sentences, represented by the impersonal pronoun *It* in the function of the subject, e.g.: *It is thundering; It snowed*; 2) indefinite-personal sentences, where the subject is expressed by indefinite-personal pronouns *one, they, you*, e.g.: *They say; You don't say so*; 3) a sentence with a verb in the passive form with a preposition, e.g.: *He*

was sent for; The project is objected to everywhere; 4) a sentence with a secondary predication, e.g.: *I thought him to be a teacher; We saw her cross the street*; 5) sentences with gerundal inversions as predicative constructions, e.g.: *We learnt of his being decorated* [6, 240].

In addition to two-member sentences, there are also one-member sentences in which there is only one main member of the sentence, correlated with the predicate, e.g.: *Морозить; Сутеніє; Важко; Важливо*, translit.: *Morozyt; Suteniie; Vazhko; Vazhlyvo*, less subject, e.g.: *Ранок; Дзвінок*, translit.: *Ranok; Dzvynok*. Such sentences in English correspond to two-member sentences, e.g.: *It freezes; It getting dark; It is difficult; It is important* with a formal subject *It*. A feature of the English impersonal sentence is its syntactic dichotomy (the presence of the subject *It*) with semantic monosyllabicity. Determinant in the formation of this semantic-structural type of sentence was the characteristic of the English language tendency to a fixed word order, which facilitated the recognition of communicative sentence types by contrasting the direct and inversion word order. It can be considered indisputable that the formation of a binary model in a sentence of this type contributed to the stabilization of such a word order in English [13].

In the Ukrainian language there is no fixed word order in a sentence, which explains the lack of expression of two-member in impersonal sentences, e.g.: *Приємно, спокійно, радісно було комусь (Леся Українка)*, translit.: *Pryiemno, spokiino, radisno bulo komus (Lesia Ukrainka)*; *Сіяло сонце, в небесах Ані хмариночки, та тихо, Та люблю, як у раї (Т. Шевченко)*, translit.: *Siialo sontse, v nebesakh Ani khmarynochky, ta tykho, Ta liubo, yak u rai (T. Shevchenko)*.

3. Connection with the conjunction. The words of state semantics in the Ukrainian language can be used with an explicit or implicit conjunction (*бути, стати, ставати, збудитися*, translit.: *buty, staty, stavaty, zrobytysia*) in the structure of the main clause of the sentence and obligatory (*be, become*) in English, as two-member sentence is the norm of English syntax. It is the conjunction that gives the words of state semantics the meaning of time, e.g.: *Пливи і не журись, небоже! Уже тобі скрізь буде гоже (І. Котляревський)*, translit.: *Plyvy i ne zhuryts, nebozhe! Uzhe tobi skriz bude hozhe (I. Kotliarevskiy)* – a form of the future tense; *Не знала вона, що було гарно, що було погано, що треба робити, що ні, що соромно, що не соромно (Панас Мирний)*, translit.: *Ne znala вона, shcho bulo harno, shcho bulo pohano, shcho treba robyty, shcho ni, shcho soromno, shcho ne soromno (Panas Myrnyi)* – a form of the past tense; *Чого воно люблю так стає на душі, легко на серці, як побачиш з-під снігу зелену травичку? (Панас Мирний)*, translit.: *Choho vono liubo tak stae na dushi, lehko na sertsii, yak pobachysh z-pid snihu zeleny travytsiu? (Panas Myrnyi)* – the form of the present tense; *Now... I'm afraid I need your help (A. Cronin)* is a form of the present tense; *Presently, after loud yawning, the natives went away to sleep, and Strickland and I were alone (S. Maugham)* – a form of the past; *«Sometimes I dare won't be alone at night» (A. Cronin)* is a form of the future tense. In comparative languages, the use of the conjunction *бути*, translit.: *buty* / *be* in the noun predicates in different tense forms is more common than the use of other conjunctions *стати, ставати, збудитися, робитися*, translit.: *staty, stavaty, zrobytysia, robytysia*; *remain, hold, rest, stay, continue*.

In Ukrainian, in contrast to English, the conjunction *бути*, translit.: *buty* (*to be*) in the present tense is more often omitted, which gives the right to talk about special models of compound nouns with zero conjunction, but it is debatable: to consider such predicates compound or simple. In English, the words of state semantics can occur in constructions with a linking verb as a function of a predicate, e.g.: *He was alive and now he was dead* (E. Hemingway); *Somewhat to her surprise she fell asleep and it was past three o'clock when the ringing of he telephone roused her* (A. Cronin).

4. The ability to control case forms. In the Ukrainian language, the words of semantics state control mostly the dative case, sometimes locative case, less often – genitive case (with preposition and without preposition) and accusative case of the specified direct object, e.g.: *Йди постій біля клуні, а я тут посиджу: і тобі гарно буде, і мені славно* (М. Стельмах), translit.: *Ydy postii bilia kluni, a ya tut posydzhu: i tobi harno bude, i meni slavno* (M. Stelmakh).

In English, the words of state semantics can join an object with prepositions: *of, to, with, at*, in the form of an infinitive and a subordinate clause, e.g.: «*Can I be left alone with him for a little while?*» she asked. «*Only for a minute*» (J. Parker).

The words of state semantics in the Ukrainian language may include adverbs of place, time, measure and degree, e.g.: *Дратують мене оті «парочки», дуже заздрісно стає, хоч і чую, що це негарно, що недобре нарікати на свою долю* (М. Коцюбинський), translit.: *Dratuiut mene oti «parochku», duzhe zazdrisno staie, khoch i chuiu, shcho tse neharo, shcho nedobre narikaty na svoiu doliu* (M. Kotsiubynskyi).

In English, the words of state semantics can be defined by all kinds of qualitative adverbs: mode of action, measure and degree, reinforcing, e.g.: «*But I never am alone, even in an empty room*» (J. Aldridge).

Thus, a comparative analysis of the syntactic features of the words of state semantics in Ukrainian and English languages shows that they are mostly very similar. In particular, the common ones are the lack of word change, syntactic function, the possibility of use with conjunction, analytical formation of species-temporal forms, the ability to control case forms.

The differences are that: in Ukrainian language the words of semantics state can be used without conjunction, while in English it must be. In addition, in Ukrainian language in constructions with state predicates there may be no subject of state, while in English two-member sentences are used.

The study of the words of state semantics at the syntactic level is currently one of the pressing problems of modern linguistics. In Ukrainian language, as noted by modern linguists, the words of semantics state can be used in various syntactic functions. The first and main is the function of the main member of a simple (impersonal) sentence. This function is a differential feature that distinguishes the words of semantics state and other parts of speech [2, 134], e.g.: *Знов тихо стало* (М. Коцюбинський), translit.: *Znov tykho stalo* (M. Kotsiubynskyi) – the word of semantics state; *Хор заспівав тихо, нізголосом* (І. Нечуй-Левицький), translit.: *Khor zaspivav tykho, pivholosom* (I. Nechui-Levytskyi) – an adverb, acts as adverbial modifier to the verb-predicate *заспівав*, translit.: *zaspivav*.

The definition of impersonal sentences was carried out by such linguists-researchers as A.P. Zagnitko (2001), O.D. Ponomarev (1991), L.O. Kadomtseva (1985), G.M. Chirva (1974), L.V. Zaiko (2004) and others. There are different views on the place of impersonal sentences in the syntactic system of Ukrainian language. Some linguists (including V.V. Kolomiitsev) referring to the work of representatives of the logical and grammatical direction of linguistics (M. Grecha, F. Buslaev, O. Peshkovsky), believe that impersonal sentences should be distinguished from among the two-member, incomplete sentences. However, most Ukrainian linguists (V. Rusanivsky, B. Kulyk, I. Bilodid) share the opinion that impersonal sentences are one of the types of one-member, complete sentences. We agree with the opinion of most researchers and rely on the definition of A.P. Gryshchenko, who are called «impersonal, simple sentences with a predicative center, expressed by a main member, the lexical and semantic specificity of which excludes the presence of the subject as an expression of the subject of action or state» [4, 44–45].

Impersonal sentences express so-called impersonal judgments. Because impersonal sentences indicate the absence of a subject of action or state as an active force, they cannot be motivational sentences. After all, no one can be required to sooner or later shine, dine, warm, freeze, knock on the temples. In an impersonal sentence, the main member expresses not the activity of the subject, but his mental or physical state, mood, expression of will, aspirations, desires, as well as the phenomenon (state) of nature, environment, process, and so on. In Ukrainian language, impersonal sentences are diverse in their meaning, which determines the diversity of their syntactic structure. There are the following main structural types of impersonal sentences: impersonal sentences, the main member of which is expressed by an impersonal verb; impersonal sentences, the main member of which is expressed by a personal verb in the impersonal sense; impersonal sentences, the main member of which is expressed in the impersonal-predicative form ; impersonal sentences, the main member of which is expressed by the word of semantics state; impersonal sentences, the main member of which is expressed by predicates such as: *можна, варто, необхідно, (не) треба, (не) потрібно*, translit.: *tozhna, varto, neobkhidno, (ne) treba, (ne) potribno*, in combination with the infinitive [7, 67].

A characteristic syntactic feature of the words of state semantics in Ukrainian language is the function of the main member of a single (impersonal) sentence, e.g.: *І знов темно (М. Коцюбинський)*, translit.: *І знов темно (М. Kotsiubynskiy)* and impersonal-predicative member in the structure of the noun predicate, e.g.: *На шляху було небезпечно (М. Коцюбинський)*, translit.: *Na shliakhu bulo nebezpechno (М. Kotsiubynskiy)*.

Consider the relationship between the part of speech potential of the words of state semantics with the type of impersonal sentences.

The largest grouping of the words of state semantics in Ukrainian language was formed on the basis of adverbs with circumstantial and qualitative meanings: *весело, сумно, гарно, досадно, легко, небезпечно*, translit.: *veselo, sumno, harno, dosadno, lehko, nebezpechno* and others, e.g.: *Сумно, безлюдно в святому місці – Азізі (М. Коцюбинський)*, translit.: *Sumno, bezliudno v sviatomu mistsi – Azizi (М. Kotsiubynskiy)*. The words of this category denote feelings, physical states, the state of nature and the environment, they are used in impersonal sentences, the main member of

which is expressed by the words of semantics state. Predicative adverbs do not function in large numbers, but they are functionally rich, active, so impersonal structures that have them in their composition are often used in different styles and forms of speech, e.g.: *Однак скрізь тихо; А проте нудно од тих одноманітних звуків; Вночі стало йому гірше* (М. Коцюбинський), translit.: *Odnak skriz tykho; A prote nudno od tykh odnomanitnykh zvukiv; Vnochi stalo yomu hirshe* (М. Kotsiubynskiy).

The second largest group consists of the words of semantics state, which do not have homonyms among other parts of speech (adjectives, nouns), but are derived from them: *любо, боязно, блакитно, солоно, запашно, строкато*, translit.: *liubo, boiazno, blakytino, solono, zapashno, strokato*. Used in impersonal sentences, the main member of which is expressed by the word of semantics state in the function of a predicative adjective, and express different states of nature, environment, e.g.: *В льохові стало чорно й тихо, лиш знадвору допитали сюди гавкання собаки та важке чапанання ніг* (М. Коцюбинський), translit.: *V lokhovi stalo chorno y tykho, lysh znadvoru dolitaly siudy havkannia sobaky ta vazhke chalapannia nih* (М. Kotsiubynskiy), report on the physical or mental feelings of man, e.g.: *Соломії було душно* (М. Коцюбинський), translit.: *Solomii bulo dushno* (М. Kotsiubynskiy).

The third group is the participle forms on *-но, -то*: *нараховано, насаджено, опрацьовано, пояснено*, translit.: *-no, -to: parakhovano, nasadzhenno, opratsovano, poiasneno*, and others. In impersonal sentences with the main member, expressed by impersonal-predicative forms on *-но, -то*, translit.: *-no, -to*, they are used to denote natural and physical phenomena and actions that do not depend on human will, as well as to denote various states in the field of human relations, e.g.: *Наче золотою сіткою оповито майдан, коло музик, різнобарвну і різновікову юрму глядачів, що зібралися круг кола* (М. Коцюбинський), translit.: *Nache zolotoiu sitkoiu opovyto maidan, kolo muzyk, riznobarvnu i riznovikovu yurmu hliadachiv, shcho zibralsia kruh kola* (М. Kotsiubynskiy).

The fourth group of the words of state semantics consists of lexical units with the modal meaning of necessity, possibility: *можна, необхідно, потрібно, доступно, (не) доцільно, (не) треба, слід*, translit.: *mozhna, neobkhidno, potreбно, dostupno, (ne) dotsilno, (ne) treba, slid*, and others. Impersonal sentences, the main member of which, is expressed by a predicative word of such type as (*можна, необхідно, доцільно, треба*, translit.: *mozhna, neobkhidno, dotsilno, treba*) express the human condition with a tinge of possibility or impossibility of its life realization, expediency, inevitability, necessity, duty, e.g.: *Коран треба тлумачити не так, як досі, а відповідно новому досвіду науки* (М. Коцюбинський), translit.: *Koran treba tlmachyty ne tak, yak dosi, a vidpovidno novomu dosvidu nauky* (М. Kotsiubynskiy). Impersonal sentences with a complicated predicative adverb and infinitive should be distinguished from two-member sentences of identical lexical content, e.g.: *Сумно дивитися на зів'ялі квіти*, translit.: *Sumno dyvytysia na ziviali kvity* (one-member sentence) and *Дивитися на зів'ялі квіти сумно*, translit.: *Dyvytysia na ziviali kvity sumno* (two-member sentence). This is a sentence where the infinitive is accompanied by predicative adverbs such as *весело, радісно, сумно, тужно, жажно*, translit.: *veselo, radisno, sumno, tuzhno, zhakhno*, with the meaning of state.

The fifth group – verbs such as *любити, кохати, ненавидіти, думати, вірити*, translit.: *liubyty, kokhaty, nenavydyty, dumaty, viryty* etc., which do not express the meanings of the action or process, e.g.: *Раз якось Остапові не спалося* (М. Коцюбинський), translit.: *Raz yakos Ostapovi ne spalosia* (M. Kotsiubynskiy); *Замірові не вірилось* (М. Коцюбинський), translit.: *Zamirovi ne virylos* (M. Kotsiubynskiy). These are impersonal sentences, the main member of which is expressed by an impersonal as well as a personal verb in an impersonal sense, which is used when it is necessary to denote a person's mental and physical experiences, e.g.: *Ні, їм таку везло нині* (М. Коцюбинський), translit.: *Ni, yim taky vezlo nyini* (M. Kotsiubynskiy); *Соломії пощастило* (М. Коцюбинський), translit.: *Solomii poshchastylo* (M. Kotsiubynskiy), natural phenomena, states of nature and the environment, e.g.: *Вже трохи розвиднилось* (М. Коцюбинський), translit.: *Vzhe trokhy rozvydnylos* (M. Kotsiubynskiy); *На заході трохи вияснилось, і на мутному небі вирізалися контури чорних, мов важкі хмари, гір* (М. Коцюбинський), translit.: *Na zakhodi trokhy vyiasnylos, i na mutnomu nebi vyrizalysia kontury chornykh, mov vazhki khmary, hir* (M. Kotsiubynskiy).

Common in modern Ukrainian language, in the colloquial and artistic genre, are impersonal sentences with the main member – the verb on *-ло*, which are used when to denote the phenomena and processes of nature, mental and physical experiences of man, which seem vague, mysterious about their origin, or when it is necessary to say that an action or phenomenon causes harm, e.g.: *Жито запалило* (М. Коцюбинський), translit.: *Zhyto zapalylo* (M. Kotsiubynskiy); *Ще більше здивувало її, коли вона побачила, як мачуха приступила до печі і крадькома, але так, що всі бачили, перехрестила горщик з мамалигою* (М. Коцюбинський), translit.: *Shche bilshе zdyvuvalo yii, koly вона pobachyla, yak machukha prystupyla do pechi i kradkoma, ale tak, shcho vsi bachyly, perekhrestyla horshchyk z mamalyhoiu* (M. Kotsiubynskiy).

Other impersonal sentences of this subgroup, depending on the semantics of the main member, are used exclusively to define the peculiar mental and physical states of man, denoting various processes of perception of something, which often function as the main parts of a complex sentence with a subject subordinate element. The role of the main member of such impersonal constructions is mostly performed by verbs of perception: *бачиться, ввижається, здається, відчувається, мариться, привиджується, сниться, сприймається, чується*, translit.: *bachytsia, vvyzhaietsia, zdaietsia, vidchuvaietsia, marytsia, pryvydzhuaietsia, snytsia, sprymaietsia, chuietsia* and others, e.g.: *Як гарно марилось на шкільній лаві, скільки робилось сміливих, але часом і неосязних проєктів; Її вдалось, що от той баранячий череп, білий як сніг, моргнув на неї своїм порожнім, витеклим оком* (М. Коцюбинський), translit.: *Yak harno marylос na shkilnii lavi, skilky robylos smilyvykh, ale chasom i neosiaznykh proektiv; Yii vydalos, shcho ot toi baraniachyi cherep, bilyi yak snih, morhnuv na nei svoim porozhnim, vyteklым okom* (M. Kotsiubynskiy).

The sixth group consists of nouns that, performing the predicative function of an impersonal sentence, have lost touch with the paradigm of noun declension (complete loss of categories of gender, number, case) and have become equivalents of predicative the words of adverbial origin: *лихо, досада, пора, сором, охота, пора*, translit.: *lykha, dosada, pora, sorom, okhota, pora*, and others, e.g.: *Досада мені, що до дівчини прис-*

тупає шайтан, і нашіптує неподібні думки, і хвилює дівочу кров (М. Коцюбинський), translit.: *Dosada meni, shcho do divchynu prystupaie shaitan, i nashiptuie nepodobni dumky, i khvyliuie divochu krov* (M. Kotsiubynskiy).

The group of the words of state semantics includes impersonal sentences, the main member of which is expressed by a predicative word such as: *біда, гріх, лінь, жаль, диво, час*, translit.: *bidā, hrikh, lin, zhal, dyvo, chas*, e.g.: *Жаль Йонові, що він не може посвятати Гашицю, він так увірував у створену ним причину...* (М. Коцюбинський), translit.: *Zhal Yonovi, shcho vin ne mozhe posvataty Hashitsiu, vin tak uviruvav u stvorenu nym prychnu...* (M. Kotsiubynskiy).

The seventh group of the words of state semantics are passive forms of the verb, formed by the postfix -ся (-сь), translit.: -sia (-s), from verbs of the imperfect form, indicative: *складатися, писатися, називатися*, translit.: *skladatysia, pysatysia, nazyvatsia*, e.g.: *І ходиться коло нього, як коло нього, як коло рідної дитини, і годиться йому, зате ж і зникається до нього, як до близької істоти, з життям котрої зв'язано власне життя, хліб, достаток...* (М. Коцюбинський), translit.: *I khodytsia kolo noho, yak kolo noho, yak kolo ridnoi dytyny, i hodytsia yomu, zate zh i zvykaietsia do noho, yak do blyzkoj istoty, z zhyttiam kotroi zviazano vlasne zhyttia, khlib, dostatok...* (M. Kotsiubynskiy).

The formative possibilities of impersonal verbs with the postfix -ся, translit.: are limited, e.g.: *розвидняється, розвиднятиметься, буде розвиднятися, розвиднялось, розвиднялось би, хай (нехай) розвидняється*, translit.: *rozvydnaietsia, rozvydniatymetsia, bude rozvydniatysia, rozvydnialos, rozvydnialos by, khai (nekhai) rozvydnaietsia*. However, there are a few more of them, and those of them that control nouns in the form of the dative case are used almost indefinitely: *лежиться, працюється, сидиться*, translit.: *lezhytsia, pratsiuietsia, sydytsia* and so on. Impersonal sentences, the main member of which is expressed by an impersonal verb with the postfix -ся, translit.: -sia, can be divided into sentences, (1) the main member of which is expressed by a verb meaning the state of nature, e.g.: *Як тільки добре смеркалось, Прохора забігла по Гашицю і сливе силоміць потягла її за собою* (М. Коцюбинський), translit.: *Yak tilky dobre smerkalos, Prokhora zabihla po Hashitsu i slyve sylomits potiahla yii za soboiu* (M. Kotsiubynskiy), as well as sentences (2) which mean the state or mood of the protagonist (words are used to denote perception: *бачиться, ввижатися, здаватися, відчуватися, маритися*), translit.: *bachytsia, vvyzhatysia, zdavatysia, vidchuvatysia, marytysia*, e.g.: *Не вважаючи на всі розказані Іваном страхи, Соломії здавалось надто просто пройти випробування* (М. Коцюбинський), translit.: *Ne vvažaiuchy na vsi rozkazani Ivanom strakhy, Solomii zdavalosia nadto prosto proity vyprobuvannia* (M. Kotsiubynskiy), and sentences (3) in which impersonal verbs, having the meaning of necessity, duty, desire and other modal meanings, are used as auxiliary verbs in conjunction with the infinitive, which calls a specific action [1, 89], e.g.: *Йому хотілось гукнути на всі легені словами пісні або хоч крикнути, взяти отак щось у руки – велике, міцне – і зламати його* (М. Коцюбинський), translit.: *Yomu khotilos huknuty na vsi leheni slovamy pisni abo khoch kryknyty, vziaty otak shchos u ruky – velyke, mitsne – i zlamaty yoho* (M. Kotsiubynskiy). In impersonal sentences of the second and

third varieties, the main member may have an indirect adverb in the form of the dative case of a noun or pronoun with the meaning of a person who is in some state.

The results of the analysis are presented in Table 1.

Table 1

Correlation of the part of speech potential of the words of state semantics with the type of sentences in Ukrainian language

Part of speech potential of the words of state semantics in Ukrainian language	Types of sentences
<p>1. Adverbs with circumstantial and qualitative meaning: <i>холодно, спекотно, небезпечно, затишно, сумно, важко, тяжко</i>, translit.: <i>kholodno, spekatno, nebezpechno, zatyshno, sumno, vazhko, tiazhko</i>. The lexemes of this category denote feelings, physical states, the state of nature and the environment.</p>	<p>1. Impersonal sentences, the main member of which is expressed by a predicative adverb, express different states of nature, the environment, e.g.: <i>На березі було теж тихо і безлюдно</i> (М. Коцюбинський), translit.: <i>Na berezi bulo tezh tykho i bezliudno</i> (M. Kotsiubynskyi), report a person's physical or mental feelings, e.g.: <i>Тиховичеві було сумно</i> (М. Коцюбинський), translit.: <i>Tykhovychevi bulo sumno</i> (M. Kotsiubynskyi).</p>
<p>2. Lexemes that do not have homonyms: <i>боязно, видно, боляче, блакитно, солоно, запашно, строкато</i>, translit.: <i>boiazno, vudno, boliache, blakytno, solono, zapashno, strokato</i> - predicative adverbs in the predicate function.</p>	<p>2. Impersonal sentences, the main member of which is expressed by a predicative adverb, express different states of nature, the environment, e.g.: <i>Чорно і голо. Поночі й не видно</i> (М. Коцюбинський), translit.: <i>Chorno i holo. Popochi y ne vudno</i> (M. Kotsiubynskyi), report a person's physical or mental feelings, e.g.: <i>Йонові було досадно</i> (М. Коцюбинський), translit.: <i>Yonovi bulo dosadno</i> (M. Kotsiubynskyi).</p>
<p>3. Lexemes that have adjective verb forms on -но, -то, translit.: -no, -to: <i>написано, пояснено, опрацьовано</i>, translit.: <i>napysano, poiasneno, opratsovano</i>.</p>	<p>3. Impersonal sentences with the main member expressed by impersonal-predicative forms on -но, -то, which are used to denote natural and physical phenomena and actions and do not depend on human will. And also to denote various states in the field of human relations, e.g.: <i>Всіх їх покарано</i> (М. Коцюбинський), translit.: <i>Vsikh yikh pokarano</i> (M. Kotsiubynskyi).</p>
<p>4. Lexemes that have the modal meaning of possibility, necessity: <i>доцільно, можна, доступно, потрібно, необхідно</i>, translit.: <i>dotsilno, mozna, neobkhidno</i>,</p>	<p>4. Impersonal sentences, the main member of which is expressed by a predicative word: <i>можна, необхідно, доцільно, треба</i>, translit.: <i>mozhna, neobkhidno, dotsilno, treba</i>, express the state of man with a tinge of possibility or impossibility of his</p>

<p><i>mozhna, dostupno, potribno, neobkhidno.</i></p>	<p>life realization, expediency, inevitability, necessity, duty, e.g.: Як можна так кривдити людей (М. Коцюбинський), translit.: <i>Yak mozhna tak kryvdyty liudei</i> (M. Kotsiubynskiy).</p>
<p>5. Verbs like: <i>любити, кохати, знати, вірити, думати, бути</i>, translit.: <i>liubyty, kokhaty, znaty, viryty, dumaty, buty</i>, which do not express the meanings of an action or process.</p>	<p>5. Impersonal sentences, the main member of which is expressed by an impersonal as well as a personal verb in an impersonal sense, which is used when it is necessary to denote mental and physical experiences of a person, e.g.: <i>На щастя, дітей не було в них; Емене докучило</i> врешті <i>сидіти на гарячій землі</i> (М. Коцюбинський), translit.: <i>Na shchastia, ditei ne bulo v nykh; Emene dokuchylo vreshti sydyty na hariachii zemli</i> (M. Kotsiubynskiy).</p>
<p>6. Nouns that perform a predicative function: <i>біда, гріх, диво, лінь, жаль</i>, translit.: <i>bida, hrikh, dyvo, lin, zhal</i>.</p>	<p>6. Impersonal sentences, the main member of which is expressed by a predicative word <i>біда, гріх, лінь, жаль, диво, сором, час</i>, translit.: e.g.: <i>Робітники зупинились: жаль</i> <i>молдувана</i> (М. Коцюбинський), translit.: <i>Robitnyky zupynylus: zhal molduvana</i> (M. Kotsiubynskiy).</p>
<p>7. Passive form of a verb formed by the postfix <i>-ся (-сь)</i>, translit.: <i>-sia (-s)</i>, from verbs of the imperfect form of the indicative: <i>вірити-вірилось, спати – спалося, звикати – звикається</i>, translit.: <i>viryty-virylos, spaty – spalosia, zvykaty – zvykaietsia</i>.</p>	<p>7. Impersonal sentences that mean different states or moods of the protagonist. Often function as the main parts of a complex sentence with a subjunctive explanatory (there are verbs to denote perception: <i>бачитися, вживатися, здаватися, відчуватися, маритися</i>), translit.: <i>bachytysia, vvyzhatysia, zdavatysia, vidchuvatysia, marytysia</i>, e.g.: <i>Неспокійно спалося</i> <i>Титовичеві тої ночі</i> (М. Коцюбинський), translit.: <i>Nespokoiino spalosia Tytovychevi toi nochi</i> (M. Kotsiubynskiy).</p>

The peculiarity of the English impersonal sentence is its syntactic two-membered (the presence of the subject *it*) with semantic one-membered. It is also indisputable that the formation of a binary model in a sentence of this type contributed to the stabilization of such a word order in the English language. We correlate the partial linguistic potential of words of state semantics in English with the type of sentences:

The first group consists of lexemes, which are transmitted by linking verbs that create a compound noun predicate, e.g.: *It is cold. It is hot. It is dangerous. It is comfortable. It is hard* and denote the state of nature and the environment or the transition from one state to another, e.g.: *It got cold*. Impersonal sentences consisting of the formal subject *it* and a compound noun predicate expressed by a conjunction and a predicate, which can be an adjective or a noun, such as: *Yes, it's been rather warm today* (A. Cronin). In English impersonal sentences with a noun predicate, the following

linking verbs exist: *to get, to grow, to be*. The meaning of the linking verbs indicates the static or dynamic state, e.g.: *It is dark. It is getting dark.*

The second group consists of lexemes that do not have homonyms: *alike, alive, afloat, afraid*. Two-member sentences with a compound noun predicate, which is formed from a linking verb and a predicative adjective, e.g.: *Her gift was too aware at once (D. Cusack).*

The third group consists of lexemes represented by a compound predicate *to be + Past Participle*. Two-member sentences with a verb in the passive form with or without a preposition, e.g.: *Mary was fully aware of the esteem in which Anthony was held (G. Gordon).*

The fourth group consists of modal verbs *can, may, must, ought to* with predicates of state: *can understand, may know, must feel*. Two-member sentences, the main member of which is expressed by a compound verb modal predicate, which is formed from a modal verb and an infinitive of verbs that are not used in the Continuous form. I. Zhigadlo, I. Ivanova, L. Iofik distinguished several types of compound verb of modal predicate, which is differ in modal meaning [9, 198–205].

The first type is the the optional part expressed by a modal verb, e.g.: *Anybody could be proud to have you as a wife (G. Gordon).* The close connection of both members of the phrase is emphasized by the absence of the particle *to* in the infinitive in combination with the modal verbs *can, might, may, must*. In a sentence, modal verbs have one function - they participate in the formation of a compound verb modal predicate, do not come into contact with other parts of speech.

The second type is the optional part expressed by a verb with a modal meaning in the real state, e.g.: *He intended to make his mother well-aware of his displeasure (G. Gordon).* They can have different shades in relation to verbs that are not used in Continuous form as to the desired, predictable, denoted. These are verbs such as: *want, wish, desire, long, pant, yearn, hope, expect, seek, struggle, strive, aspire, intend, decide, resolve, try, attempt, endeavor, dare, venture*, e.g.: *Try to accept truth, however bitter it was, and weave into a design for living (A. Christie); He pants to keep an article which contributes to his reputation while he was alive, and to leave it to the nation after he was dead (G. Gordon).*

The third type is a verb with a modal meaning in the passive state, e.g.: *We were supposed to wear steel helmets but they were uncomfortable and too bloody (E. Hemingway).* Verbs with a modal meaning can express: assumptions *believe, expect, suppose, assume*, statement *know, observe, see, report, say*, attitude to action (state) as a necessary *intend, require* in the passive state, e.g.: *That night at the mess I sat next to the priest and he was intended to hurt that I had not gone to the Abruzzi (G. Gordon).*

The fifth group includes the following state verbs that do not have the Present Continuous form: *to love, to like, to know, to think, to believe*. They are used in two-member sentences, the main member of which is expressed by verbs that do not have Present Continuous form, e.g.: *You dislike me from the first moment I come here (W.S. Maugham),* as well as in compound and complex sentences, where they can be one of predicates.

The sixth group of nouns consists of lexical units that have the meaning of the state along with their main meaning, express the physical condition of man: *rest, fit*; social status or human activity: *bond, watch*; mental state of a person: *fear, puzzle*. The words of this group correspond to impersonal and two-member sentences, the predicate of which is a noun that can express: 1) the state of the environment, e.g.: *It was getting daylight outside* (G. Gordon); 2) temporal characteristics, e.g.: *It is nealy ten* (G. Gordon); 3) spatial characteristics, e.g.: *It is only a hundred miles to Philadelphia* (G. Gordon); 4) a person's mental state, e.g.: *It's a crying shame. When you think of the waste* (T. Lichtenberg); *You're a beggar!* (T. Lichtenberg).

The seventh group consists of adjectives that convey the physical and mental state of a person, e.g.: *sad, ill, well, sorry, happy*, e.g.: *Ursula, where are you? I'm so happy!* (D. H. Lawrence). The adjectives *hungry, thirsty, cold, hot, ill, sick* indicate the physical state of the person, the adjectives *angry, glad, happy, uneasy, anxious* convey the mental state of the person. They are used in two-member sentences, the main part of which is expressed by a compound noun predicate, which consists of a linking verb and a predicate expressed by an adjective, e.g.: *I'm afraid you've not had a very happy life* (A. Christie).

Carrying out a comparative analysis of formal-syntactic features of words of state semantics in Ukrainian and English, it is necessary to emphasize the following features that are inherent in both languages: lack of word change, similar syntactic function, inability to mean or supplement other members of a sentence, connection with linking verbs, the ability to control case forms. The results of the analysis are presented in Table 2.

Table 2.

Correlation of the part of speech potential of the words of state semantics with the type of sentences in English language

Part of speech potential of the words of state semantics in Ukrainian language	Types of sentences
1. Lexemes of this category are transmitted by linking verbs that create a compound noun predicate: <i>It is cold. It is hot. It is dangerous. It is comfortable. It is hard</i> and denote physical states, the state of nature and the environment or the transition from one state to another: <i>It got cold</i>	1. Impersonal sentences, consisting of the formal subject <i>it</i> and a compound noun predicate, expressed by a linking verb and a predicate, which can be an adjective or a noun, e.g.: <i>It was dark now and the stars shone out of a clear sky</i> (G. Parker)
2. Lexemes that do not have homonyms: <i>alike, alive, afloat, afraid</i> - predicative adjectives in the predicate function	2. Two-member sentences the main member of which is expressed by a compound noun predicate, expressed by a linking verb and a predicative adjective, e.g.: <i>His mother was alone in a deck-chair in the dark.</i> (G. Gordon), <i>«I'm afraid you've not had a very happy life»</i> (A. Christie)

<p>3. Compound predicate to be + Past Participle <i>The documents are signed</i></p>	<p>3. A two-member sentences with a verb in the passive form with or without a preposition, e.g.: <i>The glass of the exposed window was covered with a gritty film of opaque dust. (G. Gordon); Mary was fully aware of the esteem in which Anthony was held (G. Gordon)</i></p>
<p>4. Modal verbs <i>can, may, must, ought to</i> with predicate states: <i>can understand, may know, must feel</i></p>	<p>4. Two-member sentences, main member is expressed by a compound verb modal predicate, which consists of a modal verb and an infinitive of verbs that are not used in Continuous form, e.g.: <i>He could feel again that warm sensation of relief and escape. (G. Gordon)</i></p>
<p>5. Verbs that do not have Present Continuous form: <i>to love, to like, to know, to think, to believe</i></p>	<p>5. Two-member sentences the main member of which is expressed by verbs that do not have Present Continuous form, as well as compound and complex sentences where they can be one of the predicates: <i>to love, to like, to know, to think, to believe</i>, e.g.: «<i>You dislike me from the first moment I come here</i>» (W.S. Maugham).</p>
<p>6. A group of nouns consists of lexical units that have the meaning of the state along with their main meaning, express the physical condition of man: <i>rest, depth, fit</i>; social status or human activity: <i>bond, watch</i>; mental state of man: <i>fear, puzzle</i></p>	<p>6. Impersonal and two-member sentences, the predicate of which is a noun that can express: 1) the state of the environment, e.g.: <i>It was getting daylight outside</i>(G. Gordon); 2) temporal characteristics, e.g.: <i>It is nealy ten (G. Gordon)</i>; 3) spatial characteristics, e.g.: <i>It is only a hundred miles to Philadelphia (Y. Yordon)</i>; 4) mental, social state of a person, e.g.: <i>It's a crying shame. When you think of the waste (T. Lichtenberg); You're a beggar! (T. Lichtenberg)</i></p>
<p>7. Adjectives that convey the physical and mental state of a person, e.g.: <i>ill, glad, sad</i></p>	<p>7. Two-member, subjunctive and subordinate clauses whose main member is expressed by a compound noun predicate, which consists of a linking verb and a predicate expressed by an adjective, e.g.: <i>You don't know how I feel. I'm so sad (E. Hemingway)</i></p>

Conclusions. A significant difference between Ukrainian and English constructions is the obligatory nature of the subject and predicate in English sentences, in contrast, Ukrainian sentences are mostly one-member impersonal formations. In English, words of state semantics can be part of both personal and impersonal sentences, the most

common type of which is formally two-member sentences with a linking verb *to be*. The next type, common in both languages, is two-component constructions with a subject expressed by a dative case. The difference between the compared languages is also that the linking verb in the words of state semantics can have zero expression in Ukrainian language, while in English it is always present. In addition, in Ukrainian language in constructions with state predicates there may be no subject of the state, while in English personal two-member sentences are used.

Specific for words of state semantics is combination with a subjective syntaxeme, that names an inactive, passive state bearer and represented by creature names, proper names, or pronouns, as well as an object, locative, or state temporator. An object is a dependent component of a predicate and denotes a being or object to which a state is associated. The temporal meaning of constructs with a state category is usually conveyed by a linking verb, but can be specified by secondary temporal syntaxemes of an adverbial nature. Common in both languages is the structural-semantic type of sentences with the infinitive as an expression of the secondary predication.

Considering the relationship of the part of speech potential of the words of state semantics with the type of sentences in modern Ukrainian and English, we can say that one-member sentences occupy different places in the typology of sentences in Ukrainian and English. In Ukrainian language it is easy to find a known variety of types of one-member sentences and variability of their semantics. In English, the number of types of one-member sentences is insignificant. This can be explained by the analytical construction of the sentence, which developed in the new period of development of English language, with its inherent constant word order and the obligatory presence of a subject, at least a formal one. In some cases, a large class of Ukrainian one-member sentences, such as: *Сутеніє. Морозить. Важко*, translit.: *Suteniie. Morozyt. Vazhko*, in English correspond to two-member sentences: *It is getting dark. It freezes. It is difficult* with a formal subject *It*.

Impersonal sentences in Ukrainian language, in which the main member, expressed by a predicative adverb or noun to describe the state of nature, environment, physical or mental feelings of man, in English correspond to two-member sentences, the main member of which is expressed by a compound noun predicate, which combines linking verb and predicate expressed by adjectives, nouns, Participle I and II.

Analysis of sentences with predicates of state of comparable languages made it possible to outline the main structural types of sentences with words of semantics state, the specificity of which is manifested in the functioning as a predicative center of elementary and non-elementary sentences from a semantic point of view.

REFERENCES

1. Бодік О., Рудакова Т. Сучасна українська літературна мова. Київ: Центр навчальної літератури, 2019. 307 с.
2. Горпинич В. Морфологія української мови. Київ: Академія, 2004. 336 с.
3. Городенська К. Параметри семантико-семантичної структури елементарних односкладних речень. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Серія: Філологія*. Полтава, 2001. Вип. 4 (18). С. 17–23.

4. Грищенко А.П. Безособове речення. *Українська мова: енциклопедія. 2-е видання.* Київ: Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2004. С. 44–45.
5. Загнітко А.П. Теоретична граматика української мови. Синтаксис. Донецьк: ДНУ, 2001. 662 с.
6. Корунець І.В. Порівняльна типологія англійської та української мов. Вінниця: Нова книга, 2003. 459 с.
7. Кучеренко І.К. Дієслово. Теоретичні питання граматики української мови: Морфологія. Вінниця: Поділля, 2003. С. 303–330.
8. Леута О.І. Структура і семантика дієслівних речень в українській літературній мові: монографія. Київ: Такі справи, 2008. 210 с.
9. Славова Л.Л. Сучасні тенденції у зіставному мовознавстві. Актуальні проблеми філології та перекладознавства: збірник наукових праць. Київ, 2007. Вип. II, С. 198–200.
10. Lee Debra S. *American Legal English: Using Language in Legal Contexts.* Moscow, 2006. 296 p.
11. Onions C.T. *Modern English Syntax.* London, 2016. 166 p.
12. Papadimitriou I., Futrell R. When classifying grammatical role, BERT doesn't care about word order. . . . except when it matters, 2022. URL: <https://aclanthology.org/2022.acl-short.71.pdf>
13. Ramoo D. Psychology of the Language, 2022. URL: <https://opentextbc.ca/psyclanguage/>

СУСПІЛЬНІ НАУКИ. ПРИРОДНИЧІ НАУКИ

**Ірина ГОЛОВАНОВА, Оксана КРАСНОВА,
Наталія ЛЯХОВА, Олег КРАСНОВ**
(Полтава, Україна)

ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ

Abstract: The health of children and adolescents is an indicator of a healthy nation. When analyzing statistical data, it was found that already at school age, almost 80% of students have a certain disease. It is known that many factors have a negative impact on children's health. One of them is the emergence of harmful habits, namely smoking among schoolchildren and teenagers. However, it was found that children's awareness of the harmful effects of this habit is extremely low. One of the main directions of the state should be the development of effective measures to preserve the health of the younger generation.

Здоров'я – це найголовніше в житті людини, що допомагає реалізувати її свої потреби та інтереси. Працююча людина – головний трудовий ресурс та основа економічного розвитку країни. Показники здоров'я населення України показують наскільки державна політика в сфері охорони здоров'я спрямована на удосконалення формування «людського капіталу» та трудових ресурсів. В законі «Основи законодавства України про охорону здоров'я» вказано, що здоров'я людини не тільки відсутність певних хвороб, або вад у людини, але це ще і стан повного благополуччя, а саме фізичного, психічного та соціального.

Сама система заходів, що здійснюють органи державної влади, заклади охорони здоров'я та їх посадові особи, направлена на збереження та відновлення фізіологічних і психологічних функцій, працездатності та соціальної активності людини при максимальній біологічно можливій тривалості життя» [6].

Однією з глобальних проблем всього суспільства є проблема збереження й зміцнення здоров'я населення. Адже відомо, що здорова нація – це показник цивілізованості держави, показує рівень її соціального та економічного розвитку [5]. Аналізуючи показники здоров'я населення, спостерігається тенденція їх погіршення, а деякі набули загрозливого рівня. Це зумовлено бідністю, погіршенням екологічної ситуації, зниженням доступності до якісних медичних послуг. У суспільстві виникає потреба не тільки зберігати здоров'я кожного громадянина, але й формувати його в процесі всього періоду життя, спираючись на кращий світовий досвід та новітні практики.

Одне з центральних місць в діяльності держави посідають проблеми формування здорового підростаючого покоління, підготовки дітей, підлітків та молоді до повноцінного самостійного життя. Стан здоров'я дітей та підлітків відноситься до важливих медико-соціальних проблем, тому що це майбутній трудовий та інтелектуальний ресурс держави [7].

З самого народження у дитини закладаються основи здорової особистості, що в подальшому перейде на наступні покоління. Відомо, що діти це найбільш враз-

лива частина населення і близько 37% вантажу захворювань припадає саме на них. При несприятливій демографічній ситуації стан здоров'я дітей набуває особливого значення.

Доцільно здійснювати систематичний моніторинг показників дитячого здоров'я, аби забезпечити належні умови для формування і розвитку дитячого організму, виявлення особливостей стану здоров'я дітей, визначення пріоритетних проблем, розробка шляхів профілактики. Захворюваність і поширеність хвороб дитячого населення є найбільш важливими критеріями, що характеризують стан здоров'я у всіх вікових періодах. За даними державної статистики на тлі зменшення чисельності дитячого населення, рівні захворюваності і поширеності хвороб залишаються високими тільки 1,1% дітей є практично здоровими, і майже 80% дітей вже мають якість захворювання, у кожній 3-ій дитині є певні функціональні відхилення, а у кожній 5-ї відмічають нервові розлади; смертність удвічі перевищує народжуваність [10].

За останні 5 років спостерігалось зменшення захворюваності і поширеності по усіх класах хвороб. Більш інтенсивні темпи зниження поширеності хвороб характерні для деяких інфекційних та паразитарних хвороб, ендокринних хвороб, розладів харчування та порушення обміну речовин і розладів психіки та поведінки (на 7,2%, 7,1% і 8,2% відповідно), а зниження захворюваності – розладів психіки та поведінки, хвороб системи кровообігу і ендокринних хвороб, розладів харчування та порушення обміну речовин (на 27,6%, 26,5% і 20,0% відповідно) [10].

Структура захворюваності дитячого населення упродовж останніх років суттєво не змінюється. Частіше діти мають хвороби органів дихання, шкіри та підшкірної клітковини, інфекційні та паразитарні хвороби, хвороби органів травлення, хвороби ока та його придаткового апарату. Усі інші хвороби займають у структурі захворюваності лише 18,4 %. Частота захворюваності та поширеності хвороб в окремих вікових групах має свої особливості. Захворюваність дітей підліткового віку була вищою, ніж у дітей 7–14 років, а поширеність хвороб зростала з віком, що, вірогідно, зумовлено накопиченням з віком хронічних хвороб.

Також слід відмітити, що в дітей на певному рівні залишаються показники захворюваності соціальнозначимими хворобами – туберкульозом і злоякісними новоутвореннями, венеричними, ВІЛ/СНІД. Серед дитячого населення у віці 0-17 років відмічається зменшення осіб з уперше в житті встановленим діагнозом активного туберкульозу. Однак, найвищі показники захворюваності дітей віком 0-17 років на всі форми активного туберкульозу спостерігаються в Одеській, Дніпропетровській та Запорізькій областях. Залишається значною кількістю ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД. Серед ВІЛ-інфікованих громадян України 11,9% складають діти віком 0-17 років. Зменшується кількість хворих дітей на злоякісні новоутворення з діагнозом, що встановлений уперше.

Така ситуація щодо захворюваності та поширеності хвороб свідчать про те, що зростання захворюваності пов'язане із соціальними, екологічними та економічними чинниками, які є стрижневими у політичному і громадському розвитку країни, і про необхідність пильної уваги до вирішення проблем, як на рівні держави, так і на рівні сфери охорони здоров'я [10].

На стан здоров'я дітей постійно діють біологічні, екологічні та соціально-економічні фактори. До негативної дії біологічних факторів слід віднести, насамперед, несприятливу спадковість, перебіг вагітності та самі пологи. До групи факторів, які визначають особливості впливу навколишнього середовища на організм людини, слід віднести клімат та географічне розташування території, стан забруднення навколишнього середовища шкідливими речовинами. Серед соціально-економічних чинників, які негативно впливають на стан здоров'я дітей і підлітків, одним з значимих є нездорове харчування; дистанційне навчання, що веде до навантаження школярів, адже великий обсяг матеріалу необхідно вивчати самостійно; довготривале перебування за комп'ютером і телевізором; порушення режиму сну; діти недостатньо часу проводять на свіжому повітрі; також, вони не мають навичок загартовування організму; і звичайно, шкідливі звички. Зазначені фактори ризику діють як ізольовано, так і поєднано. Якщо є вплив декілька факторів, то це ще більш негативно позначається на стані здоров'я дитини. Разом з тим в умовах впливу сприятливих соціально-економічних чинників, навіть при несприятливій спадковості, захворювання в більшості випадків не розвивається.

Слід зазначити, що на стан здоров'я дітей, які навчаються в школі, впливають не лише спадковість та вік дитини, але й комплекс соціально-економічних чинників, переважна більшість яких є керованими. Серед них можна виділити соціально-несприятливі умови у сім'ї; діти часто хворіють на респіраторні вірусні захворювання і через це пропускають заняття, незадовільні санітарно-гігієнічні умови навчання, нераціональне навчальне навантаження, медичне спостереження за дітьми на низькому рівні; в умовах дистанційного навчання та значної кількості стресових ситуацій, практично відсутня належна система психолого-педагогічної підтримки школярів, спрямованих на формування у дитини культури здоров'я [8].

Також в підлітковому віці відбувається інтенсивне зростання та статеве дозрівання, певна психологічна нестійкість та емоційність поєднуються із прагненням стати дорослішими, самоствердитись та бажанням бути відповідно прийнятим у своєму оточенні. Для підлітків характерні експериментування, бажання випробувати свої можливості та, як результат, схильність до ризикованих форм поведінки, починають формуватися шкідливі звички.

Одним із факторів, що впливає на стан здоров'я підлітків, є тютюнопаління. Зазвичай куріння розглядається як фактор ризику, що впливає на формування хронічних, неінфекційних захворювань. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я щороку в світі від куріння вмирає 5,4 мільйона чоловік. До 2030 року ця цифра перевищить 8000000 смертей, причому більше 80% асоційованих з тютюном смертей відбудуться в країнах, що розвиваються [10]. За останні 7 років відбулося зменшення кількості активних курців та, незважаючи на це, чисельність їх залишається досить значною [1, 4]. Перша значна хвиля початку куріння, за словами підлітків, припадає на 11 років або раніше (9% серед усіх опитаних зазначили, що саме в цьому віці вперше спробували викурити сигарету (8,2% серед хлопців та 3,5% серед дівчат). Велике занепокоєння викликає постійне збільшення кількості таких курців серед дівчат, адже це неодмінно позначиться на здоров'ї майбутніх поколінь [2, 3].

Сьогодні виділяють багато причин, чому підлітки так рано починають курити. Можливо, вони хочуть так відзначитись серед своїх однолітків, або вони шукають нових вражень, тощо. Однак, кожна з цих причин становить психологічну проблему, і на жаль не завжди і не у всіх випадках, вдається знайти спосіб вирішення цієї проблеми. І тут можуть велику роль відігравати батьки або найближче оточення підлітка, це його друзі, однокласники або одногрупники. Серед учнівської молоді 53% відмітили, що більшість друзів з їхньої компанії не курять, тоді як 12% відзначили, що друзі курять часто, а ще 20,5% – інколи. Серед тих респондентів, чиї друзі курять часто, то найбільше це учні профтехучилищ – 32% та вищих навчальних закладів – 23%. Серед респондентів, у кого більшість друзів часто курять, третина (33%) курять щодня.

Щодо школярів, то тут слід вказати, що навчальна діяльність залишається неадаптованою до особливостей розвитку і стану їх здоров'я. Педагоги недостатньо підготовлені до діяльності з формування і збереження здоров'я учнів. Зберігається пасивна позиція самих дітей, їхніх батьків стосовно власного здоров'я [9].

Для визначення обізнаності дітей, щодо шкідливого впливу куріння, було проведено анонімне анкетування учнів шкіл. Анкети заповнили учні старшої школи, а саме з 9-го по 11-й клас двох шкіл. Всього анкетування пройшли 268 підлітків, з них 134 хлопчики (50%) і 134 дівчинки (50%).

Анкету складали питання, щодо наявності шкідливої звички тютюнопаління в учнів; вони відповіли, скільки сигарет викурюють за день; зазначили. Що в деяких учнів вже палять батьки та друзі; а також зазначили причини, через які вони почали палити.

При обробці даних анкет, зазначено наступне: в структурі статевого розподілу виявилось, що курять 58% хлопчиків і 42% дівчаток. Найбільше курців серед учнів 11-х класів (53%). При анкетуванні діти зазначили, що почали курити досить рано, 30% відповіли, що почали курити у віці 10-13 років, 64% – у віці 14–16 років, в 11-му класі почали курити – 6% підлітків.

Причиною негативних тенденцій є погіршення стану здоров'я дітей і підлітків, що в значній мірі обумовлено високою поширеністю поведінкових факторів ризику. Виявлено, що велика частка школярів вже колись пробували курити, і в подальшому кожен третій став курити постійно кожен день. Регулярно курять цигарки 26% хлопців у віці 14–16 років, з дівчаток в цьому віці курять регулярно 21%. Підлітки 13–15 років, які палять цигарки щоденно, вже мають тютюнову залежність. Вони зовсім не обізнані, що в подальшому така залежність може призвести до дуже тяжких наслідків. Паління у дітей сприяє розвитку нервових хвороб, серцево-судинних захворювань, захворювань ендокринної системи та системи органів дихання.

Аналізуючи статистичні дані анкетування, виявлено, що школярам вже розповідали про шкідливість паління. Вони знають, про хвороби, які можуть розвинутися в них, 75% школярів знають про шкідливість паління, але кидати цю звичку не збираються.

Результати анкетування вказують, що у значної частини учнів є помірна тютюнова залежність. Дехто, а це 35 % учнів, вже пробували кинути палити, але це не дало ніякого ефекту. Деякий час вони не палили, а потім знов поверталися до цієї згубної звички. Головною причиною цього була слабка мотивація.

Організм підлітка дуже швидко сприймає негативну дію факторів, тому необхідна розробка більш дієвих профілактичних програм з метою протидії паління серед

школярів. Саме для реалізації цієї мети необхідно володіти повними уявленнями щодо рівня поширеності тютюнокуріння серед дітей та молоді, а також про наслідки раннього куріння.

Керівники навчальних закладів, незалежно від їх типу, повідомляють, що серед заходів, які сприятимуть зменшенню кількості курців, як правило, є письмова заборона курити для учнів або студентів у приміщенні закладу (89,5% керівників загальноосвітніх навчальних закладів і 97,2 та 93,7% серед керівників училищ та вищих навчальних закладів); про усну домовленість щодо заборони повідомили переважно керівники загальноосвітніх закладів сільської місцевості (13%). Також учням та студентам забороняється курити на території навчального закладу (за письмовим розпорядженням 85% опитаних керівників, за усним – 12%). Для педагогів також існує заборона курити як у внутрішніх приміщеннях закладу, так і на його території (про письмову заборону повідомили 81% опитаних керівників; про усну повідомили переважно керівники загальноосвітніх закладів інших міст та сіл – 22% та 23% відповідно) [8].

Паралельно із цим існують процедури інформування батьків щодо шкідливих наслідків для здоров'я від куріння. Найбільш поінформованими у цьому питанні мають бути батьки учнів загальноосвітніх закладів, адже 93% керівників загальноосвітніх навчальних закладів повідомили, що регулярно інформують батьків, 21% та 14% керівників училищ та вищих навчальних закладів відповідно час від часу інформують батьків щодо шкідливих наслідків для здоров'я від куріння, 5% керівників вищих навчальних закладів повідомили, що не інформують батьків своїх студентів щодо шкідливих наслідків від куріння [8].

Отже, підрастаюче покоління є майбутнім нашої держави, і якщо вже сьогодні не впровадити дієві заходи, щодо збереження та зміцнення всіх складових здоров'я підлітків, то не може бути майбутнього в держави. Школа це те середовище, де дитина знаходиться більшу частину свого часу. Тому початок активної профілактичної роботи стосовно шкоди тютюнокуріння необхідно розпочинати в шкільному середовищі з перших років навчання, прищеплювати та розвивати такі життєві навички, які допоможуть дитині легко та природно засвоювати знання, дотримуватися дисципліни, знати фактори ризику, вміти аналізувати причини виникнення проблем та застосувати вміння в реальному житті, вільно володіючи життєвими навичками.

Потрібно також враховувати соціально-економічні, кліматичні та інші регіональні та індивідуальні особливості, в яких виховується дитина. Різке погіршення побутових умов, порушення системи шкільного харчування, неповноцінний відпочинок, зниження рухової активності, зменшення щоденного фізичного навантаження, поява багатьох раніше заборонених харчових добавок та наповнювачів, вживання в їжу неякісних продуктів, наслідки Чорнобильської катастрофи та інші несприятливі екологічні фактори неминуче призводять до росту дитячої захворюваності, тому політика формування здорового способу життя повинна стати соціальною політикою. Державна соціальної політики має бути направлена на конкретні місцеві умови і вона повинна стати складовою частиною тієї соціальної політики, яка здійснюється в нашій країні.

У роботі з профілактики тютюнокуріння підлітків та молоді доцільно звернути уваги на активне залучення молоді до громадського контролю за дотриманням нормативних актів та впровадження програм, покликаних підтримати здоровий спосіб життя, зокрема щодо заборони продажу тютюнових виробів неповнолітнім, куріння у громадських місцях тощо, запровадження взаємодії між усіма зацікавленими сторонами: органами державної та місцевої влади і громадськими організаціями із залученням молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна служба статистики України [Електронний ресурс]. Статистична інформація. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua>
2. Динаміка поширеності тютюнопаління серед підлітків (за результатами Глобального опитування підлітків 2005 і 2011 років) / О.В. Добрянська, Н.С. Полька, О.В. Бердник та ін. *Гігієна населених місць*. 2012. № 59. С. 262–266.4, с. 262.
3. Зубченко С.О. Тютюнокуріння: вплив на здоров'я молоді. *AML*. 2011. XV (1). С. 112–1208, с. 113; 9, с. 27; 13, с. 93.
4. Красовський К.С. Аналіз політики щодо тютюнових акцизів в Україні у 2013–2016 роках з точки зору охорони здоров'я. *Економіка і право охорони здоров'я*. 2016. № 2. С. 100–10710, с. 100.
5. Маркович І.Г. Вплив медико-демографічних показників на реформування медичної галузі як складової системи біобезпеки країни [Електронний ресурс]. *Україна. Здоров'я нації*. 2013. № 4. С. 29–34. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Uzn_2013_4_6.
6. Основи законодавства України про охорону здоров'я: Закон України від 14.11.2017р. № 2206-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2018. № 5. С. 32.
7. Основні чинники негативного та позитивного впливу на здоров'я (Борщик Л.М., Титаренко Л.В., Савіна О.Г., Павленко О.В.) Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження: колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю.Д. Бойчука. Харків: Вид. Рожко С. Г., 2017. 488 с.
8. Показники та соціальний контекст формування здоров'я підлітків: моногр. / О.М. Балакірева, Т.В. Бондар, Д.М. Павлова та ін. ; наук. ред. О.М. Балакірева. К.: ЮНІСЕФ, Укр. ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка. К., 2014. 156 с.
9. Полтавський обласний інформаційно-аналітичний центр медичної статистики [Електронний ресурс]. Довідник показників діяльності лікувально-профілактичних закладів області. URL: <http://oiacms.poltava.ua>
10. Стан здоров'я дітей 0-17 років в Україні та надання їм медичної допомоги за 2021 рік / Центр медичної статистики МОЗ України. Київ. URL: <http://medstat.gov.ua/ukr/MMXXI.html>

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНОГО ПОЛІГРАФА (ДЕТЕКТОРА БРЕХНІ) У КРИМІНАЛЬНОМУ ПРОВАДЖЕННІ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СУДОВОЇ ПРАКТИКИ

In this article, I present to your attention an analysis of the possibility of using a computer polygraph (lie detector) and the results obtained as a result of its use as evidence in criminal proceedings. Current court decisions of various court authorities, available for review in the Unified Register of Court Decisions, were used for the study. The main requirements and approaches of the court to the use of the polygraph as evidence in criminal proceedings were highlighted. In the course of the conducted research, the conclusions were reached that the current legislation, in particular, the Criminal Procedure Code of Ukraine, does not contain regulatory provisions regarding the possibility of using a lie detector and checking a person's testimony with its help and accepting the results of such a check as evidence by the court, instead, by law, the possibility to use a polygraph is implemented only in a narrow professional circle.

Питання доказування винуватості або невинуватості особи у вчиненні конкретно-кримінального правопорушення (злочину) є невід'ємною складовою судового розгляду у будь-якому кримінальному провадженні.

Виходячи із сутності поняття **«доказування»**, уважаємо, що це регламентована нормами КПК процесуальна діяльність сторони захисту та сторони обвинувачення, спрямована на доведення перед судом винуватості/невинуватості особи у вчиненні конкретного кримінального правопорушення (злочину), шляхом надання суду доказів та їх подальшої оцінки судом.

Поняття доказів та доказування у кримінальному провадженні регламентовано Главою 4 КПК.

Згідно положень ст. 84 КПК, доказами в кримінальному провадженні є фактичні дані, отримані у передбаченому цим Кодексом порядку, на підставі яких слідчий, прокурор, слідчий суддя і суд установлюють наявність чи відсутність фактів та обставин, що мають значення для кримінального провадження та підлягають доказуванню (показання, речові докази, документи, висновки експертів). До процесуальних джерел доказів законодавець відносить показання, речові докази, документи, висновки експертів.

Невід'ємною складовою доказу у кримінальному провадженні є його (1) належність, тобто такий доказ має прямо чи непрямо підтверджувати існування чи відсутність обставин, що підлягають доказуванню у кримінальному провадженні, та інших обставин, які мають значення для кримінального провадження, а також достовірність чи недостовірність, можливість чи неможливість використання інших доказів (ст. 85 КПК); (2) допустимість, тобто такий доказ має бути отриманий у встановленому КПК порядку, у свою чергу, недопустимий доказ – не може бути використаний при прийнятті процесуальних рішень, на нього не може посилатися суд при ухваленні судового рішення (ст. 86 КПК).

У кримінальному провадженні відносно фізичної особи, підлягають доказуванню: (1) подія кримінального правопорушення (час, місце, спосіб та інші обставини вчинення кримінального правопорушення); (2) винуватість обвинуваченого у вчиненні кримінального правопорушення, форма вини, мотив і мета вчинення кримінального правопорушення; (3) вид і розмір шкоди, завданої кримінальним правопорушенням, а також розмір процесуальних витрат; (4) обставини, які впливають на ступінь тяжкості вчиненого кримінального правопорушення, характеризують особу обвинуваченого, обтяжують чи пом'якшують покарання, які виключають кримінальну відповідальність або є підставою закриття кримінального провадження; (5) обставини, що є підставою для звільнення від кримінальної відповідальності або покарання; (6) обставини, які підтверджують, що гроші, цінності та інше майно, які підлягають спеціальній конфіскації, одержані внаслідок вчинення кримінального правопорушення та/або є доходами від такого майна, або призначалися (використовувалися) для схилення особи до вчинення кримінального правопорушення, фінансування та/або матеріального забезпечення кримінального правопорушення чи винагороди за його вчинення, або є предметом кримінального правопорушення, у тому числі пов'язаного з їх незаконним обігом, або підшукані, виготовлені, пристосовані або використані як засоби чи знаряддя вчинення кримінального правопорушення (ст. 91 КПК) [1].

Дедалі частіше, із метою одержання доказів у кримінальному провадженні, сторона обвинувачення в особі слідчого (прокурора) та сторона захисту, вдаються до застосування комп'ютерного поліграфа т.з. «детектора брехні». Для легалізації чого, проводяться різного роду опитування за допомогою поліграфа, призначаються відповідні психологічні експертизи із використанням поліграфа, та у подальшому їх результати надаються як докази у суді.

Але чи є правомірним використання комп'ютерного поліграфа (детектора брехні) під час проведення слідчих дій у кримінальному провадженні, чи передбачає КПК використання поліграфа, яким чином мають бути оформлені результати його використання і, найголовніше, – чи є докази, одержані з використанням комп'ютерного поліграфа (детектора брехні) доказами у кримінальному провадженні?

Спробуємо дати відповіді на вказані питання через призму актуальної судової практики судів різних інстанцій у кримінальних провадженнях.

Згідно визначення, наданого судом в **ухвалі Києво-Святошинського районного суду Київської області від 30.03.2021** (справа № 369/16145/18, провадження № 2/369/812/21), «...**поліграф** є різновидом психофізіологічної апаратури, та є комплексною багатоканальною апаратною методикою реєстрації змін психофізіологічних реакцій людини у відповідь на пред'явлення за спеціальною схемою певних психологічних стимулів. Аналіз інформації, отриманої від людини в процесі опитування за допомогою поліграфа, як стверджується, дає змогу одержувати необхідну орієнтовну інформацію та виявляти ту, яку людина приховує. Поліграф – це багатоканальний осцилограф, який проводить одночасний запис показників кров'яного тиску, дихання, рухових реакцій, робить електрокардіограму тощо. Даний пристрій не читає думки, а лише реєструє фізіологічну активність та зміну її параметрів. Він виявляє не брехню, а лише збудження, яке з певною долею

вірогідності може свідчити про неправду. По фізіологічним реакціям не можна точно встановити природу процесу, що їх викликає (позитивна чи негативна емоція, біль, якісь асоціації, брехня, переляк)».

Досліджуючи судову практику, ми виокремили основні мотиви суду щодо можливості використання результатів, одержаних за допомогою комп'ютерного поліграфа (детектора брехні) у кримінальному провадженні у якості доказів.

1. Особа, яка залучається для проведення дослідження/опитування за допомогою комп'ютерного поліграфа – поліграфолог, повинна мати відповідну кваліфікацію та бути включеною до реєстру атестованих судових експертів:

У **вироку Лугинського районного суду Житомирської області від 10.09.2020** (справа № 281/128/19, провадження № 1-кп/281/8/20), суд зазначив:

«У ході судового розгляду стороною обвинувачення не надано доказів щодо того, що ОСОБА_16 має кваліфікацію «поліграфолога» та внесений до Державного реєстру атестованих судових експертів, ведення якого покладається на Міністерство юстиції України, а тому експертний висновок не відповідає вимогам допустимості доказів, закріплених законодавством та не може бути врахований судом, як доказ по кримінальному провадженню».

У **вироку Галицького районного суду м. Львова від 13.01.2022** (справа № 461/2297/21, провадження № 1-кп/461/177/22); у **вироку Комінтернівського районного суду м. Харкова від 21.10.2021** (справа № 1-кп/641/433/2021, провадження № 641/9131/14), суди зазначили:

«...висновок експерта-поліграфолога є недопустимим доказом у зв'язку із тим, що він не є висновком експерта, та складений особою, яка відсутня у Реєстрі атестованих судових експертів».

2. Опитування за допомогою комп'ютерного поліграфа можливе лише в межах проведення судової психологічної експертизи, із метою одержання орієнтовної інформації та його результати не можуть використовуватись у процесі доказування, та самостійного значення не мають, лише у сукупності з іншими доказами:

У **вироку Оболонського районного суду м. Києва від 02.04.2020** (№ 756/5026/19, № 1-кп/756/510/20) суд зазначив:

«Установлення особливостей психічної діяльності та таких її проявів в поведінці особи, які мають юридичне значення та викликають певні правові наслідки, відповідно до розділу VI Психологічна експертиза «Інструкції про призначення та проведення судових експертиз та експертних досліджень», затвердженій Наказом МЮ України 08.10.1998 № 53/5, можуть з'ясуватися лише шляхом призначення та проведення судової психологічної експертизи, а не експертного дослідження, а опитування із застосуванням спеціального технічного засобу – комп'ютерного поліграфа може проводитися виключно в межах психологічної експертизи з метою отримання орієнтувальної інформації, а не використовуватися як засіб доказування обставин, передбачених у ст. 91 КПК».

У **вироку Придніпровського районного суду м. Черкаси від 18.02.2019** (справа № 711/9437/15-к) суд зазначив:

«...опитування із застосуванням спеціального технічного засобу – комп'ютерного поліграфа суд сприймає як орієнтувальну інформацію для конст-

руювання версій розслідування. На думку суду, висновки поліграфа можуть мати силу і значення у справі за умови наявності сукупності інших прямих доказів вини ОСОБА_2 в скоєнні злочину...».

У вирокі Семенівського районного суду Полтавської області від 06.04.2021 (справа № 547/14/21, провадження № 1-кп/547/18/21) суд зазначив:

«Висновки спеціаліста-поліграфолога, який провів психофізіологічне дослідження ОСОБА_3 (висновок від 11.01.2021. за № 32/115/14-21) та ОСОБА_11 (висновок від 11.01.2021 за № 31/115/14-21) суд не вважає доказами, а приймає як додатковий аргумент на підтвердження правильності процесуальних дій та враховує в сукупності з іншими доказами».

У вирокі Луцького міськрайонного суду Волинської області від 02.07.2021 (справа № 161/16712/19, провадження № 1-кп/161/57/21) суд зазначив:

«Оскільки експертів були надані усі необхідні дані для проведення експертизи, усі відповіді на поставлені питання, відповідно до пред'явленого ОСОБА_1 обвинувачення є повними, узгоджуються та відповідають фактичним даним; висновок узгоджується з матеріалами справи, тому, зважаючи на наявність інших прямих доказів непричетності обвинуваченого до вчинення кримінального правопорушення щодо потерпілого ОСОБА_2, береться до уваги, поряд з іншими доказами».

В ухвалі Городоцького районного суду Хмельницької області від 22.03.2022 (справа № 672/1110/21, провадження № 1-кп/672/10/22), якою відмовлено у задоволенні клопотання сторони захисту щодо призначення психофізіологічної експертизи обвинуваченої з використанням поліграфа, суд указав:

«Суд вважає, що висновок психофізіологічного опитування особи з використанням поліграфа не відноситься до висновків експерта в розумінні ст.ст. 84, 101 КПК, результати перевірок на поліграфі мають орієнтовне значення, а висновки мають ознаки вірогідності, а тому відсутні підстави для задоволення клопотання захисника в цій частині».

У вирокі Переяслав-Хмельницького міськрайонного суду Київської області від 08.06.2021 (справа № 373/872/19, провадження № 1-кп/373/24/21) суд зазначив:

«заклучення спеціаліста-поліграфолога ОСОБА_11 від 24.01.2018 за результатами проведення психофізіологічного дослідження потерпілого ОСОБА_2 приймається судом, як додатковий аргумент потерпілого щодо правдивості його показань, наданих в судовому засіданні під присягою. Сам факт проходження потерпілим дослідження з використанням поліграфа, вказує на те, що він з власної ініціативи, у спосіб не заборонений законом намагався збирати докази винуватості ОСОБА_1».

В ухвалі Тернівського міського суду Дніпропетровської області від 11.01.2023 (справа № 194/342/22, провадження № 1-кп/194/22/23), якою відмовлено в задоволенні клопотання прокурора про проведення психологічної експертизи із застосуванням поліграфа, серед іншим мотивів, суд зазначив:

«...призначення психологічної експертизи з використанням поліграфу у даному кримінальному провадженні, на думку судді, є невиправданим, оскільки правдивість і неправдивість показань свідка ОСОБА_7 та потерпілого ОСОБА_6, носить етичний та юридичний характер і відноситься до сфери понять, прояв яких

не можливо зафіксувати фізичними приладами. Поліграф лише об'єктивно реєструє фізіологічні функції організму, дозволяє зафіксувати емоційну напругу, пов'язану з питаннями тесту...».

3. Використання під час досудового розслідування комп'ютерного поліграфа та надання суду його результатів, порушує принцип безпосередності у сприйнятті судом доказів, передбачений ст. 23 КПК:

У **вироку Шевченківського районного суду м. Києва від 13.12.2018** (справа № 761/32919/16-к, провадження № 1-кп/761/399/2018) суд зазначив:

«Експертний висновок за результатами психофізіологічного дослідження не може бути покладений в основу вироку, оскільки порушує принцип безпосередності, передбачений ст. 23 КПК, у зв'язку з його проведенням під час досудового розслідування».

4. Достовірність показань особи є предметом оцінки виключно суду:

У **вироку Ніжинського міськрайонного суду Чернігівської області вироку від 19.08.2021** (справа № 740/6120/18, провадження № 1-кп/740/22/21); у **вироку Арбузинського районного суду Миколаївської області від 10.05.2019** (справа № 486/1496/17, провадження № 1-кп/467/21/19) суд зазначив:

«...висновок психофізіологічної експертизи не є допустимим доказом, при цьому, висновки психофізіологічного дослідження не можуть бути взяті до уваги, позаяк, ними визначається достовірність показань обвинуваченого, що є предметом оцінки саме суду, але аж ніяк не психофізіологічної експертизи».

У **вироку Вищого антикорупційного суду від 14.01.2022** (справа № 369/10079/17, провадження № 1-кп/991/106/19) суд зазначив:

«Недопустимий доказ і висновок експерта ОСОБА_47 за результатами психофізіологічного дослідження достовірності показань обвинуваченого, адже чинним кримінальним процесуальним законодавством не передбачено перевірку показань із застосуванням спеціального технічного засобу – поліграфу та використання отриманих даних як доказу. До того ж, відповідно до ст. 23 КПК показання суд отримує безпосередньо».

У **постанові ККС ВС від 06.03.2018** (справа №686/12914/16-к, провадження № 51-173 км 18) суд зробив висновок про те, що:

«...висновки психофізіологічного дослідження не можуть бути взяті до уваги як доказ достовірності показань особи, у зв'язку з тим, що оцінку достовірності показань надає слідчий або суд, але аж ніяк не психолого-фізіологічна експертиза...».

У **ухвалі Вищого спеціалізованого суду України з розгляду цивільних і кримінальних справ від 12.11.2015** (справа № 5-2095км15) суд зазначив:

«У наданих стороною обвинувачення матеріалах письмова згода ОСОБА_1 на проведення психофізіологічного дослідження відсутня. Таким чином, доводи захисту про застосування щодо виправданого поліграфа проти його волі, що є істотним порушенням прав та свобод людини, належними і допустимими доказами не спростовані.

Також висновки психофізіологічного дослідження не можуть бути взяті до уваги позаяк ними визначається достовірність показань підозрюваного у вбивстві

ОСОБА_1, що є предметом оцінки слідчого або суду, але аж ніяк не психофізіологічної експертизи».

5. Опитування з використанням комп'ютерного поліграфа не є джерелом доказів.

В **ухвалі Краматорського міського суду Донецької області від 15.06.2021** (справа № 229/3931/17, провадження № 1-кп/234/225/21), якою відмовлено у задоволенні клопотання про призначення судової психофізіологічної експертизи із використанням поліграфа, суд зазначив:

«Результати перевірок на поліграфі мають в процесі доказування орієнтовне, а не доказове значення, а висновки мають ознаки вірогідності».

В **ухвалі Донецького апеляційного суду від 11.08.2020** (справа № 234/4850/17, провадження № 11-кп/804/441/20), якою залишено без задоволення апеляційну скаргу захисника на вирок Краматорського міського суду Донецької області від 04.10.2019, суд зазначив:

«Процесуальним законодавством опитування з використанням поліграфа не віднесено до джерел доказів».

У **вироку Оболонського районного суду м. Києва від 02.04.2020** (справа № 756/5026/19, провадження № 1-кп/756/510/20) суд зазначив:

«...суд не приймає до уваги експертний висновок психофізіологічного дослідження достовірності показань, оскільки він не є жодним із визначених законом джерел доказів, а встановлення особливостей психічної діяльності та таких її проявів в поведінці особи, які мають юридичне значення та викликають певні правові наслідки, можуть з'ясуватися лише шляхом призначення та проведення судової психологічної експертизи, а не експертного дослідження...».

У **постанові ККС ВС від 23.09.2021** (справа № 234/4850/17, провадження № 51-4467км20) суд указав:

«Що стосується аргументів захисника Агапова П.В. про порушення судом вимог кримінального процесуального закону внаслідок відхилення клопотання сторони захисту про призначення судово-психофізіологічної експертизи показань ОСОБА_1 щодо його непричетності до вчинення злочину із застосуванням поліграфа, то вони є необґрунтованими. Зазначене клопотання місцевий суд розглянув із дотриманням вимог ст. 350 КПК, а мотиви, з яких виходив, відмовляючи у його задоволенні, виклав в ухвалі від 3 жовтня 2019 року. Відповідні доводи про безпідставну відмову суду у задоволенні клопотання були спростовані апеляційним судом».

Суди обґрунтовано зважили на те, що вина ОСОБА_1 у вчиненні злочину доведена поза розумним сумнівом за сукупністю всіх обставин справи, встановлених під час судового розгляду, що виключає будь-яке інше розумне пояснення події злочину, а чинним кримінальним процесуальним законодавством не передбачено перевірку показань із застосуванням спеціального технічного засобу – поліграфа та використання отриманих даних як доказу. Тому немає підстав вважати, що відхилення зазначеного клопотання сторони захисту вплинуло на законність і обґрунтованість судових рішень щодо ОСОБА_1».

У **вироку Вищого антикорупційного суду від 04.02.2022** (справа № 623/2988/18, провадження № 1-кп/991/190/19) суд дійшов висновку про те, що:

«...надані стороною захисту копії довідок щодо результатів психофізіологічного опитування з використанням поліграфа від 26.01.2018 та 29.01.2018 також не відповідають критерію допустимості, оскільки чинним кримінальним процесуальним законодавством не передбачено перевірку показань із застосуванням спеціального технічного засобу – поліграфу та використання отриманих даних як доказу...».

У **постанові ККС ВС від 18.08.2020** (справа №628/2370/17, провадження № 51-977 км 20) суд зазначив:

«Крім цього, суд апеляційної інстанції прямо зазначив, що висновок щодо проведення психофізіологічного дослідження з використанням поліграфа обвинуваченого ОСОБА_6 , проведеного 18 жовтня 2018 року спеціалістом - поліграфологом ОСОБА_17 не є доказом у розумінні ст.84 КПК України, а є додатковим аргументом на підтвердження правильності виправдання ОСОБА_6».

У **постанові ККС ВС від 23.09.2021** (справа № 234/4850/17, провадження № 51-4467км20) суд зазначив:

«Суди обґрунтовано зважили на те, що вина ОСОБА_8 у вчиненні злочину доведена поза розумним сумнівом за сукупністю всіх обставин справи, встановлених під час судового розгляду, що виключає будь-яке інше розумне пояснення події злочину, а чинним кримінальним процесуальним законодавством не передбачено перевірку показань із застосуванням спеціального технічного засобу поліграфу та використання отриманих даних як доказу. Тому немає підстав вважати, що відхилення зазначеного клопотання сторони захисту вплинуло на законність і обґрунтованість судових рішень щодо ОСОБА_8».

6. Перевірка показань особи за допомогою комп'ютерного поліграфа не є різновидом судових експертиз, окрім того, відсутній нормативно-правовий документ, який би регулював проведення такої експертизи, висновок поліграфолога не є висновком експерта чи документом у розумінні КПК:

В **ухвалі Краматорського міського суду Донецької області від 15.06.2021** (справа № 229/3931/17, провадження № 1-кп/234/225/21), якою відмовлено у задоволенні клопотання про призначення судової психофізіологічної експертизи із використанням поліграфа, суд зазначив:

«...суд звертає увагу на відсутність нормативно-правового акту, що врегулює питання проведення судової експертизи (психофізіологічне дослідження з використанням поліграфу (детектору брехні) для цілей кримінального провадження, зокрема із визначенням основних принципів використання поліграфа, випадків, в яких це заборонено, кола осіб, які не можуть бути піддані такій перевірці, часових рамок, протягом яких особа може бути піддана до такої перевірки...».

У **вироку Якимівського районного суду Запорізької області від 13.06.2017** (№ 1-кп/330/35/2017, № 330/2455/16-к) суд зазначив:

«Чиним КПК не передбачена можливість перевірки правдивості показів особи на поліграфі, оскільки вона не є психофізіологічною експертизою, яка може проводитися лише експертами відповідної кваліфікації за науково-обґрунтованими методиками. Крім того, проведення такого роду експертиз має доручатися відповідним судовим експертам державних спеціалізованих установ. Крім того, ре-

зультати перевірок на поліграфі (детекторі брехні) мають орієнтовне значення в процесі доказування, а не доказове значення».

У вироку Красноармійського міськрайонного суду Донецької області від 13.12.2017 (справа № 235/2531/17, провадження № 1-кп/235/457/17); у вироку Чорнобаївського районного суду Черкаської області від 02.07.2021 (№ 709/362/17, № 1-кп/709/9/21); у вироку Артемівського міськрайонного суду Донецької області від 21.12.2017 (справа № 219/9480/15-к); у вироку Костянтинівського міського суду Донецької області від 20.04.2021 (справа № 219/9480/15-к); у вироку Кременського районного суду Луганської області від 10.06.2020 (№ 414/2635/18, № 1-кп/414/32/2020); у вироку Старокосянтинівського районного суду Хмельницької області від 01.07.2022 (справа № 683/642/20, провадження № 1-кп/683/26/2022) суди зазначили:

«Висновок психофізіологічного опитування особи з використанням поліграфу, не відноситься до висновків експерта чи документів в розумінні глави 4 КПК «Докази і доказування», а також беручи до уваги відсутність нормативно-правового акту, що врегульовує питання проведення судової експертизи/психофізіологічне дослідження з використанням поліграфу (детектору брехні) для цілей кримінального провадження, зокрема із визначенням основних принципів використання поліграфу, випадків, в яких це заборонено, кола осіб, які не можуть бути піддані такій перевірці, часових рамок, протягом яких після скоєння інкримінованого злочину особа може бути піддана такій перевірці, суд не вбачає підстав для визнання вказаного документу доказом наявності чи відсутності фактів та обставин, що мають значення для даного кримінального провадження та підлягають доказуванню».

У постанові ККС ВС від 14.12.2022 (справа № 295/1341/18, провадження № 51-2777ск22) суд указав:

«Колегія суддів звертає увагу на те, що при встановленні вини та її змісту в кожному конкретному випадку суд виходить з того, що вона об'єктивно існує в реальній дійсності, встановлює її на підставі аналізу всіх зібраних у справі доказів. Суд установлює вини як і інші факти та явища об'єктивної дійсності, що існують або відбуваються у зовнішньому світі поза свідомістю окремої людини чи свідомістю суддів. Ознаки суб'єктивної сторони вчинених злочинів та особливості психічного ставлення засудженого до вчинених діянь та їх наслідків встановлюються судами на підставі характеру вчиненого діяння та об'єктивно-предметних умов його вчинення на підставі встановлених судом фактичних обставин вчинених злочинів та закріплених належними і допустимими доказами, зібраними в порядку, передбаченому КПК та оціненими відповідно до вимог ст. 94 цього Кодексу, де призначення судово-психологічної експертизи на поліграфі (детекторі брехні) для встановлення психічного ставлення особи до діяння та наслідків не передбачене законом».

7. Участь особи в проведенні психофізіологічного дослідження з використанням комп'ютерного поліграфу має бути добровільною та добровільна участь такої особи має бути належним чином підтверджена.

У постанові ККС ВС від 06.07.2022 (справа №753/13988/16-к, провадження № 51-5667 км 21). Суд зазначив:

«Так, виходячи зі змісту частини 2 статті 28 Конституції України, яка закріплює норму відповідно до якої жодна людина без її вільної згоди не може бути піддана медичним, науковим чи іншим дослідям, відповідні опитування, як різновид медико-психологічних дослідів, можуть проводитися тільки за наявності письмової згоди особи, яка їх проходитьиме.

Незважаючи на те, що вказані експертні висновки містять інформацію, що психофізіологічне дослідження було проведено після отримання згоди ОСОБА_6, однак у наданих стороною обвинувачення матеріалах письмова згода останнього на проведення психофізіологічного дослідження (письмова розписка, підпис тощо) відсутня. Таким чином, суд першої інстанції обґрунтовано поставив під сумнів застосування поліграфа за згодою ОСОБА_6, що є істотним порушенням прав та свобод людини.

Крім того, відповідно до частини 2 статті 9 Закону України «Про судову експертизу» особа або орган, які призначають або замовляють судову експертизу, можуть доручити її проведення тим судовим експертам, яких внесено до державного Реєстру атестованих судових експертів, або іншим фахівцям з відповідних галузей знань, якщо інше не встановлено законом. Проте стороною обвинувачення суду не надано відомостей, що експерт-поліграфолог ОСОБА_13 включена до Державного реєстру атестованих судових експертів як експерт та наявності у неї кваліфікації «поліграфолога».

8. Використання поліграфа як джерела вірогідної інформації про особу можливе лише у вузькому професійному колі.

В ухвалі Краматорського міського суду Донецької області від 15.06.2021 (справа № 229/3931/17, провадження № 1-кп/234/225/21), якою відмовлено у задоволенні клопотання про призначення судової психофізіологічної експертизи із використанням поліграфа, суд зазначив:

«...законодавець дозволяє використовувати поліграф у вузькому професійному колі (Інструкція про порядок використання поліграфів у Національній поліції України, затверджена Наказом МВС України від 13.11.2017 № 920; Порядок проведення психофізіологічного дослідження із застосуванням поліграфа у Державному бюро розслідувань, затверджений постановою КМУ від 11.05.2017 № 449; Положення про психологічне забезпечення в Національній гвардії України, затверджене наказом Міністерства внутрішніх справ України від 08.12.2016 № 1285, тощо)».

Таким чином, судова практика щодо використання результатів застосування комп'ютерного поліграфа (детектора брехні) свідчить про його активне використання під час досудового розслідування, а його результатів у якості доказу у кримінальному провадженні під час судового розгляду. Разом із тим, нормами КПК не передбачена можливість перевірки правдивості показань особи із застосуванням поліграфа (детектора брехні) або прийняття судом в якості доказу отриманих таким чином відомостей, які носять орієнтовний характер. На сьогодні реалізовано можливість використовувати поліграф лише у вузькому професійному колі. Ураховуючи викладене, вважаємо, що результати використання поліграфа не є доказами у розумінні ст. 84 КПК, та у кримінальному провадженні вони можуть бути використані лише у сукупності з іншими належними та допустимими доказами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кримінальний процесуальний кодекс України [Електронний ресурс], (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2013, № 9-10, № 11-12, № 13, ст. 88). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4651-17#Text>.

ПОЛІПШЕННЯ ЗАКОННОСТІ, ДИСЦИПЛІНИ ТА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В ПУБЛІЧНОМУ УПРАВЛІННІ

The approaches to determining the essence of legality in public administration have been established. It is shown that the essence of legality is manifested in the following: legality as a principle of exercise of power by the public administration; legality as a principle of behaviour of natural persons in the field of law; legality as a principle of building a system of normative acts.

The reasons and conditions that contribute to violation of legality in public administration have been identified: the vagueness of the legally defined tasks, functions and powers of executive authorities, which leads to duplication and similarity in their activities; inadequate financial and logistical support of their activities; lack of effective norms of legal responsibility for violations of legality by representatives of state authorities; improper verification and response to negative information regarding the professional activity of employees.

The main principles of legality are highlighted: the principle of the unity of legality throughout Ukraine; the principle of the generality of legality, the principle of the rule of law, the principle of the unity of legality and expediency, the principle of the inevitability of legal responsibility for committed offenses, the principle of the right of citizens for protection, the principle of state supervision and public control over the exact and consistent observance of the law.

It is noted that the issue of discipline in the public administration system deserves special attention. Discipline remains a fundamentally essential social fact that has an unforced effect on the development of society and every individual. The specific features of the existing types of discipline in public administration are highlighted: financial, official, staff, accounting and statistical, educational ones.

It is shown that responsibility in public administration acts as characterological subsystem of social responsibility, which is dependent on the characteristics of subjects and the sphere of regulation of social relations. The characteristics of existing types of responsibility are given.

It was determined that legality, discipline and responsibility in public administration are interrelated and mutually conditioned concepts.

Problems of legality, discipline and responsibility of officials were identified and the measures to avoid them were provided.

Сучасні наукові дослідження дають підставу різнобічного визначення законності в публічному управлінні. Це правовий режим у державі, за якого діяльність суб'єктів публічної адміністрації, юридичних і фізичних осіб здійснюється відповідно до вимог закону.

Виділяються існуючі підходи до визначення сутності законності. 1. Законність як принцип здійснення публічною адміністрацією владних повноважень. 2. Законність як

принцип поведінки фізичних осіб у сфері права. 3. Законність як принцип побудови системи нормативних актів. 4. Законність як режим соціально-політичного життя [1].

На жаль в Україні виникають факти порушення законності. До причин і умов, які сприяють порушенню законності в публічному управлінні, необхідно віднести наступне: нечіткість законодавчо визначених завдань, функцій та повноважень органів виконавчої влади, що призводить до дублювання та аналогічності у їхній діяльності; неналежне фінансове та матеріально-технічне забезпечення їхньої діяльності; відсутність дієвих норм юридичної відповідальності за порушення законності представниками державної влади; неналежна перевірка та реагування на негативну інформацію стосовно професійної діяльності службовців; неякісне вивчення кандидатів на державну службу; формальне проведення атестації державних службовців; неналежне соціальне забезпечення персоналу органів виконавчої влади, яке не відповідає статусу представника державної влади та ін.

Узагальнюючи погляди вчених на поняття законності в публічному управлінні, зазначимо, що у наукових дослідженнях законність характеризується як принцип діяльності держави; принцип державного управління; метод державного управління; режим суспільних відносин; мета та функція державного управління [1, 2, 7, 13].

Виділяють основні принципи законності. 1. Принцип єдності законності на всій території України. 2. Принцип загальності законності. 3. Принцип верховенство права. 4. Принцип єдності законності і доцільності. 5. Принцип невідворотності юридичної відповідальності за вчинені правопорушення. 6. Принцип права громадян на захист. 7. Принцип здійснення державного нагляду і громадського контролю за точним і неухильним дотриманням законності [14].

На особливу увагу заслуговує питання про дисципліну в системі публічного управління. Дисципліна залишається кардинально-суттєвим соціальним фактом, що має непримушену дію на розвиток суспільства і кожної особи [4].

Дисципліна означає організованість поведінки осіб, що створює умови погодження їх дій у колективі, суспільному і державному існуванні.

Дисципліна в публічному управлінні розглядається як реальна поведінка персоналу органів публічної влади та органів місцевого самоврядування, яка знаходить вираження в управлінських рішеннях і чинниках, а також в управлінському комунікаційному процесі. законності [5].

Виділяють специфічні особливості існуючих видів дисципліни в публічному управлінні: фінансова, службова, штатна, обліково-статистична, навчальна.

Відповідальність в публічному управлінні виступає як . характерологічна підсистема соціальної відповідальності, що знаходиться в залежності від особливості суб'єктів та сфери регулювання суспільних відносин [6].

Виходячи з теоретичних і нормативних точок зору провідною є юридична відповідальність. У національному законодавстві встановлено застосування юридичної відповідальності державних службовців, котра поділяється на дисциплінарну, адміністративну, матеріальну та кримінальну.

Відповідальність державних службовців виникає внаслідок недотримання вимог законності та службової дисципліни, не вирішення або недостовірне виконання ними

посадових обов'язків. За таких умов до державних службовців застосовують різні види покарань, стягнень, встановлених законодавством [16].

Дисциплінарна відповідальність означає застосування рекомендацій дисциплінарних дій за порушення правил державної служби.

Адміністративна відповідальність виявляється як різновид юридичної відповідальності. Вона окреслює визначені нормами права відносини між державою, що репрезентовані органами адміністративної юрисдикції і відповідних посадових осіб та особою, котра заподіяла адміністративне правопорушення.

Діючим законодавством передбачається встановлення кримінальної відповідальності посадових осіб за порушення посадових повноважень, їх перевищення. Залежно від змісту цих суспільно загрозованих дій судом встановлюються різні міри кримінального покарання, у тому числі позбавлення права обіймати певні посади або займатися певною діяльністю.

До державних службовців також застосовується матеріальна відповідальність. Вона встановлюється за посадовий проступок, який завдав матеріальних втрат певній організації чи особі.

Слід підкреслити, що відповідальність у публічному управлінні—можна трактувати як єдність політичних та юридичних норм, приписів, настанов, котрі визначають відповідальність суб'єктів публічного управління за якість політики, рішення, які затверджуються та запроваджуються, дії та поведінку.

Відповідальність окремо взятого суб'єкта публічного управління виступає як односторонній, сталий та координуючий процес впливу на суспільні відносини, поведінку та діяльність громадян.

Потрібно мати на увазі, що сутність відповідальності суб'єктів публічного управління проявляється на основі суміщення політичної, юридичної та моральної відповідальності.

Внаслідок реалізації публічної влади найперше у правовій формі особливе місце належить юридичній відповідальності як відповідальності за недодержання формально визначених загальнообов'язкових правил поведінки, визначених державою.

У системі відповідальності суб'єктів публічного управління виділяється моральна відповідальність.

Змістовно системність відповідальності суб'єктів публічного управління передбачає органічне поєднання політичної, юридичної та моральної відповідальності інституцій виконавчої влади і місцевого самоврядування, окремих органів і їх посадових осіб. Необхідною складовою системного забезпечення відповідальності суб'єктів публічного управління є наявність юридично оформленого механізму, без якого неможливою є реальність не тільки юридичної, але й політичної та моральної відповідальності.

У процесі проведення практичних досліджень було визначено, що законність, дисципліна та відповідальність в публічному управлінні є взаємопов'язаними й взаємообумовленими поняттями [8, 11].

За сучасних умов виникає проблема, котра пов'язана із нечіткістю діючого законодавства, прогалинами та неефективністю роботи органів державного управління.

Проблеми забезпечення законності в державному управлінні зводиться до дотримання принципу верховенства права в державі, який залишається найважливішою проблемою реалізації норм Конституції. Згідно даного принципу органи законодавчої, виконавчої та судової влади мають право проводити тільки ті дії, які прямо визначені законом.

Однак запровадження цього принципу на практиці відбувається не завжди. У забезпеченні прав і свобод людини провідне значення має попередження і припинення дій, які спрямовані на порушення громадянських суб'єктивних прав. Тут мається на увазі надання допомоги суб'єктам права в реалізації прав, свобод і обов'язків. Держава не тільки не має права вмішуватися у використання людиною цих прав і свобод, але й зобов'язана забезпечити їх реалізацію та захист. Однак в дійсній реальності проявляється протилежне: людина знаходиться в залежності від держави. зазначається прояв безробіття, зубожіння, невиплата пенсій, заробітної платні тощо. Апелювання людини до держави і її органів, до конституційних правових норм здебільше не має позитивних наслідків за причини відсутності механізму реалізації правових норм та принципів.

Важливою проблемою реалізації норм Конституції є реалізація принципу верховенства права при канонізації прав і свобод людини і громадянина. У відповідності з дією принципу верховенства права найвищий рівень свободи і всебічний розвиток особистості забезпечуються таким правовим порядком, що вказує на те, що жодна особа не може бути вимушена вчиняти дії, що не визначені законом.

Реалії сьогодення вказують, що людина знаходиться в підлеглих від держави. Звернення громадян до держави і її органів, до конституційних правових норм не має позитивного результату. Існуючі законотворчі та управлінські органи держави мають слабку реакцію на потреби і запити громадян за причини свого ізольованого стану.

Проявляється деформація законності. Деформація законності призводить до його неефективності. Деформація законності визначається як негативне соціальна правова подія, яка характеризує прояв руйнування законності та спричиняє руйнування права, закону, правосуддя і втрати законом його специфічних цінностей, таких як гуманізм, рівність, справедливість. Державні органи повинні забезпечити відповідність законодавства до політичних та економічних завдань розвитку нашого суспільства та на перетворення його на засіб реалізації цих завдань.

Законність і дисципліна є специфічними поняттями в публічному управлінні. Вони мають загальну мету, котра проявляється через встановлення правопорядку. Відрізняються вони за характером прояву та юридичною ознакою правових норм, котрих необхідно дотримуватись.

Перше-ліпше недотримання правових норм можна визначати прояв порушення дисципліни.

Дисципліну можна представляти як встановлений порядок поведінки осіб, котрий регулюються нормами права і моралі. Поведінка визначається як комплексність дій та поведень особи.

До основних причини, що спричиняють порушення дисципліни державними службовцями відносять наступне: порушення Присяги державного службовця; недотримання правил етичної поведінки державних службовців; проявлення неповаги до

держави, державних символів України, Українського народу; дії, що завдають шкоди авторитету державної служби; порушення або неналежне виконання посадових обов'язків, актів органів державної влади, наказів, розпоряджень та доручень керівників, прийнятих у межах їхніх повноважень; недодержання правил внутрішнього службового розпорядку; перевищення службових повноважень; недотримання вимог щодо політичної неупередженості державного службовця; використання повноважень в особистих інтересах або в неправомірних особистих інтересах інших осіб; представлення під час вступу на державну службу неправдивої інформації про обставини, що перешкоджають реалізації права на державну службу, а також неподання необхідної інформації про такі обставини, що виникли під час проходження служби.

З метою уникнення визначених порушень дисципліни потрібно розробляти низку обґрунтованих заходів.

Проблема дисципліни включає ряд як наукових, так і практичних проблем. Комплексність проблем дисципліни визначає доцільність залучення до її вивчення різних наук, таких як право, економіка, соціологія, менеджмент, кібернетика, соціальна психологія.

Слід відзначити, що невідповідне або несвоєчасне виконання державними службовцями своїх посадових обов'язків, недотримання законодавства та вимог дисципліни може призвести до не якісного функціонування державної служби та зниження довіри громадськості до державної служби. Отже, на передній план виходять питання відповідальності.

На даний час провідною проблемою залишається процес регулювання відповідальності державних службовців на законодавчому рівні та недосконалість понятійного апарату й недостатність єдиної нормативної-правової настанови, яка би регулювала питання відповідальності державних службовців.

На сьогодні налаштування питання дисциплінарної відповідальності державного службовця розрізнено представлене у різних правових актах. Нормативно-правові засади дисциплінарної відповідальності державних службовців визначені у статутах, правилах внутрішнього службового розпорядку регламентованої роботи державного органу, установи, організації, а також у законах «Про державну службу», «Про запобігання корупції», «Про судоустрій та статус суддів», «Про прокуратуру», «Про Національну поліцію» тощо.

Можна зазначити, що одним із недоліків з Закону України «Про державну службу» є відсутність визначення поняття такого як «дисциплінарна відповідальність державного службовця». В діючому законодавстві зазначено лише випадки, за які настає дисциплінарна відповідальність державного службовця.

Основними проблемами дисциплінарної відповідальності державних службовців за трудовим законодавством України є:

1. Застарілість трудового законодавства про дисциплінарну відповідальність та необхідність у концентрації норм про дисциплінарну відповідальність державних службовців.

2. Недосконалість порядку за фактом вчинення дисциплінарного проступку державним службовцем, ця процедура врегульована не на відповідному рівні. Це створює передумови для того, щоб державні службовці могли безкарно зловживати

своїми правами, а органи, що мають повноваження притягувати порушників до відповідальності, можуть перевищувати свої права.

Отже, поліпшення дисциплінарної відповідальності державних службовців буде сприяти ефективному формуванню професійного інституту державної служби.

Поміж існуючих проблем дисциплінарної відповідальності державних службовців, можна також виділити питання можливості накладення штрафів на державних службовців. Законодавством не передбачено такого виду стягнення.

Саме тому виникає потреба створення та розвитку інституту відповідальності усіх суб'єктів правовідносин взагалі і керівників органів виконавчої влади зокрема.

На даний час недосконалий механізм адміністративної, матеріальної і дисциплінарної відповідальності виступають як фактори, що можуть викликати корупцію в державній службі.

У процесі проведених досліджень встановлено, що одним з головних завдань, яке стоїть перед сучасним суспільством, є зміцнення законності та подолання її деформаційних проявів.

З метою уникнення проблем в концептуальному сенсі у розвитку законності в публічному управлінні пропонується ліквідувати зростання злочинності і порушень законності.

Відзначено, що доцільно запроваджувати заходи державно-правового характеру, а саме: зміцнення державності, вирішення проблем національних відносин, ліквідація протиріччя в дії законів, знищення корупції.

Зазначено, що для вирішення проблеми подолання деформації законності необхідно спричинити ліквідацію тих об'єктивних факторів, які розпалюють злочинну активність, створюють умови для вчинення правопорушень та відступи від вимог законів.

Доведено, що важливими передумовами та найважливішими шляхами зміцнення законності та правопорядку мають бути: стабілізація економічних відносин; зростання матеріального добробуту громадян, поліпшення їх морального виховання; зміцнення соціальних зв'язків; розвиток демократії.

Запропоновано залучати громадськість до забезпечення законності. забезпечення законності та зміцнення дисципліни у трудових колективах.

Вказано на важливість висвітлення в ЗМІ та науковій літературі необхідність подолання деформації законності, а не приховування цієї проблеми.

Запропоновано системи засобів забезпечення законності, котрі мають бути юридичні або правові засоби. та організаційні.

Запропоновано способи забезпечення режиму законності на рівні держави, а саме: 1. Створення необхідної правової бази, що стимулює виконання вимог законів та інших правових актів 2. Формування спеціальних державних органів, що здійснюють контрольно-наглядову діяльність у сфері реалізації державної виконавчої влади 3 Закріплення системи правових, суспільно-політичних, соціально-економічних, організаційних та морально-ідеологічних гарантій забезпечення законності та дисципліни у сфері реалізації державної виконавчої влади. Означений режим повинен сприяти забезпеченню прав і законних інтересів громадян, їх всебічному розвитку,

формуванню і розвитку громадянського суспільства, ефективній роботі державного механізму.

Визначені основні засади діяльності щодо зміцнення законності, а саме: 1. Забезпечення верховенства закону щодо будь-яких інших нормативно-правових актів. 2. Дотримання єдності у трактуванні та застосуванні законів та заснованих на них інших нормативних актів. 3. Реальний характер та неспростовність (незаперечність) закону в соціальній практиці. 4. Пріоритетність законодавчого забезпечення прав і свобод людини та громадянина. 5. Невідворотність відповідальності за порушення вимог законів та заснованих на них інших нормативних актів. 6. Забезпечення взаємозв'язку законності та соціальної дотримання об'єктивного справедливості. 7. Недопустимість протиставлень вимог законності та доцільності дотримання об'єктивного взаємозв'язку законності та соціальної справедливості.

Запропоновано проведення систематизації чинників та умов, які зумовлюють ефективність механізму правозастосування, вони мають поділятися на загальнотеретичні, загально соціальні, спеціальні юридичні чинники.

Запропоновано чинники подолання деформації законності, котрі проявляють як зовнішні та внутрішні.

Доведено доцільність застосування пріоритетних шляхів подолання деформації та зміцнення законності в сучасній Україні, а саме 1) постійне та своєчасне удосконалення чинного законодавства; 2) об'єктивність під час застосування заходів державного примусу, заохочення, стимулювання; 3) розвиток морально-правових стимулів законслухняної поведінки; 4) посилення відповідальності за порушення законності та боротьба з корупцією; 5) активізація засобів масової інформації щодо оприлюднення порушень та відповідальності за порушення законності; 6) створення атмосфери невідворотності покарання за порушення вимог державної дисципліни; 7) виховання громадян у дусі суворого, свідомого та добровільного дотримання вимог законності, підвищення їх правової культури; 8) удосконалення діяльності органів державної влади; 9) підвищення ролі та авторитету законності у врегулюванні поведінки учасників суспільних відносин; 10) об'єднання зусиль правоохоронних органів, громадських організацій та суспільства загалом у зміцненні законності.

Доведено запровадження дієвих механізмів забезпечення дисципліни в публічному управлінні.

Запропоновано основні напрями забезпечення службової дисципліни, до яких рекомендовано віднести. 1. Дотримання у службовій діяльності вимог Закону України «Про державну службу» та інших нормативно-правових актів у сфері державної служби. 2. Формування керівником державної служби у підпорядкованих державних службовців високих професійних якостей, сумлінного ставлення до виконання своїх посадових обов'язків, поваги до прав і свобод людини і громадянина, їхньої честі та гідності, а також до держави, державних символів України. 3. Поєднання керівниками усіх рівнів методів переконання, виховання і заохочення із заходами дисциплінарної відповідальності щодо підпорядкованих державних службовців. При цьому слід зазначити, що це завдання покладається на керівників усіх без винятку рівнів. 4. Забезпечення службової дисципліни у державній службі, з одного боку, покладається на керівника державної служби, а з іншого – на самого державного службовця.

Слід підкреслити, що в дослідженні виконавської дисципліни більше уваги треба приділяти саме заходам, що сприяють підвищенню її рівня в умовах трансформації та діджиталізації.

Діджиталізація означає впровадження цифрових технологій в усі сфери життя людини та суспільства. При проявах трансформації та діджиталізації виникає потреба формування комплексної системи забезпечення та оцінки виконання завдань, планів, управлінських рішень і доручень, відображених в документах, з використанням автоматизованих систем на основі безпосереднього спілкування з виконавцем, отримання достовірної інформації від нього та інших джерел.

Визначаючи роль виконавської дисципліни в державних органах виконавчої влади, необхідно відзначити важливість проведення контролю за виконавською дисципліною. Контроль має бути спрямований як на дотримання процедур і виконання процесів, так і на досягненні конкретних запланованих результатів, для яких є умови проведення оцінки. Доцільним може бути зміна напряму функцій державного контролю в області реалізації управлінських рішень, тобто зміна з каральної на допоміжну. Вказане означає як виявлення фактів порушення виконавської дисципліни органами виконавчої влади, так і виявлення причин виникнення цих порушень. Такий підхід спрямує діяльність контролюючих органів на впровадження у свою практику елементів функціонального аудиту.

Виокремлено, що підвищенню виконавської дисципліни значною мірою сприяють не лише адміністративні заходи у збільшенні штатної чисельності працівників чи посилення контролю за їх роботою, а й заходи, спрямовані на інтенсифікацію праці державних службовців, у тому числі створення робочої групи в процесі перевірки стану виконавської дисципліни в органах виконавчої влади.

Вказано на доцільність проводити регулярні обстеження в органах державної влади на предмет дотримання культури праці, зокрема, організації робочих місць державних службовців, їх технічного забезпечення відповідно до стандартів гігієни праці та функціональних обов'язків. На основі такого обстеження сформувати науково обґрунтовані рекомендації щодо організації праці в органах державної влади й закріпити їх відповідними нормативними актами.

Потрібно звертати пильну увагу на проблеми в забезпеченні виконавської дисципліни, їх вирішення має носити системний характер і вимагає запровадження чіткої системи контролю та інституту відповідальності за неналежне та несвоєчасне виконання службових обов'язків у державних органах виконавчої влади.

Показано, що відповідальність у сфері публічного управління є специфічною підсистемою соціальної відповідальності, що обґрунтовується особливістю суб'єктів та сферою регулювання суспільних відносин.

На основі проведених у роботі теоретичних досліджень можна відзначити наступне. Особливо важливою серед існуючих видів відповідальності є юридична відповідальність. Вона представляється як складна система, до складу якої входить як самостійний елемент конституційно-правова відповідальність. Конституційно-правову відповідальність треба представляти як складний за структурою, комплексний за змістом, охоронний за призначенням інститут системи.

Запропоновано узагальнити шляхи з удосконалення механізму правового регулювання відповідальності державних службовців, сутність яких є наступною.

1. Посилення відповідальності державних службовців за рахунок здійснення наступних заходів: а) скорочення дисциплінарних стягнень до двох: догана і звільнення; б) заміна морального характеру дисциплінарних стягнень (зауваження, догана) в Україні на матеріальний вид, для більш ефективного здійснення державними службовцями своїх повноважень та обов'язків.
2. Доцільність створення в системі державних органів України Управління з адміністративної етики, на яке покласти наступні завдання: виявлення правил та інструкцій, що здатні викликати конфлікти інтересів і фінансових зловживань; надання рекомендацій щодо їх усунення; виявлення фінансових порушень серед державних службовців.
3. Кожне порушення обов'язків повинне тягти за собою застосування заходів відповідальності.
4. На законодавчому рівні розширити трактування дисциплінарного проступку.
5. Удосконалити процесуальну форму дисциплінарного процесу, особливо в частині наявності гарантій для державного службовця, який притягається до відповідальності, і в питаннях його захисту від необґрунтованого звільнення наймачем за порушення дисципліни.

Вказано на потребу поліпшення дисциплінарної відповідальності. Доцільним буде розширення переліку видів дисциплінарної відповідальності й поліпшення механізму виявлення дисциплінарного проступку в роботі державного службовця з боку керівника.

Обґрунтовано потребу щодо вдосконалення законодавства у сфері дисциплінарної відповідальності. Особливо це стосується забезпечення система дисциплінарних стягнень, тому виникає потреба формування кодифікованих норм, які повинні бути відображені в одному законодавчому акті. Таким може бути Дисциплінарний статут державного службовця, до складу якого мають бути включені конкретні норми щодо класифікації дисциплінарних проступків залежно від тяжкості класифікації дисциплінарних стягнень і дисциплінарних впливів на державного службовця тощо.

Також важливим напрямом підвищення ефективності механізму притягнення державних службовців до адміністративної відповідальності є збільшення розміру штрафів, які накладаються за вчинення державним службовцем порушень.

Важливим може бути оприлюднення відомостей щодо притягнення осіб до дисциплінарної відповідальності, доведення до громадськості інформації щодо дисциплінарної відповідальності державних службовців, що сприяло б як підвищенню дисципліни відповідних службовців, так і зростанню довіри населення до влади загалом.

Вказано на потребу удосконалення процесуальних механізмів застосування матеріальної відповідальності публічних службовців. Необхідно точніше та ретельно урегулювати систему добровільного відшкодування службовцем заподіяних втрат.

Відповідальність державних службовців незалежно від її виду має бути спрямована на захист правопорядку і виховання державних службовців у стилі поваги до права і закону, повинна створювати умови для належної реалізації Конституції та чинного законодавства України.

Практичне використання наданих рекомендацій бути спричиняти поліпшенню законодавства, дисципліни та відповідальності в публічному управлінні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрійко О.Ф. Поняття і система засобів забезпечення законності у державному управлінні / Ред. колегія: В.Б. Авер'янов (голова). К.: Вид-во «Юридична думка». 2014. 584 с.
2. Адміністративне право України. Повний курс: підручник / Галунько В., Діхтієвський П., Кузьменко О., Стеценко С. та ін. Херсон: ОЛДІ-ПЛЮС. 2018. 446 с.
3. Андрушко А.В. Дисциплінарний проступок як підстава дисциплінарної відповідальності. *Держава і право*. 2018. Вип. 41. С. 380–385.
4. Афанасьєв К.К. Дисципліна як важливий чинник забезпечення правопорядку. Сучасний правопорядок: національний, інтегративний та міжнародний виміри: тези міжнар. наук.-практ. конф., 13–14 черв. 2018 р. Одеса: Фенікс. 2018. С. 185–187.
5. Бакуменко В.Д., Усаченко Л.М., Червякова О.В. Теоретичні засади державного управління: навч. посіб. За заг. ред. Л.М. Усаченко. К.: ТОВ «НВП «Інтерсервіс». 2013. 174 с.
6. Береза Н. Відповідальність державних службовців за порушення законодавства про державну службу. *Актуальні проблеми правознавства*. 2017. Вип. 1 (9). С. 87–90.
7. Бобровник С.В. Гарантії законності як необхідна умова розвитку та несуперечливості законодавства. Законність: теоретико-правові проблеми дослідження і впровадження. К.: Видавництво «Юстиніан». 2014. 216 с.
8. Вороніна Ю.Є. Теорія та практика публічного управління та адміністрування: навчальний посібник. Мелітополь: ТОВ «Колор Принт». 2020. 204 с.
9. Василенко В.А. Теорія і практика розробки управлінських рішень: навч. посібник. Київ: ЦУЛ. 2018. 420 с.
10. Взаємодія органів державної влади та громадянського суспільства: навч. посіб. / За наук. ред. Ю.П. Сурміна, А.М. Михненка. К.: НАДУ. 2019. 388 с.
11. Волинець В.В. Основні підходи до розуміння юридичної відповідальності у сучасному трудовому праві. *Науковий вісник публічного та приватного права*. 2017. Вип. 6. Т. 3. С. 37–42.
12. Гаращук В.М. Доктрина контролю та нагляду в управлінні. *Міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. 20-річчю НАПрН України та обговоренню п'ятитом. моногр. «Правова доктрина України»*. Харків, 20–21 листоп. 2019 р. Нац. акад. прав. наук України. Харків. 2019. С. 201–207.
13. Гаращук В.М., Битяк Ю.П., Дьяченко О.В. Законність у сфері державного управління та ін. / За ред. Ю.П. Битяка. К.: Юрінком Інтер, 2015. 544 с.
14. Горбунова Л.М. Принципи законності у нормотворчій діяльності органів виконавчої влади. К.: Юрінком Інтер. 2018. 240 с.
15. Горзов А.П., Долгий О.О. Дисциплінарна відповідальність державних службовців. *Науковий часопис Національної академії Прокуратури України*. 2017. № 1. С. 48–54.
16. Губанов О.О. Відповідальність державних службовців як основна характеристика, яка притаманна державній службі в Європейському адміністративному просторі як сфера модернізації української державної служби. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2016. Вип. 6. Том 5. С. 64–74.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Александрова Ольга – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів Одеського національного університету ім. І.І. Мечнікова

Барановська Олена – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

Бутенко Сергій – аспірант кафедри педагогіки Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука», Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Войтеховська Ганна (Wojciechowska Hanna) – д-р педагогічних наук, викладач Комплексу спеціальних шкіл № 102 м. Познань, початкової школи імені Марії Монтессорі

Голованова Ірина – доктор медичних наук, професор, завідувачка кафедри громадського здоров'я з лікарсько-трудовою експертизою Полтавського державного медичного університету

Грєсяк Ян (Grzesiak Jan) – д-р габ., надзвичайний професор кафедри педагогіки та соціальної праці Державної вищої професійної школи в Коніні (Польща)

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 імені Івана Франка

Ільницький Василь – доктор історичних наук, доцент, завідувач кафедри історії України Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, доцент кафедри мобілізаційної, організаційно-штатної, кадрової роботи та оборонного планування Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

Кабанець Олексій – помічник судді, Вищий антикорупційний суд

Корольова Тетяна – доктор філологічних наук, професор кафедри філології Одеського національного морського університету

Кравець Світлана – кандидат педагогічних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання, докторантка Інституту професійної освіти НАПН України, м. Київ

Краснов Олег – кандидат медичних наук, асистент кафедри громадського здоров'я з лікарсько-трудовою експертизою Полтавського державного медичного університету

Краснова Оксана – викладач кафедри громадського здоров'я з лікарсько-трудовою експертизою Полтавського державного медичного університету

Кришталь Аліна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільних наук Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України

Ляхова Наталія – кандидат медичних наук, доцент кафедри громадського здоров'я з лікарсько-трудовою експертизою Полтавського державного медичного університету

Маслова Лариса – викладач кафедри англійської мови і перекладу Київського національного лінгвістичного університету

Мірошніченко Сергій – незалежний дослідник, доктор гуманітарних наук в дисципліні історія

Мудринич Світлана – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови і перекладу Київського національного лінгвістичного університету

Павліченко Євгенія – доцент кафедри кримінально-правових дисциплін Криворізького факультету Національного університету «Одеська юридична академія»

Павловська Тетяна – кандидат географічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної географії Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк

Паженці Ришард (Parzęcki Ryszard) – д-р габ., проф. Університет Казімежа Великого в м. Бидґошч (Польща)

Радкевич Олександр – доктор педагогічних наук, старший дослідник, головний науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України

Романова Наталя – доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри німецької та романської філології Херсонського державного університету

Сємєнєцкі Броніслав (Siemieniecki Bronisław) – д-р габ., професор Університету Міколая Коперніка (Польща)

Синкевич Наталія – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри вокально-хорового, хореографічного та образотворчого мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Смаглій Валерія – доктор філологічних наук, професор кафедри філології Одеського національного морського університету

Топчий Валерій – аспірант кафедри історії України та спеціальних історичних дисциплін Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова

Федоренко Яніна Анатоліївна – доктор історичних наук, доцент, професор кафедри суспільних наук Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України

Федорова Ольга – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови з підготовки морських фахівців за скороченою програмою Херсонської державної морської академії

Чубіна Тетяна Дмитрівна – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри суспільних наук Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України

Шелестова Людмила – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України

Шутова Марія – доктор філологічних наук, доцент, завідувач кафедри германської і фіно-угорської філології Київського національного лінгвістичного університету

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ROZWÓJ NOWOCZESNEJ EDUKACJI I NAUKI –
STAN, PROBLEMY, PERSPEKTYWY.
TOM 9: DYLEMATY ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU NAUK I EDUKACJI

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

**РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ ОСВІТИ І НАУКИ:
РЕЗУЛЬТАТИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ.
*TOM 9: ДИЛЕМИ СТАЛОГО РОЗВИТКУ НАУКИ ТА ОСВІТИ***

***Наукові редактори –
Ян Гжесяк, Іван Зимомря, Василь Ільницький***

***Макетування та верстка – Василь Герман
Дизайн обкладинки – Олег Лазебний***

***Редакція не завжди поділяє думки авторів, за зміст, достовірність
інформації та точність цитувань відповідальності не несе.
При передруці статей посилання на збірник є обов'язковим.***

Здано до набору 15.05.2023 р. Підписано до друку 22.05.2023 р.
Гарнітура Times. Формат 60x84 1/16.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 16,2. Зам. № 9033
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