

PAŃSTWOWA WYŻSZA SZKOŁA ZAWODOWA W KONINIE
ДЕРЖАВНА ВИЩА ПРОФЕСІЙНА ШКОЛА В КОНІНІ
UNIwersytet Narodowy w Użhorodzie
УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
CHERSOŃSKI WYDZIAŁ ODESKIEGO UNIwersytetu Spraw Wewnętrznych
ХЕРСОНСЬКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
ОДЕСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

**ROZWÓJ NOWOCZESNEJ EDUKACJI I NAUKI –
STAN, PROBLEMY, PERSPEKTYWY
TOM X: EFEKTY UCZESTNICTWA W ROZWOJU
NAUK I EDUKACJI NA ODLEGŁOŚĆ**

Pod redakcją:

Jan Grzesiak, Ivan Zymomyra, Vasyl Ilnytskyj

**РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ ОСВІТИ І НАУКИ:
РЕЗУЛЬТАТИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ
ТОМ X: ЕФЕКТИ УЧАСТІ
В РОЗВИТКУ НАУКИ ТА ОСВІТИ НА ВІДСТАНІ**

За редакцією:

Ян Гжесяк, Іван Зимомря, Василь Ільницький

Konin – Użhorod – Chersoń
2021

Конін – Ужгород – Херсон
2021

УДК 371.1:001(08)
ББК 74.04я43
Р 64

Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том X: Ефекти участі в розвитку науки та освіти на відстані / [Ред.: Я.Гжесяк, І.Зимомря, В.Ільницький]. Конін – Ужгород – Херсон: Посвіт, 2021. 350 с.

Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy. Tom X: Efekty uczestnictwa w rozwoju nauk i edukacji na odległość / [Red.: J.Grzesiak, I.Zymomyra, W.Ilnytskyj]. Konin – Użhorod – Chersoń: Poswit, 2021. 350 s.

ISBN 978-617-8003-18-0

Видання містить матеріали, що лягли в основу доповідей X-ї Міжнародної науково-практичної конференції «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи». Молоді та досвідчені науковці висвітлюють актуальні питання в галузях педагогіки, психології, мовознавства та літературознавства, мистецтвознавства, історичних, суспільних та природничих наук, туризму, фізичного виховання та реабілітації. Матеріали стануть корисними для широкої наукової громадськості, викладачів, аспірантів, студентів.

УДК 371.1:001(08)
ББК 74.04я43

Kolegium redakcyjne:

dr hab., prof. **J.Grzesiak**; dr hab., prof. **I.Zymomyra**; dr hab., prof. **M.Zymomyra**; **V.Boichuk**; dr hab., prof. **V.Halunko** (executive editor); dr **P.Davydov**; dr hab., prof. **W.Ilnytskyj**; dr hab., prof. **J.Kuzmenko**; dr hab., prof. **O.Dobrowolska**; dr hab., prof. **T.Mishenina**; dr hab., prof. **O.Newmerżycka**; dr hab., prof. **A.Peczarskyj**; dr hab., prof. V.Tyshchenko; dr **H.Wojciechowska**; dr **R.Żowtani**; dr **O.Zymomyra**; dr **M.Pahuta**.

Redakcyjna kolegia:

д-р габ, проф. **Я.Гжесяк**; доктор філологічних наук, проф. **І.Зимомря**; доктор філологічних наук, проф. **М.Зимомря**; **Бойчук**; доктор юридичних наук, проф. **В.Галуцько** (відповідальний секретар); кандидат філософських наук, доцент **П.Давидов**; доктор історичних наук, проф. **В.Ільницький**; доктор педагогічних наук, проф. **Ю.Кузьменко**; доктор філологічних наук, проф. **О.Добровольська**; доктор педагогічних наук, проф. **Т.Мішеніна**; доктор педагогічних наук, проф. **О.Невмержицька**; доктор філологічних наук, проф. **А.Печарський**; д-р **Г.Войтеховська**; кандидат філологічних наук, доц. **Р.Жовтані**; кандидат філологічних наук, доц. **О.Зимомря**; кандидат педагогічних наук, доц. **М.Пагута**.

Recenzenci:

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

Рецензенти:

д-р габ., проф. Зенон Ясінські
д-р педагогічних наук, проф. Ігор Добрянський

ISBN 978-617-8003-18-0

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

ЗМІСТ

ІСТОРИЧНІ НАУКИ. МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Бойчук А. До питання естрадно-фольклорних композицій в українському мас-медійному просторі сьогодення.....	10
Бондарчук Н., Храмов І. Street dance як вид сучасної танцювальної культури.....	12
Borangulova A., Dushniy A. Essays on the history of bayan art formation in Kazakhstan.....	13
Бурман К., Екман М. Старовинна виконавська традиція «Добре темперованого клавіру» Й.С.Баха у клавесинній інтерпретації Ванди Ландовської.....	16
Вовк Л., Ільницька Н. Нове документальне свідчення до повсякдення колгоспників Західноукраїнського регіону (1949 р.)	18
Герасименко М. Курс Молдови на Євроінтеграцію: проблеми та перспективи.....	24
Гриник Л. Побут українських повстанців на Прикарпатті (за матеріалами справи Демида)	26
Зимомря М., Зимомря О. Духовні запити регіонального образотворчого мистецтва.....	29
Зимомря М., Зимомря І., Зимомря М. Непроминальні чесноти. Слово про Олену Юрош.....	31
Іванова Л. Історичні наративи М. Максимовича та його роль у формуванні української історіографії XIX ст.	36
Ільницький В., Кантор Н. Нове документальне свідчення про повсякденне життя депортованих західноукраїнців (1946–1948)	39
Ільницький В., Нечепуренко А. Керівний склад військової референтури Дрогобицького окружного проводу ОУН (1945–1949)	42
Kazhenova G., Dobrovolskiy L. Integration of traditional hypotheses about the origin of the Scythians.....	45
Косилова О., Путря Н., Буравльова Т., Лобаченко Т., Зіноватна Л. Сучасні підходи до створення навчальної літератури для здобувачів освіти мистецьких закладів.....	46
Кравченко В. Декілька штрихів до технічного розвитку баяніста-акордеоніста.....	48
Кривошина Б. Жінка в стрілецьких формуваннях в роки Першої світової війни.....	50
Кундис Р. Львівська баянно-акордеонна школа: особливості типології.....	54
Ніколаєва Т., Баранова А., Ніколаєва Т. Вдосконалення методик початкової підготовки студентів спеціальності «Дизайн»	56
Плющик О. Історія особистості: правда чи вимисел.....	60

Приходько М. Диверсифікація громадсько-політичних рухів на польських землях наприкінці XIX ст. – першій чверті XX ст.	62
Стахнів Р. Творчі художні колективи Дрогобицького районного будинку культури у світлі історичного екскурсу.....	64
Суворов В., Назар Я. Внесок Анатолія Марценюка у дидактичний репертуар баяніста.....	65
Ткаченко І., Омельченко А. Вальс: історичні віхи та особливості виконання.....	66
Ткачук І. Живопис: естетичні категорії «прекрасного» та «потворного».....	68
Чернявський Б. Теоретичні та практичні проблеми web-дизайну в сучасному інформаційному просторі.....	70
Шкода Н., Тернова Л. Становище православної церкви в Криму під владою Османської імперії і Кримського ханства.....	72
Шкода Н., Шкода Ю. Відновлення навчального процесу у вищих навчальних закладах України в повоєнну добу.....	74

ПЕДАГОГІКА. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

Александрович Т., Малинка М. Організація праці як необхідна складова успіху сучасного працівника.....	77
Андрієвська В., Олефіренко Н., Остапенко Л. SMART-освіта як сучасна освітня парадигма.....	79
Бакуліна Н. Реалізація інтегрованого курікулуму у практиці початкового навчання письма мовою іврит та єврейської традиційної культури.....	81
Бойчук В. Робота соціального педагога щодо запобігання вживання слабоалкогольних напоїв підлітками.....	82
Бондар І. Проблема формування креативності школярів у сучасних педагогічних дослідженнях.....	85
Виштак О. Застосування інтерактивного виховання у діяльності нової української школи.....	87
Віліщук А., Кирильчук Ю. Проектно-технологічна діяльність як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів старших класів у процесі профільного навчання.....	89
Восвода Н. Проблеми дистанційного навчання під час викладання музично-теоретичних дисциплін та при проведенні державних іспитів у закладах фахової перед вищої освіти.....	92
Wojciechowska H. Wyzwalanie aktywności artystycznej dzieci w toku edukacji na odległość.....	95
Гасинець Я., Карбованець О., Коваль Г., Демчинська М., Куруц Н. Дистанційне навчання як сучасна форма підготовки фахівців у вищому навчальному закладі.....	100
Grzesiak J. Aspekty badań pedagogicznych i kulturowych w toku edukacji na odległość.....	103

Дацко Н., Кравченко-Дзондза О. Діалогічна модель вивчення літератури в початковій школі.....	110
Деркач О., Тарасенко Г. Підготовка вихователів закладів дошкільної освіти до використання здоров'язбережувальних технологій засобами арттерапії.....	112
Дрозіч І. Профорієнтаційна робота – один з напрямків діяльності майстра виробничого навчання в ЗП(ПТ)О.....	116
Дружененко Р. Використання методу демонстрації під час вивчення української мови у дистанційному режимі.	118
Звягіна Л., Кубищенко І. Готовність майбутнього вчителя до організації колективної взаємодії молодших школярів як складової його успішної професійної діяльності.....	120
Іваняк Х. Розвиток мовлення молодших школярів у сучасній системі навчання української мови.....	123
Канюк О., Кіш Н. Окремі аспекти дистанційного навчання ЗВО.....	126
Криштанович М. Професійна підготовка майбутнього викладача права у закладах вищої освіти.....	128
Крохмаль Н., Шокарєва О. Сценарій засідання педагогічної ради «Роль творчого лідера в реалізації завдань щодо органічного поєднання класичних та інноваційних технологій в навчанні дітей з особливими потребами»	130
Логвіненко Н. Виховання мовної особистості засобами українського фольклору.....	139
Локшин В. Формування ціннісної складової майбутніх педагогів професійної освіти в контексті інноваційних стратегій діджиталізації суспільства з урахуванням євроінтеграції.....	144
Ляхоцька Л. Особливості організації тематичних курсів підвищення кваліфікації за освітньо-професійною програмою закладу післядипломної освіти.....	145
Максименко В. Вплив хореографічного мистецтва на художньо-творчу діяльність у ЗВО.....	147
Мельник В. Розвиток пізнавальної самостійності студентів як базової якості особистості.....	150
Невзоров Р. Науково-педагогічні витоки сучасних підходів до підготовки майбутніх льотчиків тактичної авіації до бойових польотів у закладі вищої військової освіти України.....	152
Никифоров А. Новітні тенденції української вишивки початку ХХ століття у творчості Олександри Екстер.....	156
Obikhod I., Zakordonets N. Funktionen des Prüfens, Testens und Evaluierens im fremdsprachlichen Bereich.....	158
Олефіренко М. Формування суб'єктної позиції студентів.....	160
Олефіренко Н., Пономарьова Н., Веприк С. Підготовка майбутніх учителів до створення інфографіки.....	162
Осадча Н. Особливості вивчення іноземної мови в університеті в умовах Covid-19.....	163

Павленко І. Особливості організації навчально-виховного процесу початковій школі на основі діяльнісного підходу.....	165
Піддячий В. Сутність неформальної освіти педагогів.....	167
Піддячий М. Підготовка педагогічного працівника до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання.....	169
Редько В. Освітнє іншомовне комунікативне середовище як засіб методичної організації компетентнісно орієнтованого змісту шкільного підручника іноземної мови.....	172
Слижук О. Формування громадянських компетентностей підлітків у процесі шкільного вивчення сучасної української літератури.....	174
Streltsova V. Applying ted-talks video hosting in foreign language teaching for not-linguistic specialities at higher education institutions.....	177
Тиліпська С. Використання лексикографічного матеріалу на уроках української мови в початковій школі.....	179
Топорніцька Н. Роль сім'ї у моральному вихованні дитини дошкільного віку.....	182
Тупченко В. Особливості викладання англійської мови для спеціальних цілей.....	184
Чумаченко К. Педагогічне колесо – новітня інтегрована, інтерактивна технологія як засіб підвищення ефективності роботи студентів на заняттях з інформатики.....	186
Шелестова Л. До питання готовності учителів до індивідуалізації навчання.....	188
Шубіна О. Робототехніка в контексті STEM-освіти.....	191
Янєва Л. Формування професійної компетентності студента в процесі педагогічної практики.....	193
Яценко Т. Специфіка формування читацької грамотності учнів у шкільному курсі літератури.....	196

ФІЛОЛОГІЯ

Білінська Х. Ідеї дарвінізму у творчості Едіт Вортон (на прикладі роману «Напівсон»).....	198
Глущенко А. Чинники класифікації експресивності мови.....	200
Гонсалес-Муніс С. «Жіноче письмо» – реальна практика чи утопічний проект?.....	203
Dobrovol'ska O. «Julius Caesar» by William Shakespeare: compositional syntactic structure of the tragedy in comparison with its translation by V.Mysyk.....	206
Dolgusheva O. Ways of Subjectivization of a Culinary Recipe within a Literary Text Context.....	207
Драбов Н. Прийом імпліцитної трансформації при перекладі як засіб виявлення семантичного потенціалу окремих мовних одиниць.....	210
Есенова Е. Взаємодія мов як передумова процесу запозичення.....	212

Жовтани Р. Маркери критичного осмислення особливостей розвитку німецькомовної літератури вигнання.....	214
Загорулько О. Образність фразеологічних одиниць семантичної групи «страх» в українській, англійській та німецькій мовах.....	217
Зимомря М., Зимомря І., Розлуцький І. Кризь призму змагань: слово про Ростислава Радишевського.....	219
Kalinichenko T. Snapshots of the foreign press: a study of news translation from English to French in «Courier international».....	221
Кірєєва М. Символіка імені у збірці оповідань «Діти Чорнобиля» Євгена Гуцала.....	222
Князь Г. «Мінотавріана» ХХІ століття: осучаснене минуле чи трансформація теперішнього (на матеріалі роману С.Шеррілла «Мінотавр вийшов покурити»).....	225
Козій О. Риси постмодернізму у романі «Останній єдиноріг» П.Біггля.....	228
Лях Т. Онтологія творчості в поезіях у прозі українських письменників кінця ХІХ – початку ХХ століть.....	231
Макухіна С. Фразові дієслова в англійській мові.....	233
Поліщук О. Система оцінювання DIALANG як приклад застосування Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.....	235
Поптик А. Релігійний культурний код у фразеологізмах української та німецької мов.....	239
Рак О. Структурні особливості німецьких економічних термінів.....	241
Розлуцька А. Кирило Селецький – священник, письменник, педагог.....	243
Сливка Н., Богдан Л. Principle of cognitive-cultural orientation while describing linguistic world-image peculiarities.....	246
Сливка Н. Етикетні експресиви як окремий тип експресивних мовленнєвих актів.....	249

СУСПІЛЬНІ НАУКИ

Бондаренко С., Корень А. Актуальність проблеми виховання моральних цінностей у майбутніх юристів як фактору запобігання проявів корупції в Україні.....	252
Гончаренко А., Дятленко Н. Детермінанти взаємодії дошкільників: стаття.....	254
Капран О. Роль цветового рішення в проектуванні костюма.....	256
Кузьменко Ю. Виплата одноразової грошової допомоги при звільненні зі служби в Національній поліції.....	258
Кузьменко Ю., Думанський Р. Загальна характеристика правового режиму земель промисловості, транспорту, зв'язку.....	261
Манн Р., Баранов Г. Внесок Дж. Кейнса в розробку економічної теорії.....	262

Мешко Г., Мешко О. Розвиток аутопсихологічної компетентності вчителя в контексті профілактики професійного вигорання.....	264
Мицишин М. Особливості здійснення психологічного впливу в управлінні людським потенціалом.....	267
Міщенко А. Сучасні особливості занепаду влади: концепція М.Наїма.....	269
Огар А. Інструменти управління інноваціями на підприємствах готельно-ресторанного господарства.....	270
Петришин Г. Проблема низького рівня мотивації студента до навчання в сучасній вищій освіті.....	272
Посаднєва О., Ласкава Н. Фіскальні та квазіфіскальні ризики державного бюджету України.....	275
Репетій С. Феномен духовності в контексті буття людини.....	277
Бокаев Б., Росул Т., Добровольский Л. Феномен культури как открытой системы на стыке биосферы и ноосферы.....	279
Слімаковська І. Формування організаційна культури в контексті управління навчальним закладом.....	282
Шевченко А., Братінова М., Костенко А. Агроінновації в галузі вівчарства.....	284
Юрош В. Моделі релігійної педагогіки Німеччини в період Кайзерського Райху.....	286

ПРИРОДНИЧІ НАУКИ. ЕКОЛОГІЯ ТА ОХОРОНА НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Алексейко В. Математичне моделювання – складова науково-технічного прогресу.....	290
Блінова Н., Мохонько В. Визначення основних технологічних параметрів біологічної очистки стічних вод, що містять органічні речовини.....	292
Латіна Г. Оцінка показників гемодинаміки серцево-судинної системи педагогічних працівників.....	294
Павловська Т., Мельничук М., Гарасимяк Л. Тривалість й часові рамки метеорологічної весни у Волинській області на початку XXI сторіччя.....	297
Рудик О., Гуменюк О., Барчишин Д. Дослідження працездатності пристосування для стиску пружин передньої підвіски.....	299
Тищенко В., Пруський А., Сидоренко В., Власенко Є. Фактори впливу пожежі на навколишнє середовище.....	302
Щапова А. Особливості рухової активності у дітей.....	304

ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА ТА СПОРТ. ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ

Грибок Н., Ємаєв Є. Засоби і форми фізичної реабілітації спортсменів після травми передньої хрестоподібної зв'язки і меніска колінного суглоба.....	307
--	-----

Грибок Н., Меличин П. Роль скандинавської ходьби в комплексній реабілітації пацієнтів з гострим коронарним синдромом.....	310
Грибок Н., Шнайдер М. Засоби фізичної реабілітації пацієнтів після перенесеного коронарного шунтування.....	312
Закаляк Н., Клепач В. Техніка активації антиноцицептивної системи у фізичній терапії.....	315
Закаляк Н., Прокопів І. Роль кінетотерапії в реабілітації хворих на хронічний бронхіт.....	318
Кузан М., Коцибан В. Застосування продовженої СРМ-терапії для збільшення обсягу рухів колінного суглобу після тотального ендпротезування.....	320
Кузан М., Салабай Ю. Удосконалення програм реабілітації у пацієнтів з болем у нижній частині спини з позицій міжнародної класифікації функціонування.....	324
Леонтьев О., Леонтьева И. Управление конфликтами в спорте.....	326
Фігура О., Андрушків Р. Комплексна реабілітація при ревматоїдному артриті.....	330
Фігура О., Бляшко Е. Інсульт – недооцінена проблема сучасності.....	332
Фігура О., Ключник Ю. Бочка як реабілітаційний процес.....	334
Фігура О., Оленич С. Фізична реабілітація пацієнтів після перенесеного інсульту.....	336
Відомості про авторів	339

Антоніна БОЙЧУК
(Дрогобич, Україна)

ДО ПИТАННЯ ЕСТРАДНО-ФОЛЬКЛОРНИХ КОМПОЗИЦІЙ В УКРАЇНСЬКОМУ МАС-МЕДІЙНОМУ ПРОСТОРИ СЬГОДЕННЯ

Сучасна естрадна музика не перестає дивувати новими тенденціями. Пошук артистів власної виконавської індивідуальності спонукає до появи нового і незвичайного. Тематика пісень, змішаність образів, музичне сплетіння жанрів, багатоманітний інструментальний супровід, нестандартні костюми, харизма подачі і новітній вокальний *продукт* готує появу новизни стилю. Саме таке новаторство в українській естрадній музиці робить її сучасною, самостійною та яскраво вираженою серед масштабної кількості пісенного матеріалу мас-медіа.

В соціумі сьогодення чималої популярності набуває використання елементів фольклору та стародавніх музичних інструментів, що є прикметами **національних рис стилю**. Регенерація фольклорної ери дає змогу відродити те, про що і як співали наші прабабки. Відтак, сучасна молодь опосередковано відноситься до оригінального викладу української народної пісні, але, у різноманітних кавер-версіях народність стає родзинкою молодіжного контенту, що сприяє популяризації народно-пісенної спадщини. Найбільше зацікавлення до народного мелосу проявляють молоді виконавці. Оновлене, сучасне, а відтак, *сміливе* виконання української народної пісні викликає роздвоєні емоції у сприйнятті різних поколінь.

На нашу думку, серед найяскравіших виконавців та творчого продукту варто відзначити наступні: **Хр. Соловій**, у її доробку «Тече вода каламутна», «Тиха вода», лемківські народні пісні «Сидит пташок», «Под облачком», «Гамерецький край», «Горе долом ходжу» та ін.; джазове аранжування «Ой, чий то кінь стоїть» з репертуару гурту **Океан Ельзи**; «Гуцулко Ксеню» в стилі «танго» (аранжування Р. Мельника) у виконанні **О. Мухи** (вокал), О. Божика (скрипка), В. Заборовського (акордеон) в супроводі камерного оркестру; «Грушечка» з репертуару **Vivienne Mort**. Так, перелічені композиції поступово входять у соціум сучасності крізь призм ТБ, радіо та інтернет-контенту.

Відтак, пісня «Цвіте терен» у виконанні етно-співачки **Ілларії**, де фігуруюча народна манера непомітно переливається з академічною та переплітається з мелізматичною вокалізацією та етнічними глісандо, що додає особливого фолькового колориту. Кульмінація ж вибухає природнім народним вокалом Ілларії, а супровід класичної гітари змінюється на електро-гітарний з підсиленням барабаних бітів, що є характерними рисами фолк-року. Таке вдале поєднання засобів вокальної виразності та інструментовки надає пісні національної самобутності та вирізняє цю інтерпретацію з поміж інших.

Сьогодні у сучасних фольк-стилях працює низка українських співаків, кожен з яких привніс в українську естрадну музику своє новаторство: **«Опукa»** – електро-

фольк гурт, котрий вирізняється креативністю поєднання електро-музики із звучанням народних інструментів (трембіта, бугай, бандура, цимбали, дримба); **«Folkner»** – автентичний гурт, який своєю музикою має здатність «гіпнотизувати» слухача, так як вона просякнута звуками наших предків.

Неможливо оминати в даних композиціях присутність язичницької культури. Солістка український фольк-рок гурт **«Mnishek»** (переможця фестивалю «Червона рута – 2017», 2-е місце), кандидат історичних наук, Анна Мнішек, маючи професійні знання щодо традицій та обрядів різних народів світу, у сфері народного музикування почувається легко та невимушено, про що сама розповідає у жіночому онлайн-журналі «Ukrainky.com».

«Даха Браха» – етно-хаос гурт, особливістю якого є поєднання українських, російських та кримськотатарських народних пісень, змішуючи їх в одній композиції, музиканти виходять за рамки стандартів. Водночас, їхні етно-композиції звучать англійською та німецькою мовами. Завдяки творчому міксту різнонаціональних культур, музикантам вдається експериментувати та інтегрувати з жанрами: соул, блюзу, хіп-хопу. Музичне полотно Дахи Брахи перенасичене новинками та ексклюзивним інструментарієм (перкусія, джембе, дарбука, діджеріду, губна гармоніка, кахон), тому музикантам завжди є чим здивувати слухача. Кожна з пісень самотня і не плагіативна. Наприклад: композиція «Монах» – цікава речитативами та динамічно-темповим розвитком; «Весна» – універсальна звукозображальна музика, де вокал замінюють голосові імітаційні елементи.

Аліна Паш (Alina Pash) – українська співачка, із закарпатським колоритом, фольклор в якій живе у крові. Завдяки власному *«future folk hope»* на всю країну, з доволі немалим досвідом, вже 6-тий рік поспіль підкоряє велику сцену української естради. Квантовим стрибком творчості став 2019 рік, де співачка мала честь взяти участь в «поп-параді» до Дня Незалежності України, й вирізняючись своїм речитативом показала, що музика Паш така ж різностороння, як і її виконавиця. В основі пісень покладена мелодика рідного краю, а переважну кількість реп-текстів складає Закарпатський діалект, що яскраво вирізняє пісні Аліни в мас-медійному просторі. Самобутня та смілива у власних фольк-образах, дівчина перебуває в постійному пошуку новизни, хоча тематизм пісень «надиктовані предками». Музиці юної співачки притаманна язичницька тематика, давні традиції ворожіння та містика. Особливо яскраво ці теми втілені в піснях: «Bosorkanya», «Молитва», «Ласки дівочі». Майже у всіх піснях співачки, вирує бунтівний дух, яскравим прикладом цьому служать композиції «Падло» (в дуеті з Alyona Alyona), «Dengi», «Bitanga», «Slukhay» та ін.

Таким чином, нами здійснено першу спробу науково простежити розвиток фольклорного-пісенного естрадного напрямку діяльності українських поп-виконавців, їхньої творчості та стильових особливостей. Окреслений напрямок естрадно-пісенної напрацювання знаходиться у пошуку слухацької аудиторії, світосприйняття якої повинно віддзеркалювати й розділяти тенденції та погляди сучасної течії естрадного мистецтва України.

STREET DANCE ЯК ВИД СУЧАСНОЇ ТАНЦЮВАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ

Вулична культура (хіп-хоп) набула популярності з середини 1970-х рр. спочатку в США, а потім у багатьох країнах світу через створення, освоєння, поширення, розвиток чотирьох основних напрямків: брейк-данс, реп, графіті та діджеїнг. До хіп-хоп культури відносять також стрітбол (вуличний футбол), роллінг (певна техніка катання на роликах) і ін. [1]. Як зазначають дослідники сучасної культури, за своїм походженням хіп-хоп культура пов'язана з бідними «кольоровими» кварталами великих міст США, і на той час вона стала віддзеркаленням рис культурних патернів деяких етнічних груп [3].

Street dance – це суміш різних танцювальних жанрів і стилів, починаючи від стилю хіп-хоп і до брейк-данс. Це стиль, так званих, сучасних вуличних танців. Street dance був народжений на вулицях міст, галасливих дорогах і включає в себе елементи джазу і класики. Для цих танців характерні швидкі імпульсивні рухи, несподівані переходи від швидкого ритму до плавних рухів і несподіваних завмирань [1]. Наприклад, брейк-данс поєднує афро-американські ритми і риси «танцю в колі», елементи акробатики, бразильської боротьби капоейри, прийоми китайської боротьби кунг-фу. Також значний вплив на розвиток «вуличної» танцювальної культури мали технічні засоби, зокрема, поява платівок і музичної техніки, що давало змогу організовувати молодіжні вуличні «тусовки».

Поява і розвиток хіп-хопу були зумовлені безкорисливим інтересом міської молоді до самовираження та освоєння навколишнього світу в своєрідних субкультурних формах. Це була свєрідна альтернатива злочинним угрупованням. Змагання між майстрами брейк-дансу та репу, як стверджують дослідники, спричинили відчутні позитивні наслідки: знизилася загальна агресивність розбратів між вуличними бандами, негативна енергія вулиці виливалась в інші форми: молодь захоплювалась хіп-хопом, відволікалась від наркотиків і алкоголю, оскільки заняття брейком вимагали спортивної підготовки. Хіп-хоп сприяв і моральному, і фізичному оздоровленню молоді у великих містах Америки та Європи.

Як жанр субкультури *street dance* перетворилися в помітне явище в житті молодого покоління. Зокрема, популярності набули масові танцювальні свята, які перетворювались на подію, що була дуже важливою й опиралась на танець як форму вираження надзвичайних емоцій.

Хореографічне сьогодення характеризується вже більш новітніми формами вуличної культури, зазвичай це масове танцювальне свято, яке проводиться в умовах відкритого міського або сільського простору і передбачає чисельну кількість учасників на добровільній основі. У молоді ця форма соціокультурної анімації отримала назву флешмоб, що в перекладі означає «спалах натовпу» (англ. *flesh* – спалах, мить, мить; *mob* – натовп), вибух емоцій, радісні відчуття себе частиною великого колективу. Мета будь-якого флешмобу – привернути до себе увагу,

здивувати оригінальністю, самоствердитися. У сучасних флешмобах знайшли своє відображення прагнення молоді до свободи від стереотипів соціальної поведінки, свобода вираження поглядів, до відстоювання власних духовних ідеалів і соціальних установок засобами сучасної культури [2].

Танцювальний флешмоб, як атрибут постмодерністської молодіжної традиції, набуває все більшої популярності і є вже своєрідним жанром сучасної культури. Експресивна функція танцю зберігається саме у «вуличних танцях». Ритм сучасного танцювального мистецтва мусить відповідати ритму життя сучасної людини. Тому популярні сьогодні види street dance продовжують традиції минулого століття і є потужними ритмізованими формами, з музикою, в якій переважають звуки ударних інструментів. Ритм, що сприймається на слух, танцюрист трансформує у відповідний йому ритм танцювальних рухів. «Сучасні напрямки музики і танцю з основним значенням ритму... частково нагадують архаїчні ритмізовані ритуали...» [3]. Тому якщо аналізувати цей процес з точки зору культурної динаміки, то цілком доречно назвати цей поступ «поверненням назад, свого роду неоархаїкою сучасної культури». Оскільки сучасні танцювальні образи є відображенням іншої реальності, то змінюються і виражальні засоби. І насамперед це має вияв у новітніх рухах: характерна для стилю street dance пластика агресивних форм відповідає поведінці сучасних молодих людей, які намагаються подолати внутрішні конфлікти, прагнуть гармонійного співіснування в сучасному світі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Садыкова Д.А. Эволюция танца в современной культуре. URL: [file:///D:/DOWNLOADS/evolyutsiya-tantsa-v-sovremennoy-kulture%20\(2\).pdf](file:///D:/DOWNLOADS/evolyutsiya-tantsa-v-sovremennoy-kulture%20(2).pdf)
2. Тесленко А.Н. Хип-хоп культура как средство социокультурной анимации и молодежной работы. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hip-hop-kultura-kak-sredstvo-sotsiokulturnoy-animatsii-i-molodezhnoy-raboty>
3. Толстун В.В. Актуализация танца хип-хоп в хореографическом пространстве европейских стран. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualizatsiya-tantsa-hip-hop-v-horeograficheskom-prostranstve-evropeyskih-stran>

Assiya BORANGULOVA

(Kyzylorda, Kazakhstan)

Andriy DUSHNIY

(Ukraine, Drohobych)

ESSAYS ON THE HISTORY OF BAYAN ART FORMATION IN KAZAKHSTAN

Bayan has gained great popularity in Kazakhstan. This instrument can rightly be considered international. It sounds in large concert halls and in palaces of culture, in amateur art collectives and in various professional orchestras. Due to its accessibility, melodiousness and sincere sounding, this instrument has earned great love and recognition of the people.

The appearance of harmonicas in Russia dates back to the beginning of the 19th century. Although, according to some reports, they existed somewhat earlier, at the end of the 18th century. Harmonicas in those days were very primitive, with diatonic system. Thus, in 1871, an event took place in the city of Tula, which became a turning point in the history and evolution of Russian harmonicas. Local nugget musician Nikolay Beloborodov constructed a new kind of instrument – a chromatic harmonica. Compared to its predecessors, it had several advantages: a chromatic rather than a diatonic system, extended accompaniment (it consisted of bass, three major and two minor chords), a two-row arrangement of keys on the right keyboard. This made it possible to extract an unbelievable number of sounds on the instrument. In addition, an innovative constructive solution of many parts of the instrument allowed it to become the owner of a sonorous, melodious, surround sound [1].

In the second half of the 19th century, harmonicas became widespread in Kazakhstan. There is a rapprochement between the two cultures, a process of mutual enrichment and mutual influence, acquaintance with Russian classical literature, songs and of course with Russian folk instruments. «All this was not a whim of Kazakh musicians», writes academician A.Zhubanov, «but was a consequence of understanding the spirit of the times, new trends comprehended by the experience of the Kazakh people» [2]. The Kazakh people began to call the harmonica «syrnai», due to its proximity in sound to the ancient Kazakh wind musical instrument – syrnai.

The long-standing ethnocultural and trade relations of the Kazakhs with the peoples of Russia contributed to the mutual enrichment and development of cultures. If harmonicas appeared in Russia at the beginning of the 19th century, then in Kazakhstan they spread in its second half. An important role in this was played by trade relations with Russia, communication with peasants by immigrants by representatives of the Russian intelligentsia. Harmonica performance became in the work of singers, akyns in aitys (in the musical and poetic competitions of folk improvisational poets) [4; 5].

The Kazakh land gave its people a lot of multilateral gifted people. They were not only singers, instrumentalists, composers, but also outstanding poets, improvisers. Folk professional musicians, such as akyns, saly, seri, composed works without preparation, improvised on any topic, responding to any important event in life. The Kazakh people remembered the names of prominent akyns who played professionally and masterly on harmonicas – Zhayau Musa Baizhanov, Yestai Berkimbaev, Aset Naimanbaev, Mayra Shamsutdinova, Nartai Bekezhanov and many other famous people. Bayan (syrnai), firmly entered the life of the Kazakh people and plays an important role in the development of national culture [3; 6].

At the end of the 90s of the last century there was a further search for more advanced harmonicas designs. The skill of composers and performers is growing, their creative cooperation often led to the creation of the most promising models of musical instruments. An example is the joint activity of the outstanding harmonist L. Orlansky-Titanenko and the famous master P. Sterligov. In 1907, Sterligov (by

request of Orlansky-Titanenko) produced a significantly improved instrument, which the musician gave the name “Bayan” after the legendary singer-songwriter Bayan. Since then, it was forever fixed to the instrument; the name became natural to it.

Abroad, chromatic harmonicas with various types of right keyboards (keys, buttons) are called accordions. The indefatigable Sterligov continued to search for the optimal model of the bayan for a long time, but only in 1924 these efforts were destined to be realized. The instrument created by him was distinguished by a new constructive solution of the left keyboard, the essence of which is the combination on the plane of two scales: free and bass. This is where the name of the instrument came from – the free bass (conditional name of the instrument) left keyboard of which has two combined scales: free with a quarto-quint bass arrangement and finished chords, and a free one built on the principle of the right keyboard (its sounds are arranged in chromatic sequence at 3, and rows of keys for free chords). The appearance of this model of the button accordion immeasurably expanded the repertoire borders of performers, opening up access to the development of the great heritage of organ, clavier and piano music from different eras of styles.

The modern multi-timbre free bass bayan is an instrument of great dynamic, timbre, acoustic capabilities, which can serve the fulfillment of the highest tasks of musical creativity. At present, bayan education is taught in music schools, music colleges and universities.

REFERENCES

1. Жубанов, А. Струны столетий. Алма-Ата: Художественная литература, 1958. 390 с.
2. Имханицкий, М. История баянного и аккордеонного искусства: учеб. пос. Москва: Издательство РАМ им. Гнесиных, 2006. 520 с.
3. Кожаметов С. Популяризация баянного исполнительства в Казахстане. *Folk-Instrumental Art at the turn of XX – XXI century: collection of materials and theses XIII-th International Scientific and Practical Conference (November 29, 2019, Drohobych)* / [Ed.-comp.: A. Dushniy, B. Pyts]. Drohobych: Posvit, 2019. С. 145–149.
4. Нарымбетов Г. Развитие баянного искусства в Казахстане *Folk-Instrumental Art at the turn of XX – XXI century: collection of materials and theses XIII-th International Scientific and Practical Conference (November 29, 2019, Drohobych)* / [Ed.-comp.: A. Dushniy, B. Pyts]. Drohobych: Posvit, 2019. С. 153–159.
5. Смакова З., Суйекенова З. Из истории развития казахской музыки. *Music Art XXI Century – history, theory, practice: collection of scientific papers Institute of Musical Art Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University* / [ed. and comp. A. Dushniy]. Drohobych – Kielce – Kaunas – Almaty: Posvit, 2016. С. 37–42.
6. Смакова, З., Гайсин, А. Особенности традиционной казахской музыки и музыкальных инструментов *Фундаментальные и прикладные исследования: современные научно-практические решения и подходы: сб. матер. II-й Междунар. научно-практ. конф.* / [ред.-сост А. Душный, М. Махмудов, В. Ильницкий, И. Зимомря]. Баку – Ужгород – Дрогобыч: Посвит, 2017. С. 133–137.

7. Borangulova A. Some questions of specialty teaching methods: educational-methodical manual for instrumental classes / [edited by Associate Professor Andriy Dushniy]. Drohobych: Posvit, 2020. 64 p.

Консуела БУРМАН, Мирослав ЕКМАН
(Мукачево, Україна)

СТАРОВИННА ВИКОНАВСЬКА ТРАДИЦІЯ «ДОБРЕ ТЕМПЕРОВАНОГО КЛАВІРУ» Й.С.БАХА У КЛАВЕСИННІЙ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ВАНДИ ЛАНДОВСЬКОЇ

XX століття характеризувалось особливим захопленням старовинною клавірною музикою, що простежується у виконавському мистецтві та композиторській творчості.

Полеміка питань інтерпретації особливо точилась у період між двома світовими війнами у зв'язку зі стрімкою зміною естетичних поглядів, посиленням зацікавленості до барочних виконавських традицій клавіристики в контексті епохи бахіанства. В цей період стрімко зростають запити щодо відродження старовинної музики. Примітивною рисою виконавського мистецтва XX ст., особливо в царині клавірної творчості Й.С.Баха («Добре темперований клавір»), було зростання численної кількості інтерпретаторів, які були ґрунтовними дослідниками докласичної, класичної та ранньо-романтичної виконавської традиції – П.Бадура-Скода, Е.Бодкі, А.Брендель, Й.Демус, Р.Кірпатрик, В.Ландовська, А.Любімов. У своїй виконавській діяльності вони використовували ті інструменти, для яких ця музика була створена.

У зв'язку з відродженням старовинних інструментів (клавір та клавесин) в XX ст. назріває значна проблема – невідповідність оптимальних акустичних умов приміщень, в яких мала виконуватись старовинна музика, на кшталт сучасних концертних залів, які часто не були адаптованими, або взагалі не придатними для звучання старовинних інструментів.

Ключовою фігурою в інтерпретаторській діяльності клавірних творів Й.С.Баха є музикознавець та польська піаністка й клавесиністка Ванда Ландовська, яка почала відродження старовинного інструменту клавесину та виконання на ньому клавірної музики німецького композитора. Ім'я В.Ландовської відоме також завдяки виконанням її творів В.А.Моцарта. Значним досягненням В.Ландовської став запис 2-х томів «Добре темперованого клавіру» з 1949–1951 рр. в Нью-Йорку компанією «RCA Studio» на клавесині «Плеель», спеціально сконструйованого для неї 1911 року. Ця робота є однією з останніх у виконавській діяльності видатної клавесиністки. Вона записала на платівках виконання прелюдій і фуг «Добре темперованого клавіру» та інвенцій, не дивлячись на прямі вказівки автора, які призначені для виконання на клавикорді. Свою перевагу гри на клавесині, В.Ландовська пояснила наступним чином: «Цілком очевидно, що поліфонічний характер музики Й.С.Баха, при якому безперервно протиставлені різні звучності, не зміг знайти задоволення в зацікавлено одноманітних за фарбами можливостях

клавікорду... Живописність цієї музики, її щедра квітуча веселість, її містичний екстаз та блиск кольору старовинних вітражів, потребує звучності регістрів клавесину з їх таємничим дзичанням і всіх можливостей гри на ньому зі співставленням різноманітних звучностей» [2].

Дослідник І.Браудо розглядаючи проблематику клавесинного звучання творів німецького композитора, зазначає: «Саме в клавесині є надія викрити, з одного боку, деякі специфічні риси техніки виконання старовинної музики, а з іншого, з найти в ньому – в його матеріальному втіленні – певне відображення ідей музики» [1].

Видатні музикознавці та сучасники польської клавесиністики – Б.Яворський, Г.Нейгауз та С.Фейнберг відносили виконавську манеру В.Ландовської до «музейного стилю» [6].

Головні положення інтерпретаційних особливостей (питання старовинних інструментів та ставлення до них сучасних виконавців, питання орнаментики, темпів) виконання клавірних творів Й.С.Баха викладені у музикознавчих статтях та книзі «Старовинна музика». Провідні фактори її інтерпретації – дзвінке, багатогранне обертонами та класичною гармонією шумливе звучання клавесину, трохи «вивернутий» нестабільно-конструктивний метр, який чітко диференціюється з виконавським ритмом. В прелюдії клавесиністка скеровує увагу слухачів на підкресленні кульмінаційних «точок» фраз завдяки прийомам «рубатності» та «розширення». У виконанні видатної клавесиністки присутнє приховане багатоголосся, а особливо проведеноння виразних мелодійних стрибків. У фузі виконавиця виразно підкреслює початок та проведеноння тем, інтермедій, не завуальовуючи та не приховуючи всіх інших голосів, помітно окреслюється статична динаміка, яка підтримується загостренням ритму, що послідовно витриманий протягом всього циклу. В.Ландовська надає фузі великої мелодійності та елегійної споглядальності. В цілому інтерпретація нагадує галантний старовинний стиль інтерпретації.

Як зазначає Я.Мільштейн, темп при виконанні прелюдій і фуг повинен бути гнучким, далеким від жорсткості, «в який виконавці іноді одягають музику Баха... Бах був надмірно точним при визначенні темпу та доволі твердо тримав темп. Але в Баха без сумніву є помірне розширення темпу в необхідних місцях наростання та спадання руху...» [3].

За визначенням біографа композитора А.Швейцера, «правильний темп тут буде той, при якому виділяються в один і той самий час головні риси та деталі...» [5].

За часів Й.С.Баха темп твору, без додаткових вказівок, визначали за 4 основними ознаками:

- 1) за музичним афектом (який належало тонко «розглядати»);
- 2) за тактовим розміром;
- 3) за найдрібнішими тривалостями нот, які є у творі;
- 4) за кількістю акцентів у межах такту [4].

Отже, в чітко окресленій картині старовинної виконавської традиції епохи бахіанства в інтерпретації прелюдій і фуг В.Ландовською на межі ХІХ ст., висуваються нові тенденції в розумінні творчості Й.С.Баха, які є важливим етапом в історії музичного мистецтва, докорінно видозмінюючи існуючі погляди тодішнього вико-

навського суспільства, які проклали шлях до продовження впливу на виконавство та педагогіку сьогодення, завдяки чому польська клавесиністка зайняла провідне місце в історії клавесинного мистецтва, зокрема в галузі інтерпретації творів Й.С.Баха.

ЛІТЕРАТУРА

1. Браудо І. Про органну та клавірну музику. Л.: Музика, 1976. 121 с.
2. Ландовська В. Про музику. М.: Вид. дім «Класика-XXI», 2005. 368 с.
3. Мільштейн Я. Добре темперований клавір та особливості його виконання. М.: Вид. дім «Класика-XXI», 2004. 352 с.
4. Харнокурт Н. Музика як мова звуків. Шлях до нового розуміння музики. Суми: Собор, 2002. 184 с.
5. Швейцер А. Йоганн Себастьян Бах. М.: Вид. дім «Класика-XXI», 2011. 808 с.
6. Шекалов В. Відродження старовинної музики та клавесину в ХІХ столітті. *Новини Російського державного педагогічного університету ім. О.І.Герцена*. 2007. Вип. № 34. Том 8. С. 123–135.

Лілія ВОВК, Наталія ІЛЬНИЦЬКА
(Дрогобич, Україна)

НОВЕ ДОКУМЕНТАЛЬНЕ СВДЧЕННЯ ДО ПОВСЯКДЕННЯ КОЛГОСПНИКІВ ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКОГО РЕГІОНУ (1949 р.)

Щоденна боротьба репресивно-каральної системи із ОУН і УПА залишила велику кількість документів (репресивно-каральних органів, партійних, підпільних, «его-документів»). Вони зберігаються як архівних фондах України, так і приватних колекціях. Хоча в останні роки «земля наче викидає» на поверхню все нові та нові архівні колекції підпільних документів. Саме такою надзвичайно важливою знахідкою підпільних документів у 2009 р. став Лапаївський архів. Цей архів містить низку відомостей, яких немає в офіційних джерелах, і вони показують не лишень збройну та ідеологічну боротьбу, але й суттєво розширюють наше бачення історії повсякдення життя мешканців Західної України у 1944–1953 рр. Зокрема, опублікований нами документ проливає світло на щоденні умови праці селянства, містить інформацію про норми виробітку для колгоспників у 1949 р. Наведенні у ньому три складові – назва роботи, норма виробітку та оплата за неї. Документ складається із чотирьох аркушів і містить 177 позицій (назв роботи, норм виробітку та оплати за неї). Для прикладу такі цікаві види робіт: «Оберігання культур від заморозків обкурювання їх димом», «Рубати мерзлий гній на фіри», «Сапати кукурудзу І-ий раз», «Очищення каналів», «Боронування коровами», «Сіяти конюшину руками», «Молотіння зернових ціпом», «Косити сіно», «Косити зернові косою (жінка) жито» тощо. Водночас документ показує наскільки низько оплачуваною була праця селянина-колгоспника. Саме тому підпільники вважали колгоспну систему новіт-

нім рабством. Відповідно рівень купівельної спроможності колгоспників був надзвичайно низьким.

Авторство документу встановити неможливо оскільки він без підпису. Однак оскільки він належить до Лапаївського архіву припускаємо, що він був адресований Голові Проводу ОУН Роману Шухевичу-«Туру» до якого спрямовувалися інші документи від підпілників із цілої Західної України.

У виданні максимально збережено лексику, авторські та редакторські особливості джерел. Без змін подано власні та географічні назви. Виправленню підлягали лише найбільш очевидні граматичні огріхи. Кожен документ супроводжується легендою, в якій зазначено місце зберігання документа (назва архіву, номер фонду, опису, справи, аркушів).

Документ

НОРМИ ВИРОБІТКУ ДЛЯ КОЛГОСПНИКІВ

/на 1949 р./

Ч.п.	Назва роботи	Норма виробітку	Оплата за норму
1.	Спалювання бур'янів у полі		0, 50
2.	Оберігання культур від заморозків обкурювання їх димом		0, 50
3.	Робити перевесла	1200 шт.	0, 50
4.	Очищення токів після молотьби		0, 50
5.	Збирання кошиків з соняшників за комбайном		0, 50
6.	Відбирати і розвішувати пари кукурудз		0, 50
7.	Тереблення вручну насіння соняшника, кукурудзи та ін.		0, 50
8.	Упорядкування бурт перевозу		0, 50
9.	Рубати мерзлий гній на фіри		0, 50
10.	Накидати гній на фіри		0, 50
11.	Поїздка на віддалі 5-ть кілометрів без грузу		
12.	Поїздка до млина		
13.	Розкладання щитів для снігозатримання, працює двоє з розтановкою на 1 га 100 штук	1,50	0,75
14.	Збирання щитів із поля 150 штук	2,50	0,75
15.	Перебирання і сортування картоплі для насіння	15 центнерів	0,75
16.	Збирання колосків вручну		0,75
17.	Боротьба із сільськогосподарськими шкідниками, розставлення коритець, наливання мелясу		
18.	Вивозка сінопоставки на віддалі 5 км		0,75
19.	Важити попіл		0,75
20.	Поїздка в ліс на віддалі 5 км		0,75
21.	Збирати коріння / працює 3 жінки /	1 га	3,00

22.	Оплата за заготовлений попіл	1 цнт	3,00
23.	Збирати пирій від 0,25 – 0,50		1,00
24.	Садити квасолю на полі	0,10	1,00
25.	Садити квасолю по кукурудзах	0,75	1,00
26.	Зрізувати цвіклуху з цукр. буряка	4,00	1,00
27.	Сушити зерно від комбайна	8 цнт	1,00
28.	Жати коноплі по кукурудзах	3 коп	1,00
29.	Стругати тік	0,05	1,00
30.	Поїздка без грузу на віддалі 20 км		1,00
31.	Поїздка в ліс на віддалі 15 км		1,00
32.	Возити насіння на поле до трактора	1 цнт	0,10
33.	Сушіння і розтирання міндобрив		1,00
34.	Збір місцевих добрив		1,00
35.	Збирати шкідники вручну		1,00
36.	Скошування бур'янів		1,00
37.	Штучне запилення зернових і трав	6 га	1,00
38.	Збирання колосків кінними граблями	7 га	1,00
39.	Поправа снопів у копах		1,00
40.	Жати сонячник та кукурудзу / бадилля /		1,00
41.	Очищення силосних ям і каналів		1,00
42.	Боронування парів і трав	6 га	1,25
43.	Каткування ґрунту і посівів	6 га	1,25
44.	Садити картоплі за плугом	0,30	1,25
45.	Погонич тягла на всіх видах роботи		1,25
46.	Прополювання посівів вручну / залежно від засмічення	0,01 – 0,25	1,25
47.	Збирати головки соняшника з стебел на підводи	0,60	1,25
48.	Перевертання сіна вручну	1,75	1,25
49.	Згрібання сіна вручну	0,90	1,25
50.	Згрібання сіна кінними граблями	6,00	1,25
51.	Вивозити гній на віддалі 1 км	15 фір	1,25
52.	Возити гній на віддалі 2 км	8 фір	1,25
53.	Возити гній на віддалі 3 км	6 фір	1,25
54.	Вивозка попелу та міндобрив	40 цнт	1,25
55.	Возити соломку і кукурудзиння	5 фір	1,25
56.	Возити горюче в поле	5 фір	1,25
57.	Вивозка будматеріалу	5 фір	1,25
58.	Перевірка картопель після підгортання плужком	0,40	1,25
59.	Складання кукурудзиння в купи	15 кіп	1,25

60.	Возити коноплі до води 1 км	15 кіп	1,25
61.	Розвезити картоплю колгоспникам	30 цтн	1,25
62.	Возити попіл коровами 1 віз	5 цент- нерів 6 фір	1,25
63.	Возити коноплі до води 2 км	10 кіп	1,25
64.	Возити солому накривати скирту	6 кіп	1,25
65.	Возити коноплі з кукурудз	40 кіп	1,25
66.	Подавати кукурудзу снопами і складати в купи	15 кіп	1,25
67.	Возити кукурудзи в кошниці	25 цтн.	1,25
68.	Обкопувати ловчими каналами цукрові буряки	60 п / м	1,25
69.	Розкопки мірять твердої площі	0,02	1,25
70.	Садити картоплі вручну лопатою	0,10	1,25
71.	Подавати коноплі з кукурудз	40 кіп	1,25
72.	Розкопка міжрядь м'якої площі	0,03	1,25
73.	Зрізувати колоски	8 га	1,25
74.	Вивозка сінопоставки 20 км	4 цнт	1,25
75.	Шлейфування зябу	5 га	1,50
76.	Боронування ґрунту в один слід	7 га	1,50
77.	Боронування ґрунту трьох ланковою бороною / триконі / 3-ри коні / в один слід	7 га	1,50
78.	Культивація парів дерев'яним культиватором	4 га	1,50
79.	Луцення стерні однолемішевим плугом	0,60	1,50
80.	Розкидання гною по площі	30 фір	1,50
81.	Маркірування ґрунту в одному напрямі	5,50	1,50
82.	Розсівання міндобрив вручну	3 га	1,50
83.	Насаджування і насівання цукровий буряк вручну		1,50
84.	Сапати картоплю перший раз	0,12	1,50
85.	Шаровка просапка культур залежна від між- рядь		1,50
86.	Шаровка широкорядних посівів	0,15	1,50
87.	Сапати кукурудзи 1-ий раз	0,12	1,50
88.	Підгортати картоплі	0,10	1,50
89.	Шаровка широкорядних посівів	0,20	1,50
90.	Підгортати кукурудзу	0,10	1,50
91.	Прополка зернових і бобових культур	0,30	1,50
92.	Обкопування посівів для проходження машин	0,40	1,50
93.	Жати сонячник та кукурудзу	0,15	1,50
94.	Робочий коло комбайна соломокомптиталя		1,50
95.	Скиртування сіна	30 фір	1,50
96.	Возити сіно на відд. 1 км	12 фір	1,50

97.	Подавання сіна на фіри	20 фір	1,50
98.	Возити снопи в скирту на відд. 1 км / 1 віз 150 снопів /	12 фір	1,50
99.	Подавати снопи на фіри	25 фір	1,50
100.	Подавати снопи на скирту	25 фір	1,50
101.	Возити зерно на віддалі 1 км / один віз 7 цнт /	80 цнт	1,50
102.	Возити картоплі на віддалі 2 – 3 км	50 цнт	1,50
103.	Возити солому від комбайна	10 фір	1,50
104.	Возити буряки	50 цнт	1,50
105.	Молоти коноплі ціпом	500 сноп.	1,50
106.	В'язання конопель у мандлі	180 манд.	1,50
107.	Силосування кормів / різка /	10 тон	1,50
108.	Силосування кормів / трешбування /	8 тон	1,50
109.	Копання кагат глибиною від 2-3 м	8 кв /м	1,50
110.	Накривання кагат	30 кв /м	1,50
111.	Очищення каналів	30 п / м	1,50
112.	Знесення і складання снопів у копи	1200 штук	1,50
113.	Боронування коровами	2,25	1,50
114.	За виконаю коровою роботу, за корову оплата		0,50
115.	Носити снопи вручну на віддалі 100 м	500 сноп	1,50
116.	Носити снопи вручну на віддалі 200 м	250 сноп	1,50
117.	Вивозка корінок з площі	20 фір	1,50
118.	Обирати кукурудзу	3 цнт	1,50
119.	Молотити коноплі з кукурудз	6 кіп	1,50
120.	Молоти кvasолю	3 коп	1,50
121.	Жати просо і в'язати	0,08	1,50
122.	Теребити кукурудзу на насіння руками	1 цнт	1,50
123.	Жати рапс	0,12	1,50
124.	Возити кукурудзу снопами на площу	15 кіп	1,50
125.	Культивація ріллі 7-лапним культ.	3,50	1,75
126.	Культивування ріллі 9-лапним культ.	4 га	1,75
127.	Підкормка просапних культур рідким добривом	0,15	1,75
128.	Сіяти конюшину руками	4 га	1,75
129.	Оранка під картоплі	0,90	1,75
130.	Підгортання бараболі плугом	1,50	1,75
131.	Молотіння зернових ціпом	90 сноп	1,75
132.	Брання бобових культур вручну		1,75
133.	Копка цукрового буряка вручну	7 цнт	1,75

134.	Копання картоплі вручну	6 цнт	1,75
135.	Копання кормових буряків	12 цнт	1,75
136.	Микання конопель вручну / матеріки /	0,06	1,75
137.	Микання конопель / плоскіних /	0,08	1,75
138.	Косити сіно	0,40	1,75
139.	Возити хлібопоставку	7 цнт	1,75
140.	Возити цукровий буряк на завод	7 цнт	1,75
141.	Підкормка культур вручну сухим добривом / при внесені 3 цнт на 1 га /	0,40	1,75
142.	Підкормка підсапних культур кінним рослино-підкормлювачем	3 га	1,75
143.	Розвезити гній з купи	25 фір	1,75
144.	Косити зернові косою / жінка / жито	0,35	1,75
145.	Косити пшеницю косою / жінка /	0,40	1,75
146.	Орання звичайним однолемішевим плугом / 20 см /	0,75	2,00
147.	Дволемішевим плугом / 20 см /	1,00	2,00
148.	Оранка конюшини	0,60	2,00
149.	Сіяти сівалкою 11-ти рядною	5,00	2,00
150.	--- 13-рядною	6,50	2,00
151.	Проривання цукрових буряків	0,06	2,00
152.	Проривка цукрових буряків мотикою	0,08	2,00
153.	Перевірка цукрового буряка	0,10	2,00
154.	Уборка сіна сінокосилкою	4,00	2,00
155.	В'язання снопів і складання в копи	500 сноп	2,00
156.	Подавання зернових снопів на скирту / від 100 снопів /	25 фір	2,00
157.	Підкормка цукрового буряка ломою кашуха	1 га	2,00
158.	Кагатурвати цукровий буряк, картоплю	60 цнт	2,00
159.	Мочити коноплі	45 манд-лів	2,00
160.	Сіяти буряк 6-рядною сівалкою	7 га	2,00
161.	Зносити і складати снопи 20 кіп	1200 сноп.	2,00
162.	Скиртити зернові / віз 150 снопів /	40 фір	2,00
163.	В'язати снопи за косою	350 сноп.	2,00
164.	Оранка під картоплі	0,70	2,00
165.	Посадки кукурудзи вручну за саджалкою	0,30	2,00
166.	Оранка однолемішевим плугом коровами	0,30	2,00
167.	Поп [...] корів		1,25
168.	Оранка однолемішевим плугом [...]	0,50	2,25
169.	Косити косаркою-самоскидкою	4,50	2,25

170.	Косити зернові косою	0,50	2,25
171.	Жати снопи і складати в копи	0,12	2,25
172.	Скирдити на жатці-лобогрійці / кожному змінному/	5,00	2,50
173.	Скиртоправ коло великих скирт зернов.		2,50
174.	Кидати коноплі з води	400 гор-ст.	2,50
175.	Тіпати коноплі вручну	10 кіп	2,50
176.	Оранка під буряк на глиб 22 – 25 см	0,50	2,50

Архів Центру дослідження визвольного руху (далі – АЦДВР), ф. 63, т. 4, арк. 1-4. Копія. Машинопис.

Максим ГЕРАСИМЕНКО
(Умань, Україна)

КУРС МОЛДОВИ НА ЄВРОІНТЕГРАЦІЮ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

На сьогоднішній день для кожної країни важливим є питання міжнародного співробітництва. Серед держав колишнього Радянського Союзу, саме на Республіку Молдова випали чи не найскладніші геополітичні обставини для реалізації євроінтеграційних прагнень. Невелика за розмірами та населенням, без виходу до моря, маючи по сусідству двох середньо розвинутих країн в економічному та політичному аспектах, а також досі не вирішений внутрішній конфлікт з Придністровською Молдавською республікою і відповідно постійна військова присутність Росії, непоборна корупція, – ці та чимало інших чинників не дають країні у повній мірі стати на твердий шлях у напрямку Європейського Союзу.

Відносини між ЄС та Молдовою тривалий час визначалися Угодою про партнерство та співробітництво (від 1 липня 1998) та Планом дій Європейської політики сусідства [2, 122–123]. Проте подальшому зближенню з Європейським Союзом завадив Придністровський конфлікт, населення якого виявило бажання приєднання до Російської Федерації, чим додало низку проблем молодій державі.

У 2000-х роках великі сподівання на прискорення євроінтеграційних процесів покладались на «Чорноморську синергію», що повинна була поглибити відносини ЄС із країнами Чорноморського регіону, до яких належала й Молдова. Ця програма, запропонована Євросоюзом, була чудовою нагодою як для Молдови, так і для України. Однак в організаційному та політичному відношенні вона поступилась більш перспективній новій програмі «Східне партнерство». Крім того економічний стан Європейського Союзу прагнув створення гарантій безпеки на своїх зовнішніх кордонах, а також стабілізації у прикордонні. А знаходження на території Республіки Молдова російських військ тільки загострювало ситуацію, тому питання вступу до ЄС знову було відкладено [1, 158–160].

Членство у програмі Східного партнерства розглядається керівництвом Молдови як реальний шанс стати спочатку партнером, а згодом і повноправним членом Європейського Союзу на що й робиться ставка і до цього часу. Республіці Молдова вкрай необхідна підтримка Європи для забезпечення в країні економічного розвитку та національної безпеки. У 2013 р. Республіка Молдова затвердила угоду про асоційоване членство з ЄС. Суттєво у цьому питанні її підтримує Польща, яка докладає чималих зусиль у вирішенні «Придністровської проблеми». Окрім Польщі економічну підтримку також надає Німеччина.

Наступною спробою на шляху до зближення з Європейським Союзом є підписана Угода про асоціацію з ЄС у 2014 р., згідно з якою для Молдови відкриваються нові економічно-торгівельні можливості, зокрема безвізовий перетин кордонів. У відповідь на це Росія виключила Республіку Молдова із Зони вільної торгівлі СНД [1, 161–162]. Крім того дані опитувань громадської думки коливаються, оскільки одного року число противників вступу до ЄС більше, іншого – менше. Таким чином, населення до кінця не визначилось, до якого табору приєднатись [2, 123–125]. Голова делегації Європейського Союзу в Кишиніві Піркка Тапіола у 2015 р. заявив, що влада республіки відстає у частині реформування правосуддя, боротьби з корупцією та вирішенні придністровського конфлікту [5].

Роз'єднаність поглядів населення республіки однозначно має негативний вплив. Незважаючи на зміни, які Молдова вже здійснила, суттєвих радикальних кроків досі не зроблено. Можна винуватити Росію яка ввела торговельне ембарго, проте реформам завадила не Москва, а самі молдавани в таборі проєвропейських сил, що наводять думку на відсутність чіткої позиції стосовно ЄС у колі «євроінтеграторів» [5]. Чимало громадян не вірять у можливість швидкого вступу республіки до Європейського Союзу. Молдовський політолог Валерій Остапел висловлює думку, що Молдова ще не готова до такого кроку, оскільки в країні не достатньо розвинута конкурентноздатна економіка і відсутні стабільні державні інституції [2, 96–97]. За словами українського політолога Олексія Гараня на заваді євроінтеграційним прагненням Республіки Молдови стоять розрізненість поглядів, корупція та соціально-економічна сфера [4].

У грудні 2020 р. перемогу у президентських виборах здобула представниця проєвропейського табору – Мая Санду, яка відкрила вікно можливостей для налагодження більш тісних відносин між Молдовою та Європейським Союзом. Проте наскільки широко воно відчиниться буде залежати від політики обох сторін. Новий президент почала управління країною лозунгом – «Реформи неминучі і необоротні». І на сьогоднішній день Голова Європейської Ради – Шарль Мішель неодноразово хвалив зусилля Молдови у боротьбі з корупцією і встановлення в країні верховенства закону. На початку 2021 р. Молдова отримала від ЄС допомогу в розмірі 15 мільйонів євро для боротьби з наслідками Covid 19.

Отже, можна стверджувати, що на шляху євроінтеграційного курсу Республіка Молдова зробила чимало кроків. Зокрема здобула право безвізового перетину кордонів країн ЄС, отримала підтримку Польщі та Німеччини і не зважаючи на невизначеність населення за яким курсом продовжувати йти, уряд Кишиніва від-

ходить від Москви і впевнено крокує у напрямку Європейського Союзу. Звісно на порядку денному залишається чимало невирішених питань, проте нинішній уряд на чолі Маї Санду готовий їх вирішувати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонюк Н.В., Зінько І.З. Геополітичні детермінанти євроінтеграційної політики республіки Молдова. *ГРАНІ*. 2015. № 6 (122). Червень. С. 157–163.
2. Кирилко Д.С. Політичний аспект відносин країн-членів ГУАМ із Європейським союзом. *Зовнішня політика і дипломатія: традиції, тренди, досвід. Серія «Політичні науки»*. 2016. Вип. 22. Ч. II. С. 120–126.
3. Осталеп В. Внешняя политика Молдавии: 1991–2014 годы. *Проблемы постсоветского пространства*. 2014. № 2. С. 90–109.
4. Придністров'я–Гагаузія–Крим–Донбас. Гарань про больові точки Молдови та України. *UKRLIFE.TV*. URL: <http://www.ukrlife.tv/video/politika/pridnistrovia-gagauziia-krim-donbas-garan-probolovi-tochki-moldovi-ta-ukrayini> [2015]
5. Експерт: Перспективи Молдавии на интеграцию с ЕС определит оппозиция. *Deutsche Welle*. URL: www.dw.com/ru/експерт-перспективы-молдавии-на-интеграцию-с-ес-определилопозиция/a-18996597 [2016]

Лілія ГРИНИК

(Дрогобич, Україна)

ПОБУТ УКРАЇНСЬКИХ ПОВСТАНЦІВ НА ПРИКАРПАТТІ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ СПРАВИ ДЕМИДА)

Архівні матеріали для вивчення історії визвольних змагань займають особливе місце. На прикладі кримінальної справи Демида (В.Чижевського) можна реконструювати місця розташування відділів УПА, забезпечення одягом і продуктами харчування, побутові проблеми, регулювання дисципліни, діяльність медичних структур, відносини з місцевим українським населенням та представниками інших національностей. Містяться значні відомості про збройне забезпечення та проведення військових операцій. Досить широко висвітлюються стосунки з греко-католицькою церквою.

Даючи характеристику матеріальному становищу українських повстанців на Прикарпатті, варто наголосити на тому, що воно залежало від багатьох чинників, а саме: періоду національно-визвольних змагань, місця дислокації відділів, стосунків вояків з місцевим населенням тощо.

В.Чижевський згадує, що перший відділ УПА на Прикарпатті «Чорні чорти» знаходився в горах (між Космачем та Паляницею). Вже з літа 1943 року утворюються відділи в горах Долинщини: «Сіроманці», «Трембіта», Старосамбірщини, Тернопільщини, Дрогобичини [4, 12].

Паралельно із підпільним життям курінь у лісі мав власний добре законспірований табір. Найкращі умови для проживання були у стрільців, оскільки вони мешкали у бараках з великими вікнами. У таборі був власний магазин, кухня та

лазня. Дороги до табору зазвичай були вимощені повністю з дерева [4, 9]. Постійного місця проживання не мали навіть провідні члени УПА. Вояки постійно переміщувались.

Важливим завданням для вояків було отримати харчі, одяг та зброю. Під час допиту В.Чижевський зазначає, що місцеве населення добровільно, зрідка, під примусом надавало в цьому плані допомогу. Іншим варіантом була організація акцій на магазини, державні бази, радгоспи і т. д. [1, 10].

Забезпечення відділів залежало від їх військової діяльності. Основне завдання відділу полягало у проведенні вишколів. В.Чижевський згадує про те, що у 1941 році у Мостах Великих (Великомостівський, згодом Червоноградський район Львівської області) існувала військова школа, яка займалась організацією навчання української молоді та налічувала на цей час близько 200 учнів [2, 111].

Така ж школа також існували в Поморянах (Поморянський, згодом Золочівський район Львівської області), яка була закрита 15 вересня 1941 року, а також в Коломиї (Івано-Франківська область) [2, 113].

У 1944 році у Карпатах (поблизу гори Магура) була створена офіцерська школа. Туди на навчання скеровували молодь з різних областей (з Львівської області туди було направлено близько 60 студентів) [2, 131].

Основним озброєнням відділів була легка зброя, кріси, машинні пістолі, скоростріли та гранатомети. Багато зброї закуплялось від деморалізованих німецьких вояків (звичайний пістоль коштував 1500-2000 зл., машинний пістоль – від 4000 до 5000 зл., військові чоботи – від 500 до 600 зл., новий військовий німецький плащ – 600зл.) [4, 38].

Децю гірше становище було у Дрогобицькому окрузі, оскільки обласний провід ОУН невідповідально чи то стримано, недооцінюючи всієї масштабності створював відділи. Таке ставлення відбивалось на забезпеченні харчами, одягом і зброєю, а це в свою чергу наносило удар по вишкolu та загалом моральному стані стрільців [4, 13].

Важливим елементом підпілля була організація медичних пунктів та шпиталів, яка розпочинається з 1944 року. Бракувало не лише медичних препаратів, а й кадрів. На заклик вояків відгукнулися одразу студенти та лікарі. За короткий час було створено по містах і селах розгалужену сітку шпиталів і перев'язочних пунктів. Найбільше лікарств було зібрано із магазину медикаментів у Львові (близько 2-х вагонів) [4, 45–46].

Місцеве населення позитивно ставилось до вояків та намагалось допомагати йому. Вже починаючи з 1944 року до акцій забезпечення УПА залучається весь терен [4, 25]. Брали участь жителі не лише сіл, а й міст. Найбільше на такі заходи відгукувалось жіноцтво (прямим доказом проведення таких акцій був захід 1943–1944 рр. під назвою «Різдвяні свята для неznаного вояка УПА», на якому люди готували пакунок для стрільців. Окрім різноманітного одягу та харчів передавали тютюн та горілку, а також писали листи-побажання воякам [4, 39]. Ці подарунки були роздані воякам під час Святої Вечері.

Приязні стосунки із вояками підтримували угорці. Вони у міру своїх можливостей допомагали оунівцям, зокрема, надавали харчі для старшинської школи УПА. Однак, зафіксовані поодинокі сутички, які виникали між українськими повстанцями та угорцями. Разом із угорцями відділ пропаганди УПА зняв звуковий фільм «Гуцульщина». За його основу було взято празник у одному із сіл (записали Службу Божу, обходи процесії довкола церкви, а також гуцульські музики і пісні, народні танки) [4, 59–60].

Під час допиту радянськими спецслужбами В. Чижевський говорить про те, що зв'язок з ОУН підтримували поляки та серби [2, 272]. В. Чижевський під час допиту підпільниками згадує про систему мертвого зв'язку [1, 10]. Вона функціонувала через естафети, коли інформація передавалась від зв'язкового до зв'язкового, а її основні маршрути були розташовані на віддалених територіях (полях чи лісах).

Важливим завданням для вояків була оборона греко-католицької церкви. Це була нова площина удару з більшовиками. Священники мали стати на стороні ОУН та УПА, оскільки, до цього часу, лише одиниці з них розуміли та співчували українським повстанцям [1, 15]. Про місію захисту та оборони греко-католицькою церкви ідеться також під час допиту В. Чижевського радянськими спецслужбами. Було поставлено завдання щодо виготовлення листівок, які мали на меті проінформувати населення Західної України про підтримку церкви [3, 231–232]. На священників покладались різні обов'язки: відправляти Службу Божу, вінчати вояків, переходити повстанців. Кардинально іншим були стосунки з тими священниками, які перейшли на православ'я – їх ненавиділи та виганяли з сіл чи міст.

У відділах була жорстока дисципліна. Як для військових, так і для цивільних, за боєві успіхи призначались відзнаки: «Похвала командира в присутності відділу», «Бронзовий хрест боєвої заслуги», «Писана похвала командира», «Срібний хрест боєвої заслуги I кляси», «Срібний хрест боєвої заслуги II кляси», «Золотий хрест боєвої заслуги I кляси», «Золотий хрест боєвої заслуги II кляси», а за заслуги при організації: «Бронзовий хрест заслуги», «Срібний хрест заслуги», «Золотий хрест заслуги I кляси», «Золотий хрест заслуги II кляси». Найвищою мірою дисциплінарного покарання був козацький суд [4, 30–31].

Таким чином, наведені архівні матеріали є важливим джерелом для вивчення діяльності ОУН та УПА на Прикарпатті. Безперечно, як населення, так і учасники ОУН та УПА активно долучались до визвольних змагань у регіоні та підтримували Організацію в цілому. Матеріальне забезпечення та побутові проблеми українських повстанців на цій території віддзеркалюють загальне становище ОУН та УПА у 1940 – 1950-х рр.

ЛІТЕРАТУРА

1. Демид зізнання / Приватний архів В. Ільницького. 76 арк.
2. ГДА СБУ. Ф. 6. Спр. 33286-фп. Т. 1. 329 арк.
3. ГДА СБУ. Ф. 6. Спр. 33286-фп. Т. 2. 307 арк.
4. Чижевський В. Організація військової праці ОУН / Архів ЦДВР (у стадії опрацювання). 132 арк.

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

ДУХОВНІ ЗАПИТИ РЕГІОНАЛЬНОГО ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Перше враження завжди містить елемент неповторності. Таким воно видалося і на цей раз, власне, коли потрапило до рук розкішне видання «Художники Бессарабії». Йдеться про капітальний альбом, виданий до 10-річчя Ізмаїльської міської організації Національної спілки художників України. Він водночас свідчить і про розмаїтість наукових змагань і мистецьких устремлень доктора філологічних наук, професора Ізмаїльського гуманітарного університету Тетяни Шевчук, якій належить і редакція, і загальне упорядкування книжки. Варто виокремити такий примітний факт: альбом побачив світ 2020 року у відомому Дрогобицькому видавництві «Коло», яке в останні десятиріччя, тобто на зламі XX – XXI століть, завоювало прихильність не тільки в Україні, але й далеко за її межами. До слова, директор видавництва та його засновник Микола Походжай, відомий громадсько-культурний діяч Дрогобиччини. До того ж це авторитетне замовлення реалізоване у Франковому краю не випадково, бо ж завдяки ректору Ізмаїльського державного гуманітарного університету професору Ярославу Кічуку був підписаний договір про співпрацю з Дрогобицьким Храмом науки імені Івана Франка. Ці «заспівні» рядки продиктовані важливістю виховання любові до Вітчизни загалом – і отчого краю – зокрема. Адже сприйняття орієнтиру та його зміцнення в розумінні стрижневої ідентичності має прецінь визначальне значення для різних вікових категорій людей, у першу чергу, для молодого покоління. У цьому сенсі така книжкова новинка, як «Художники Бессарабії», викликає неабияке зацікавлення, у т. ч. з проєкцією на освітній процес. Показово тут видається збірка текстів з досвіду роботи педагогів Закарпаття «Скарби рідного краю» (Ужгород, 2020, 368 с.), яку бездоганно уклали відомий педагог Ольга Тимофеева та краєзнавець Іван Тимофеев. Звідси – детальний аналіз згаданого альбому, що є першим виданням у ділянці регіонального образотворчого мистецтва. Регіонального і водночас показового, бо він репрезентує праці 28 членів Ізмаїльської міської організації Національної спілки художників України. Ця громадська творча організація об'єднується рівнем професійних уподобань як безпосередньо художників, так і мистецтвознавців і народних майстрів. Вони плідно діють на території півдня Одеської області, що охоплює Південну Бессарабію. Одне слово, рецензована книжка зримо й вагомо представляє Буджак – будьмо певні – крізь світоглядну й мистецьку призму двадцяти восьми митців. Їхній художній доробок засвідчує таке розмаїття голосів, де годі віднайти окремо «сольний». Та, мабуть, і нема потреби шукати, бо багатьом можна б адресувати побажання: варто продовжувати освоювати навколишню красу з урахуванням духовних запитів і змагань... Останнє можна відчитати у вітальних статтях Ізмаїльського міського голови Андрія Абрамченка та заслу-

женого художника України Олександра Кари, голови ІМО НСХУ, якими й відкривається альбом. Демонстрації його безпосередніх носіїв передуює розлога стаття «Художні світи митців Бессарабії» з-під пера Тетяни Шевчук (с. 7–12). До речі, широкий розголос викликали її концептуально новаторські дослідження спадщини Григорія Сковороди (1722–1794). Відрадно, що вона очолює виконання проєкту МОН України «Регіональна літературі і живопис як засіб формування колективної ідентичності локального соціуму» (2019–2021). А тут – осмислення ужинку уродженців багатьох міст Південної Бессарабії (Ізмаїл, Арциз, Кілія), які досягли в галузі живопису, акварелі, графіки, декоративно-прикладного мистецтва суттєвих успіхів. За її аргументованим твердженням (до слова, від 2017 року вона – член Національної спілки художників України), що міститься на сьомій сторінці, «регіональна самобутність і полікультурність» – це провідні ознаки творчості двадцяти восьми митців, а їхні коріння нуртують біля етнічних джерел. Адже вони – нащадки колоністів Бессарабії й органічно пов'язують в одне ціле самобутні начала українського, російського, болгарського, гагаузького, молдавського, грецького, албанського й німецького народів. Дослідниця чітко робить вододіл там, де цього вимагає «погляд в середину» присутньої справи. Приміром, стосовно Олександра Кари та Івана Шишмана. Обидва – болгарського походження, обидва удостоїлись звання Заслужений художник України.

Напрошується запитання: чому жіночі образи Олександра Кари набули оціночного забарвлення у визначенні «бессарабські мадонни»? Владає в око відповідь Тетяни Шевчук: «Сюжетна основа творчих композицій митця (Олександра Кари – М.З., О.З.), написаних у техніці енкаустики, базується на болгарському фольклорі..., знанні й повазі до культурних традицій свого етносу («Хоро», «Золота лоза», «Причастя», «Небесні гості на Різдво»). Вона слушно увиразнює акцент: художник прагне писати свої образи плоскісно, сягаючи символічності, локальності колірних плям, «де одночасно присутня музикальність і пластичність лінії». Власне, звідси – гармонійність образів Олександра Кари.

Натомість художні розмисли під пензлем Івана Шишмана позначені сакральною конкретикою, тяжінням до монументального вирішення композиційних з'ясувань живописного характеру. Кожне оціночне судження Тетяни Шевчук заслуговує на детальне прочитання. Згадати б династію Чакір (Петро Чакір; 1931–2012), Ларису Чакір та Аллу Чакір-Гриценко; пейзажі Івана Коцофляка, що творять «атмосферу інтелектуального спілкування автора і глядача».

Без сумніву, все це – яскрава спонука ознайомитись з творчими надбаннями Тетяни Мітакі, Олени Андреевої-Сичової, Валерії Левенцової, Катерини Лемешевої, Галини Сапунжі, Ольги Друмової, Володимира Дудника, Миколи Федяєва, Павла Македонського, Михайла Пейкова, Віктора Корінька, Сергія Костова. У цьому контекстуальному зрізі мимоволі привертають увагу цікаво закросені твори арцизьких митців – Тамари Ткач, Ірини Дімітрової, Володимира Афанасьєва, Дмитра Дьошина, Дмитра Скулинка, сюжети яких органічно пов'язані з місцевим колоритом. Важливо, що окремі члени успішно працюють реставраторами у галузі декоративно-прикладного мистецтва, зокрема, Анатолій Гусаков, Валентин Белий,

а також Надія Ільїна, родинні корені якої в'яжуться з нащадками німецьких колоністів Бессарабії. Не оминати б діяльність Миколи Седніна, якому належить розробка програми «Лікування мистецтвом». Хто в Ізмаїлі не знає про міжнародні мистецькі фестиваліні проекти, приміром, «Діти Бессарабії», «Дунай – ріка дружби»? Риторичне запитання, бо кожний відповідь – це заслуга мистецтвознавця Ірини Федорової...

Отож, розкриймо альбом, щоб помилуватися світом краси в образах: «Бессарабська осінь», «Бессарабське весілля» Олени Андреевої-Сичової; «Покровителька» Алли Гиценко(Чакір); «Бессарабський лицар» Дмитра Дьошина; «На хвилях душі» Олександра Кари; «Фрагмент первозданності» Сергія Костова; «Молитва» Валерія Левенцова; «Ніч» Павла Македонського; «Болгарське весілля» Михайла Пейкова; «Бессарабський натюрмод» Галини Сапунжі; «Виноградна мадонна» Тамари Ткач; «Україночка» Миколи Федяєва; «Моя Бессарабія» Лариси Чакір-Узун; «Народження нової зірки» Івана Шишмана та ін. Завершують видання лаконічні біограми усіх членів ІМО НСХ України. Впадає в око, що деякі праці нагадують ремінісценції геніального українського художника-самоука Никифора Дровняка (1895–1968), якому належить індивідуальний стиль з ознаками «недільного настрою». Окремі вміщені твори – це буквально виписані сюжетні лінії зі славновісних «Ідилій» Петка Тодорова (1876–1916), якому судилося вписати чимало вагомих сторінок в історію болгарсько-українських взаємодій, завдяки співпраці з Іваном Франком, Володимиром Гнатюком, Ольгою Кобиллянською...

Рецензоване видання збагатить кожного, хто останнім часом поповнив свою бібліотечку красезнавчою літературою («Вони змінили історію. 125 вихідців із Південної Бессарабії», «Документи та матеріали. До історії греків Південної Бессарабії», «Крос-культурний код Подунав'я: історико-лінгвістичні студії» (Ізмаїл, 2019).

Микола ЗИМОМРЯ

(Дрогобич, Україна)

Іван ЗИМОМРЯ

(Ужгород, Україна)

Мирослава ЗИМОМРЯ

(Дрогобич, Україна)

НЕПРОМИНАЛЬНІ ЧЕСНОТИ СЛОВО ПРО ОЛЕНУ ЮРОШ

Біль в однині. І біль в множині. Яка різниця? Дуже суттєва, бо одиничний біль гнітить до краю; натомість множинний біль – ламає і пригинає до землі так, що годі випростатись... Ми в цьому переконалися. Бо перша половина березня 2021 року зламала і нас – відійшла у засвіти доня Олена, з одного боку, сестра, матуся для сина Владислава й дружина для чоловіка Владислава – з іншого... Вона не дожила полудня віку... Зрозуміло, ніхто з найрідніших не кликав її Оленою, бо вона уособлювала інше – Сонечко. Камінь-валун на серці. Тяжкою

брилою давить на свідомість – невже воно згасло? Усі філософські теорії гублять сенс, а найбільше – Кантова теорія чистого розуму!

...Олена Юрош (уроджена Зимомря) народилася 26 квітня 1971 року в місті над Ужем. Щаслива пора босоногого дитинства минала швидко, бо однієї весни припало перебування в осередку «Артек», що в українському Криму, а іншої пори року там, де судилося... І повсюди й завжди навчалася зразково, у тім числі в Ужгородській загальноосвітній школі № 2. Відтак завершила студії в Ужгородському державному музичному училищі імені Дезидерія Задора (1990). Поступала в Львівську музичну консерваторію – і тут вперше нещасливий «стоп-кадр»: склала усі іспити з відмінними оцінками, а в списку прийнятих нема... Ректор пояснює «і так горизонтально», «і так вертикально», мовляв, – «сам не знаю, як то ся стало!? Провина наша велика!». Так щиро виказує, як би сіль із медом їв! Окремі нашіптували, що ще «треба для порятунку справи». Та абітурієнтка зупинила процес категоричним рухом – за мить встигла вибрати документи, бо їдемо в Івано-Франківськ! Тієї ж днини ми були біля віконця приймальної комісії, яка визнала «львівські відмінні оцінки». І наступного дня Олена Зимомря була в лавах студентів музично-педагогічного факультету Прикарпатського державного (нині національного) педагогічного університету ім. Василя Стефаника, де навчалася упродовж 1990–1995 рр. Треба сказати, що той же ректор наступного року «дав ся знати» з огляду на можливість переведення з Івано-Франківська до міста Лева. Проте наставниця класу «фортепіано» зуміла переконати улюблену ученицю-відмінницю, що цього робити не слід!

Від 1994 року трудилася в Ужгородській дитячій музичній школі № 1 ім. Петра Чайковського, Закарпатській обласній філармонії, а в 2004–2015 рр. трудилася викладачем та концертмейстером Ужгородського факультету Київського національного університету культури та мистецтва. Становлення Олени Юрош як науковця відбулося в аспірантурі Дрогобицького педагогічного університету імені Івана Франка (2004–2007). 26 березня 2009 року успішно захистила дисертацію «Становлення і розвиток музичного виховання в Закарпатті (1919–1939 рр.)» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (науковий керівник – проф. Володимир Кемінь). Добрий розголос викликала між фахівцями її ґрунтовна праця, що вийшла окремим виданням: «Музичне виховання в Закарпатті: контекст освітнього процесу (1919–1939)» (Дрогобич, 2007, 216 с.). Діапазон професійних і наукових зацікавлень Олени Юрош сягає глибин вивчення сутності музики та її ролі у процесі музичного виховання, що відображені у численних публікаціях і книжкових виданнях дослідниці: «Джерела одухотвореності. До 60-річчя від дня народження Володимира Грабовського» (Дрогобич: Коло, 2004. 52 с.), «Г.Зимомря. Бойківські наспіви» (Дрогобич: Посвіт, 2008. 100 с.; співавтор – Олександра Німилевич), «Гуманістичні засади як основа особистості вчителя», «Невідома сторінка спадщини Іштвана Мартона», «Мотиваційні аспекти змісту

музичного фольклору як чинника виховання», «Концепти музичного виховання: зміст як чинник», «Художній смисл народної пісні та її виражальні функції».

Монографія Олени Юрош «Ужгородська дитяча музична школа імені Петра Чайковського: віхи становлення» (Ужгород, 2015, 180 с.) була удостоєна 2017 року обласної премії імені Дезидерія Задора. Ця праця постає логічним продовженням вивчення проблематики музичного виховання, пов'язаної з періодом 1945–2015 рр. Дослідниця виокремила визначальні штрихи становлення такого важливого культурно-освітнього осередку, як Ужгородська дитяча музична школа імені Петра Чайковського у сполучі з її ювілеєм – 70-річчя від дня заснування. Об'єкт дослідження охоплює різні й водночас взаємопов'язані між собою питання про роль музичного виховання в Закарпатті, у тім числі й характеристики музичного репертуару, оцінки численних збірників, виданих у 20–30-х рр. ХХ століття, а також ґрунтовний аналіз творчості Софії Дністрянської. Окремої оцінки заслуговує видання циклу із шести експромтів на теми українських народних пісень німецького композитора Едуарда Мертке (1833–1895). Вони вперше прозвучали на спеціальному вечорі, що відбувся на пошану німецького реципієнта українського фольклору в Дрогобичі 14 червня 2014 року. Йдеться про спільний дослідницький пошук Олександри Німилевич та Олени Юрош, що презентує «Шість експромтів на теми українських народних пісень для фортепіано» (Дрогобич, 2015). Відрадно, що ця концептуально новаторська праця відзначена 25 січня 2020 року Дипломом Міжнародної мистецької премії імені Вільгельма Магера (Німеччина). Не можна не відзначити зусилля Олени Юрош у справі фіксації бібліографічних позицій. Так, наприклад, спільно з Олександром Білоусом вона вперше уклала «Бібліографічний покажчик публікацій професора Миколи Зимомрі» (Вінниця: Нова книга», 2002). Її статті опубліковані в таких авторитетних виданнях, як «Енциклопедія сучасної України», «Українська музична енциклопедія», а також в багатьох зарубіжних наукових збірниках. Про їхній рівень свідчать імена упорядників – визначних польських вчених Ганни Карпінської, Казимира Денка, Яна Гжесяка, Войцеха Койса. Коли ж сталося невідворотнє, то професор Ян Гжесяк висловив такі твердження:

«(Не) Поспішаймо...

Відхід близької людини відтискує сліди в серцях і спогадах тих, хто залишився, любив і не перестане любити.

«Поспішаймо любити людей

Вони так швидко відходять...».

Таке послання висловив у своєму вірші священик і поет Ян Твардовскі (1999), що знайшло своє втілення в місії Папи Римського Івана Павла II.

Смерть Олени Юрош сталася так раптово і несподівано – звідси глибокий смуток і горе, які охопили родину Небіжчиці. Поринули у відчай і страждання її люблячі батьки – Одарка та Микола Зимомрі. Власне, як друг Родини я поділяю їхній смуток з приводу передчасної та несподіваної смерті Олени, яку мені судилося пізнати, а відтак – пережити радісні моменти в сімейному колі з ушануванням

українських та польських традицій. Важко погодитись із тим, що ці хвили вже не повторяться. Запевняю, що Олена залишиться в моїй пам'яті разом із молитвою.

«Вічність померлих триває так довго,

Допоки вони в пам'яті...», –

так велелюбно висловилася поетеса й письменниця Віслава Шимборська (лауреат Нобелівської премії в галузі літератури).

Я висловлюю свої щирі та дружні вирази співчуття, жалю та підтримки з приводу втрати св. п. Олени люблячим батькам Дарині та Миколі, а також усім членам родини, які об'єднані любов'ю та добром.

Нехай Олена спочиває у вічному спокої – шана її Пам'яті!

Ян Гжесяк з родиною

Конін – Ужгород, 11 березня 2021 року».

Примітно, що слова підтримки в гіркий час надійшли, зокрема, з Німеччини (Я.Грицай, Е.Грім, Р.Йоб, І.Качанюк-Спех, Р.Крайзелмаєр, Е.Людемманн, Е.Лютер, Г.Лютер), Польщі (Я.Гжесяк, В.Гжещук, Я.Голонбек, Т.Карабович, Б.Клоновска, М.Козак, С.Кокоцінські, А.Кринські, Д.Оттман, Е.Павліковска-Асендрих, А.Палішкевіч, М.Плускота, З.Пясек, П.Семіньські, Г.Собчак, В.Отяс, М.Шимчакевіч, віце-президент Ченстохови д-р Р.Стефаняк) та Словаччини (М.Мушинка, М.Роман). У своєму листі Тадей Карабович, відомий український поет і перекладач з Польщі, зазначив: «Вічність – це двері мовчання. А тут слід весну стріти. Її пам'ять омиває вітрами завітними неземна дорога... На Воскресіння прилетить ангел і згорне відчай крильми. Не плачте, – скаже, їй добре у Бога...». Головний редактор щорічника «Український літературний провулок» надіслав також вірш-посвяту «Відсутність. Пам'яті Олені Юрош»:

«Так важко зрозуміти відсутність
на овиді вічності

чекаючи весну болить тиша в небесах

годинник замовк
стрілки мовчать

то як тебе зустріти

купини зеленіють в дощах
і на переправі кроки
пам'ять болить
вірій горить

крізь обрій широкий».

Олена Юрош вміла радуватися. Вона горіла в трудових буднях, неначе прагнула встигнути виконати їй доручену справу. Вона була спроможна повторити

від Я-особи: «Я прославила Тебе на землі, – довершила Я те діло, що Ти дав Мені виконати» (Євангеліє від св. Івана, 17, 4). Аналогічні розмисли стосовно жертвності й виконання чину прозвучали з уст Преосвященного Єпископа Мукачівської греко-католицької єпархії Владики Ніла, який – в сослужінні з ректором академії о. Петром Берешом, о. Віталієм Лавренюком та о. архidiaконом Миколою Багіровим – очолив молитовне дійство в годину похоронної відправи над тілом Покійної 13 березня 2021 року. Вона відбулася в намолений святині Ужгородської богословської академії імені Блаженного Теодора Ромжі. Золотаві бані розносили печаль. Поминальна Служба Божа та Панахида єднала численних близьких і далеких людей, що згурталися в спонуді віддати належну шану Покійній.

Олена Юрош уособлювала кращі ознаки справжньої особистості, покликаної служити людям. І вона віддавала дітям весь талант без останку, всю душевну теплінь, а також те, що називається непроминальною святістю чеснот.

Весняне сонце розтопило березневий сніг над пагорбом, де буквально втопилася у живих квітах свіжа могилка... Чому Всевишній любить ним обраних? Ніхто не відає цієї таїни. Та віримо: там, де нема болю, нема зітхання, а є життя безкі-нечнеє, для Неї вже зріс божий виноградник... Під світлом прощання мимоволі постають ремінісценції, що нуртують в поетичних рядках Антоніни Царук, талановитої поетеси з далекого міста Кропивницький:

Іти б отак від дому і Додому...

Пізнати тиші сніжинковий час,

очей правдивих глибину іконну

і шлях, що вибрав кожного із нас,

і не питав на гру твоєї згоди,

козирні миті маючи в руках,

лишитись вітром на горі Аскольда,

Егеевим пророцтвом без лукавств,

і воскресити древній пульс Орати,

і викресати рідну іскру вед...

Ідуть волхви під зорі Суряграду –

сім пагорбів п'ють сонця дикий мед.

Сім нот душі – життєва партитура.

Сім райських брам – й невидимі ключі.

Є ти і час. І генний код буй-тура.

Й тінь істини в безсонні шукачів.

Весняне сонце віддзеркалюватиме промені, що утверджуватимуть Вічну пам'ять про добромисну Людину.

ІСТОРИЧНІ НАРАТИВИ М. МАКСИМОВИЧА ТА ЙОГО РОЛЬ У ФОРМУВАННІ УКРАЇНСЬКОЇ ІСТОРІОГРАФІЇ ХІХ СТ.

Важлива роль у формуванні етнополітичної свідомості та утвердження української ідеї у ХІХ ст. належала вченому енциклопедисту М.Максимовичу. Коло дослідницьких інтересів ученого охоплювало тисячолітній період життя української етноспільноти від часів Київської Русі до початку ХІХ ст. Хоча М.Максимович у своїх наукових студіях зосередився на вивченні окремих історичних фрагментів та на регіонах, передусім – Києво-Переяславського, він зумів показати, що українству належить безперервний і органічний просторово-часовий цивілізаційний поступ. Підтвердженням такого дискурсу вченого є також представлена ним періодизація історії українського народу, в основу якої була ще й покладена парадигма киевоцентризму та культурний чинник [8, 45–46]. За переконанням М.Максимовича, усі події та процеси політичного, освітнього, духовного, економічного характеру, що відбувались у Києві, хвилеподібно поширювались у найвіддаленіші куточки українських земель, змінюючи там звичний плін життя. Головний ідейно-науковий посыл дослідника полягав у визначенні Києва духовно-культурним центром, такою собі «руською Палестиною» [2, 74], усього слов'янського світу, за володіння котрим віками точилась запекла боротьба. Спочатку за Київ змагались між собою нащадки Великого князя Володимира, потім володарі Литви і Польщі, згодом – змагались Річ Посполита та Московське царство [3, 149–155]. Втім, найголовнішу свою мету в якості дослідника української старовини, М.Максимович бачив у необхідності довести: Київ та Київська земля в широкому, історико-географічному ретроспективному значенні належить тільки південним русам, теперішнім для його часу – малоросам, які тут завжди жили і творили свою власну культуру, співали свої пісні, зберігали перекази про свою давнину ще задовго до приходу хана Батия (ХІІІ ст.). «Ми, малороси, залишились до нині в своєму рідному Київському краї, – зауважував Максимович російському історик М.Погодіну, – в своїх старовинних містах і селах зі своїми переказами і звичаями, – ми залишились на корінні з якого не в силі біли зірвати нас урагани і бурі, навіть гроза батієва» [4, 209]. Вчений ствердно заявляє, що термін «Русь» і «руська земля» є давня назва сучасної їйому Малоросії. Позаяк, «українці завжди знали і говорили, що вони корінний народ на своїй землі, котра в давні часи звалась Руською землею або Руссю» [5, 655]. Назагал, у кожній науковій розвідці, присвяченій чи то добі Київського князівства, чи Литовсько-Польській, чи то Малоросійській – тобто, коли Україна перебуває під владою петербурзьких самодержців, М.Максимович доводив: українці не гості, а господарі на своїй землі. Практично це авторське бачення етногенезу та підтвердження тяглості історичного поступу українського народу, довжиною більше тисячі років, мало суттєвий психологічний вплив на українську інтелектуальну спільноту до кінця ХІХ ст. Наукові розвідки М.Максимовича про давність і

споконвічність української нації виводили цілий народ із темряви маргінесу і провінційності, виводили за межі ідеологічної інтерпретації про підпорядкованість і другорядність українців російському супер-етносу. З іншого боку, історичні дослідження та рецензії вченого у періодичних виданнях – на різну хронологічно-проблемну тематику піднімали самооцінку українців й утверджували відчуття своєї «рівності серед рівних, вільних серед вільних» [6, 256] європейських народів. Варто також згадати спробу М.Максимовича, першим персоніфікувати історію України через такі непересічні особистості як Ілля Муромець, князь Святослав Ярославович, князь К.Острозький, воєвода Г.Хоткевич, гетьман П.Сагайдачний, сотник Харко. Тими іменами він знову підтверджував: українці мають власних героїв, видатних полководців, державних мужів, котрі творили українську історію й ніколи не ідентифікували себе причетними ні до польського, ні до російського етносу. Цікавим феноменом наукової історичної фрагментаристики М.Максимовича було те, що його мозаїчно розрізнена тематика досліджень минувшини, в кінцевому результаті створила єдине цільне полотно, на якому була написана захоплююча історична біографія українського народу. Крім того, історіографічні напрями, проблематика, дискурси, запропоновані істориком-аматором М.Максимовичем, підхопили і продовжили представники молодшого покоління українофілів та й вже професійних істориків. Приміром, фахівець із економічної історії О.Лазаревський при написанні своєї праці «Огляд старої Малоросії» за вірець та тематичне спрямування для себе узяв нарис М.Максимовича «Огляд полків і сотен», але, звичайно, увів в науковий обіг значний масив документальних матеріалів. Науковий дискурс вченого продовжили В.Антонович, М.Драгоманов, П.Житецький при укладанні фольклорних збірників, зокрема «Історичні пісні малоросійського народу» (1874–1875) та «Політичні пісні українського народу XVIII–XIX ст.» (1883–1885) [9, 28]. Вшановуючи пам'ять М.Максимовича, В.Науменко та В.Антонович видали трьохтомник його праць у 1876–1880 рр. [1, 17–18]. Археографічну роботу по збиранню і збереженню давніх українських писемних пам'яток, розпочату М.Максимовичем, продовжили також М.Костомаров і В.Антонович. До того ж останній став послідовником вченого у справі археологічних досліджень Київщини. Назагал, теорія киевоцентризму вченого, лягла в основу костомарівської концепції федералізму 40-х рр., за якою Києву та Україні належала головна місія культурно-політичного відродження усіх слов'янських народів та створення рівноправних слов'янських республік, об'єднаних у федеративному союзі.

Прикметно, що й для самого М.Максимовича наукова творчість М.Костомарова була предметом притягально пильної уваги та дискусії про гетьмана Б.Хмельницького. Із захопленням він писав про монографію М.Костомарова у 1859 р.: «Його «Богдан Хмельницький» гарний, як широкий дніпровський луг, в ту пору, коли красується він довгими рядами свіжих трав'яних покосів» [7, 399–400].

Під впливом монографії М.Костомарова про Б.Хмельницького, М.Максимович написав цикл статей – «листів» протягом 1859–1860 рр. Це вісімнадцять публікацій, що були надруковані у різних часописах – «Украинец», «Русская беседа», «Санкт-Петербургские ведомости», «Основа». Більшість з них вийшла під загаль-

ною назвою «Письма о Богдане Хмельницком» й адресувались російському історіку монархісту М.Погодін у та М.Костомарову. Вчений у «Листах» подав свої коментарі, уточнення та фактичні матеріали стосовно особи Б.Хмельницького та його сподвижників. Зокрема, М.Максимович докоряв М.Костомарову, що той не-виразно висвітлив приїзд гетьмана Б.Хмельницького до Києва у 1648 р. й подав власне свій матеріал про цей достойний пам'яті день для киян [7, 413].

Практично М.Максимович розгорнув на сторінках названих часописів публічну дискусію про деякі спірні питання визвольних змагань українського козацтва проти Речі Посполитої, чим ще більше викликав інтерес до книги М.Костомарова. Але, попри усю відданість справі відновлення історичної пам'яті про великий народ, котрий проживає на обширах Наддніпрянщини, М.Максимович, залишився у полоні російських імперських ідеологем панславізму, права збирання давніх руських земель навколо московсько-петербурзьких самодержців та українського автономізму, притаманного для світогляду старої генерації українофілів.

Втім, історична спадщина М.Максимовича стала тим фундаментом, на якому зростала і формувалась етносоціальна свідомість вищих верств українства, утверджувалась думка про свою приналежність до народу, котрий має самобутній культурний та історичний шлях розвитку. Зрештою, наукові праці вченого про українську минувшину допомогли наступним поколінням українофілів сформувати політичну парадигму майбутнього поступу України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Короткий В. «Старий українець» Михайло Максимович. *Михайло Максимович. Вибрані твори* / Упор. і вст. ст. В.Короткого. К.: Либідь, 2004. 360 с.
2. Максимович М.А. Откуда идет Русская земля, по сказанию Нестеровой повести и другим старинным писаниям русским. *Собрание сочинений*. К.: Типография М.П.Фрица, 1878. Т. 1. 847 с.
3. Максимович М.А. Нечто о земле Киевский. *Собрание сочинений*. К.: Типография М.П.Фрица, 1878. 847 с.
4. Максимович М.А. К истории малороссийского языка. *Собрание сочинений*. К.: Типография М.П.Фрица, 1880. Т. 3. 745 с.
5. Максимович М.А. Обзорение городовых полков и сотень, бывших на Украине со времен Богдана Хмельницкого. К.: Типография М.П.Фрица, 1880. Т. 3. 745 с.
6. Максимович М.А. О причинах взаимного ожесточения поляков и малороссиян, бывшего в XVII веке. К.: Типография М.П.Фрица, 1878. Т. 1. 847 с.
7. Максимович М.А. Письма о Богдане Хмельницком. К.: Типография М.П.Фрица, 1878. Т. 1. 847 с.
8. Світленко С.І. Історіософське осягнення історії України у творчості М.О.Максимовича. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Історія і археологія»*. 2015. Вип. 23. С. 38–50.
9. Століття «Малороссийских песен» М.О.Максимовича. К.: Українська академія наук. Історична секція. Комісія історичної пісенної, 1927. 29 с.

НОВЕ ДОКУМЕНТАЛЬНЕ СВІДЧЕННЯ ПРО ПОВСЯКДЕННЕ ЖИТТЯ ДЕПОРТОВАНИХ ЗАХІДНОУКРАЇНЦІВ (1946–1948)

Реконструкція повсякденного життя так званої «маленької» пересічної людини, відтворення її особистого досвіду та форм поведінки в складних і суперечливих умовах трансформації суспільного життя та радянізаційних перетворень у західноукраїнському регіоні середини ХХ ст. стало важливим напрямком сучасних наукових досліджень. Актуальність вивчення цієї проблеми зумовлена відсутністю комплексних досліджень історії повсякденного життя мешканців Західної України (1944–1953). Важливо відтворювати не лише окремі особистісні досвіди («мікрокосмос окремої особистості»), а розглядати їх у перспективі узагальнювальної характеристики повсякденних практик життя різних соціальних груп і верств. У цьому плані суттєво можуть допомогти джерела особового походження (мемуари, щоденники, автобіографії, епістолярій, сповіді, різноманітні записки, есеїстика).

Ще у 2009 році у лісі біля села Лапаївка Львівської області «чорні археологи» віднайшли (у доволі доброму стані) архів ОУН. Самі документи, а їх налічувалося 320 одиниць було вміщено у металевий бідон («молочний») та закопано восени 1950 року. Унікальний комплекс джерел було розпродано серед приватних колекціонерів України, Німеччини та Польщі. Єдине, що «врятувало» архів – керівництву Центру досліджень визвольного руху перед цим вдалося домовитися про його копіювання. Відтак у січні 2021 року його було оприлюднено на сайті «Електронний архів українського визвольного руху». До цього архіву увійшло доволі різноманітне за типами коло джерел: документи СБ ОУН (інструкції, протоколи допитів), праці підполковника УПА Степана Фрасуляка-«Хмеля», підпільні звіти з Волині, Львівщини, Дрогобиччини, Рівненщини, Станіславівщини, Тернопільщини, вишкільні матеріали, інструкції, листівки, накази про присвоєння звань воякам УПА, поіменні деталізовані списки загиблих у боротьбі з більшовиками, некрологи. Не вдалося тільки домовитися про копіювання дереворитів учня відомого підпільного художника Ніла Хасевича «Свирида». Правдоподібно, що цей комплекс джерел було адресовано Голові Проводу ОУН Роману Шухевичу-«Чупринці» тобто надсилався до нього керівниками підпілля із крайових та окружних проводів ОУН. Таке відповідальне ставлення до власних документів сьогодні дає змогу об'єктивно реконструювати героїчну сторінку історії України.

Одним із документів, який особливо вразив – витяги із листів депортованих до Сибіру. Сам документ немає точної дати складання, однак можемо припустити, що його уклали наприкінці 1948 р. – на початку 1949 р. У цьому невеликому документі (2 аркуші) містяться витяги із п'яти листів виселених мешканців Західної України (серпень, 6 вересня 1946 р., серпень, 8 і 10 жовтня 1948 р.). Загалом у документі наводяться факти, які дозволяють сформулювати цілісне уявлення про повсякдення осіб, яких депортувала радянська адміністрація. В усіх листах чітко

простежується і відсутність елементарних засобів для існування («Нема що їсти зовсім, прийде та посылка то скільки вона буде, таку вже біднесеньку кашку варю, що майже сама вода. Тепер живем за самим щав'єм і губами, більш нема нічого. Уже і діти послаблись болять животи і незнаю, що далі буде», «... прошу тебе дай піддержку, не дай вмерти голодною смертю», ««Пришліть також житньої муки, бо люди получають і з неї щось собі роблять, пшеничної тут не треба аби хоч якої небудь»), життя впроголодь, туга за рідними, відсутність листування та будь-яких відомостей від рідних з України («дуже мені тяжко, як зобачу, що люди получают письма а мені нема, сяду тай заплачу з того горя»), окрім цього в окремих міститься й інформація про працю за трудовні («...кожний день ходимо на роботу з /ім'я/ заробляємо в двох на один трудовень [...] 300 грам муки – хоч їж а хоч дивись»), водночас вражає і глибока віра людина, яка опинилася в надскладних обставинах («Дорога моя /ім'я / продай мого жита і дай офіру на церкву, я дала б сама, але немаю що і немає тут церкви»).

Вважаємо, що введення до наукового обігу публікованого документу буде суттєвим доповненням до історії повсякдення західноукраїнського мешканця у 1944–1953 рр.

У виданні максимально збережено лексику, авторські та редакторські особливості джерел. Без змін подано власні та географічні назви. Виправленню підлягали лише найбільш очевидні граматичні огріхи. Кожен документ супроводжується легендою, в якій зазначено місце зберігання документа (назва архіву, номер фонду, опису, справи, аркушів).

Документ

Відписи з листів зі Сибіру.

Молотовська, УІІІ. 1946 р.

Дорога моя /ім'я/ дуже мені тяжко, як зобачу, що люди получают письма а мені нема, сяду тай заплачу з того горя, навіщо я така бідна, осталась без роду на чужині і немає до мене навіть кому вислати письма. Дорога моя /ім'я/ ти пишеш, що я гніваюсь, я про таке і не думаю, але ти так не хочеш до мене писати. Щоб ти дорога /ім'я/ знала, яке мені тепер горе, то ти б /ім'я/ до мене писала б лист за листом, що стали б розривкою моєї душі.

Дорога /ім'я / одержала я ті гроші від /ім'я/ купила собі чоботи та /ім'я/ черевики, тут дуже зимно, босому не можна ходити, ще і /ім'я/ босий але немає завіщо купити, уже і на хліб немає грошей і як дальше на світі божому прожити. Нема що їсти зовсім, прийде та посылка то скільки вона буде, таку вже біднесеньку кашку варю, що майже сама вода. Тепер живем за самим щав'єм і губами, більш нема нічого. Уже і діти послаблись болять животи і незнаю, що далі буде. Як получу ту посылочку то ще й не їла, як уже нема.

Дорога /ім'я/, може ти вже нажала то вишли посылку хоч одну. Коли б ти /ім'я/ знала яке наше життя то рятувала б чим могла. Я доброго не вимагаю, що небудь то для нас воно буде добрим. Прошу моя /ім'я/ вишли посылку, а може тобі обідно, що я тебе прошу посылки то не гнівайся на мене бо у мене вже не має сорому. Ой Боже, мій Боже, чи я немала свого, за віщо так тяжко мучусь. І як можна жити,

кожний день ходимо на роботу з /ім'я/ заробляємо в двох на один трудовдень [...] 300 грам муки – хоч їж а хоч дивись.

Ой Боже, як тяжко жити! Бідні діти кожен день виглядають посилки, а її нема і не буде.

6.IX.1946 р.

Дорога /ім'я/ ти вижала моє жито, прошу тебе не забувай про мене, рятуй чим можна і як можна, бо дуже тяжко жити. Дорога моя /ім'я/ прийми мою просьбу, що я так щиро тебе прошу. Я з добра не прошу, а тільки з великого горя – з голоду, виходжу вже з терпеливості. Прошу вас усіх дорогі родичі требуйте дітей до дому, хай з голоду не вмирають.

Я кожний день ходжу на роботу і нічого з того не маю. Дорога моя /ім'я / прошу тебе дай піддержку, не дай вмерти голодною смертю. Дорога моя /ім'я / продай мого жита і дай офіру на церкву, я дала б сама, але немаю що і немає тут церкви. І ще раз прошу дай ще, бо мені завжди сниться наша церква. Ой Боже, мій Боже, коли я до неї дістанусь. Здається, що крильми летіла б коли б їх мала. Дорога моя /ім'я/ рятуй, рятуй бідні діти, не дай умерти з голоду.

Юрга,8.X.1948 р.

...Отак, коли задивлюсь на всі підлі поступки дівчат /наші западні також не відстають/, прости, але це так, на їхню зрадливість, нестійкість та дешеву поведінку, – то гідко і подумати, щоб таку істоту було будь коли назвати дружиною – «подругою життя». Коли, Боже борони і там на волі дівчата як тут, то краще їх взагалі незнати. Чи повіриш, що тепер і так збайдужів аж дивно самому сталосся. В очах моїх жінка – це сама підла а тим самим одночасно сама жальогідна істота, в котрий природа збрала всі негативні якості.

Кома, місто Ухта, УІІІ. 1948 р.

Дорога /ім'я/ мені дуже обідно, що проминуло вже цілих два місяці і я ніякої не дістав від вас помочі. Чому не висилаєте, мене то дивує, тому і мені так трудно тут живеться... Дорога /ім'я/, я вас прошу висилайте «почаще мені посилку, не ждїть поки напишу вам, що одержав ... на то не питайте а шліть, я від вас все одержав в повному порядку, а писати мені до вас більш не можна як два рази на місяць.

Дорогі мої /ім'я/ я вас прошу, так як з новим урожаєм вишлїть мені посилку штук дві разом, а «потом» / – рус. / шлїть нормально. Прошу не відказуйтесь від мене.

Красноярський Край, посьолок Карельськ.

... Ой Боже мій, ви не можете собі уявити, який я вдячний вам за посилку, за вас незабуду ніколи...

Молотовська, 10.X.1948 р.

... Я до вас немаю коли писати листа. З ранку треба йти на роботу а коли повернеш то вже і нічого не хочеться робити. Я тільки прошу Бога завжди, щоб хоч вам так Бог не дав, як мені на чужині бідній сироті блукати. Нехай вже я сама

відбуваю тут ті гріхи як що вже так воно на світі треба. Я завжди думаю чом мені Бог не дав разом вже бути /у могилі/ разом зі своїми братами та батьками. Але нічого не зробимо така наша доля. Може ще коли зобачимось а зараз треба все перебувати. ... Ти просиш /ім'я/ щоб я тобі описала про свою роботу. Отже її в мене п'ять на один день. Роботи дуже багато аби тільки здоров'я було а тут його не має. ...

Не гнівайтесь що буду вас просити, пришліть мені вовни на паньчохи, бо тут дуже зимно. Пришліть також житньої муки, бо люди получають і з неї щось собі роблять, пшеничної тут не треба аби хоч якої небудь. ...

*Архів Центру дослідження визвольного руху (далі – АЦДВР), ф. 63, т. 8,
арк. 1-2. Копія. Машинопис.*

Василь ІЛЬНИЦЬКИЙ, Андрій НЕЧЕПУРЕНКО
(Львів, Україна)

КЕРІВНИЙ СКЛАД ВІЙСЬКОВОЇ РЕФЕРЕНТУРИ ДРОГОБИЦЬКОГО ОКРУЖНОГО ПРОВОДУ ОУН (1945–1949)

Реконструкція кадрової обсади проводів ОУН та відділів УПА є важливим та актуальним завданням сьогодення. Водночас повною мірою його реалізувати на практиці часто видається дуже складно. Обумовлюється це як цілковитою відсутністю джерел, так і їхньою суперечністю (особливо стосується партійних документів і документів репресивно-каральних органів). У нашій розвідці прагнемо показати керівний склад військової референтури Дрогобицького окружного проводу ОУН, який водночас і був командним складом ТВ-24 «Маківка».

Першим військовим референтом Дрогобицького обласного проводу ОУН (згодом – округи) був командир Воєнної округи, а пізніше Тактичного відтинку «Маківка» Адам Куровицький-«Сірий». Наказ ч. 4 ВО «Маківка», датований 02.12.1944 р., за підписом заступника командира ВО Остапа Каратницького-«Морського» є першим документом, що засвідчує організацію цієї структури [12, 6]. У лютому 1945 р., відповідно до спогадів Д.Міршука, пост командира ВО обійняв Адам Куровицький-«Сірий», а заступника – О.Андрусейко-«Аркадій». У наказі на них подана така характеристика: «Хоч Сірий кепсько розуміється на військових справах, але, зважаючи на його інтелігентність і багаторічний стаж підпільної праці, його призначено на місце Чорноморця командиром четвертої військової округи «Маківка». Його заступник Аркадій також інтелігентний і атлетичної будови юнак» [13, 105]. Повстанці сотні «Холодноярці І» під час повернення із Закарпаття додому, у Жовківщину, 20 травня 1945 р. у лісі, біля с. Рудники Миколаївського району Львівської області зустрічалися з командиром ВО «Маківка» «Сирим» та керівником політвиховного відділу «Андрієм» [9]. За браком джерел зараз важко встановити, чи 20 травня 1945 р. ще існувала ВО «Маківка», чи йшлося вже про новостворений тактичний відтинок. Немає й доказів, чи А.Куровицький-«Сірий» був командиром

ВО «Маківка», чи першим командиром ТВ «Маківка» і, відповідно, військовим референтом Дрогобицького окружного проводу ОУН.

Чітко як про командира ТВ «Маківка» можна говорити про *Ярослава Вітовського-«Андрієнка»*, «Зміюку», призначеного у травні 1945 р. [11, 724, 731]. Як він сам зізнався після арешту, обов'язки ці почав виконувати 1 червня 1945 р. [11, 737]. Відповідно, Я.Вітовський виконував і обов'язки військового референта Дрогобицького окружного проводу ОУН [4, 233]. До призначення на цей пост працював інструктором і ад'ютантом командира старшинської школи УПА «Олені». Відомо, що у листопаді 1944 р. він був призначений начальником військово-польової жандармерії ВО 4 «Говерля». Керував першим пропагандивним рейдом відділів УПА по Словаччині. Наказом ГВШ УПА ч. 3/45 «Зміюці» присвоєно ступінь поручника з датою старшинства 31.08.1945 р. [6, 239]. 19 березня 1946 р. біля с. Кам'янка Сколівського району у непритомному стані потрапив у полон, будучи важко пораненим [11, 40–42, 736–737; 1, 8–9].

У квітні 1946 р. командиром ТВ «Маківка» і військовим референтом Дрогобицького окружного проводу ОУН стає «Богдан», «Щит» [2, 1]. У 1943–1944 рр. він – інструктор старшинських шкіл УПА на Волині і Галичині, а вже у липні 1945 р. очолює вишкільний відділ штабу ВО «Говерля». Наказом ГВШ УПА ч. 1/46 «Щиту» присвоєно ступінь сотника УПА з датою старшинства 22.01.1946 р. [6, 249]. Загинув у кривці 30 жовтня 1946 р. у с. Уличне Дрогобицького району Дрогобицької області (тепер – Львівської області) [2, 1; 5, 308, 309].

Ще 15 серпня 1946 р. «Щит» призначив своїм помічником старшого булавного УПА «Ромка» [7, 225]. Саме він виконував обов'язки командира ТВ «Маківка» після загибелі «Щита». Про це йдеться у листі В.Фрайта-«Владана» до В.Сидора-«Шелеста» від 13.05.1947 р.: «Тут нема командира відтинка, тому що командир «Богдан» загинув... Його зараз заступив старший булавний «Ромко». Старший булавний «Ромко» – людина ідейна, але ще дуже молодий, не має досвіду і не користується авторитетом... По-моєму, на цю посаду він дуже слабкий. Зате, як мені відомо, на цьому терені є курінний «Мирон», який користується великим авторитетом... Якщо у вас не буде відповідної людини на цю посаду – командира відтинка, то я думаю, що командир «Мирон» підійшов би. Це думка моя і політвиховника відтинка Максима» [3, 166–167]. З призначенням командира ТВ «Ромко» наприкінці 1947 р. став командиром сотні «Басейн», яку очолював до серпня 1948 р.

Від 15 серпня 1947 р. обов'язки командира ТВ «Маківка» та військового референта Дрогобицького окружного проводу ОУН виконував *Степан Стебельський-«Хрін»*, який у червні того ж року зі своєю сотнею перейшов із Закарзоння, де раніше діяв у ТВ «Лемко». Про своє призначення він згадував у спогадах «Зимою в бункері»: «Згідно з наказом 15 серпня 1947 р. у лісі під Старою Сіллю передаю свою сотню під командування к-рові Стахові. Жаль було прощатися зі своїми завзятими лемками, з якими я живвся, разом воював, переживав приємні та жахливі дні. Небагато їх вже залишилось, більшість загинула на полі бою, а ті, хто стояв коло мене, обтирали сльози на вояцьких обличчях, на яких виднілись близ-

ни (пошкодження, шрам, рубець – Авт.). Мені доручено перебрати «Команду Відтинку – Маківка – 24». ... Хор. Мирон виконуватиме функцію виховника відтинку» [10, 376]. Наказом ГВШ УПА ч. 2/48 з дня 2 вересня 1948 р. пор. «Хрін» підвищений до ступеня сотника з датою старшинства 30 червня 1948 р. Після розформування відділів УПА (наказ ГВШ ч. 2/49 від 3.09.1949 р.) «Хрін» як кур'єр від УГВР в краю був скерований на Захід і загинув 9 листопада 1949 р. біля містечка Погореліце в Словаччині [8, 818]. У зв'язку з розформуванням відділів УПА зникла потреба й у військовому референті, тому на цю посаду не призначали більше нікого.

Отже, задля встановлення кадрового потенціалу військової референтури Дрогобицького окружного проводу ОУН через недостаню кількість відповідних документів підпілля нам часто доводилося опиратися на матеріали репресивно-каральних органів. Якщо траплялася можливість виявити документи підпілля, їм, однозначно, надавався пріоритет. У результаті вдалося відтворити кадровий склад військової референтури Дрогобицького окружного проводу ОУН та водночас командний склад ТВ-24 «Маківка». Ідентифікація двох керівників військової референтури цього проводу чекає також на своє подальше дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. ДАЛО. Ф. П-5001. Оп. 7. Спр. 221.
2. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 58. Спр. 11.
3. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 18.
4. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 53.
5. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 47.
6. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 60.
7. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 62.
8. Дарованець О., Мороз В., Муравський В. Націоналістичний рух 1920–1930-х років (матеріали до біографічного довідника). *Мірчук П. Нарис історії ОУН. 1920–1939 роки. Видання третє, доповнене.* К.: Українська видавнича спілка, 2007. С. 612–856.
9. Історія сотні «Холодноярці І» / архів «Літопису УПА». 35 арк.
10. Літопис УПА. Т. 30: Степан Хрін (Степан Стебельський): Крізь сміх заліза; спогади. Торонто-Львів: Вид-во «Літопис УПА», 2000. 552 с.
11. Літопис УПА. Нова серія. Т. 9: Боротьба проти повстанського руху і націоналістичного підпілля: протоколи допитів заарештованих радянськими органами державної безпеки керівників ОУН і УПА. 1944 – 1945. Київ-Торонто, 2007. 912 с.
12. Мороз В. Воєнна округа УПА «Маківка». *Бойківська думка.* Сколе, 1999. 16 жовтня. С. 6.
13. Федорівський С. Нотатки повстанця. Нью-Йорк: Прометей, 1962. 207 с.

INTEGRATION OF TRADITIONAL HYPOTHESES ABOUT THE ORIGIN OF THE SCYTHIANS

In the 7th century BC, on the historical arena of Europe there appeared numerous nomadic tribes, which the Greeks called the Scythians. In the 3rd century BC they disappeared. Numerous burial mounds of kings and warriors scattered in the steppes and forest-steppe areas between the Danube and the Don. Evaluating the historical role of the Scythian tribes, the researchers note that they are particularly unique among the steppe cultures of all the ancient eras, either in terms of their vivid originality, or the historic resonance they produced.

The problem of the origin of the Scythian culture, which attracted the attention of many venerable scientists, has not yet been resolved. In modern Scythology, there are two traditionally opposed hypotheses about their genesis.

The first is the autochthonous hypothesis. It was proposed by the Finnish archaeologist A.M. Talgren, was further developed by M.I. Artamonov and supported by scythologists A.I. Melyukova, B.N. Grakov, O. Krivtsova-Grakova and others. This hypothesis was formulated on the basis of arguments about the genetic relationship of the Scythian culture with the Late Bronze culture.

The second is the Central Asian hypothesis about the origin of the Scythians. It was supported by outstanding scientists, such as M.I. Rostovtsev, V.A. Ilyinskaya, I.A. Terenozhkin and their followers. It is based on the statement that the nomadic tribes of the Scythians in the 7th century BC came to the Ukrainian steppe and forest-steppe from the depths of Asia and, having conquered the local population, created their own state.

We propose to combine these two hypotheses and build a single line of the origin, formation and development of the Scythians.

The descendants of the bearers of the Srubna culture are the autochthonous population of the forest-steppe zone of the Right Bank of the Dnieper – i.e. «conditionally Scythians». The archaic Scythian culture was spread not by migration, but by diffusion.

The Scythians of the Left Bank of the Dnieper (steppe) are alien population. Its main core is genetically related to one of the branches of the Indo-Iranians, who migrated from Europe to Central Asia in the Bronze Age, and whose reverse migration to the steppes of the Northern Black Sea region occurred in the Early Iron Age.

Small and heterogeneous nomads from Asia (the representatives of the Scythian culture, which was formed in Asia) penetrated the European territory in the 8th-6th centuries BC). Migration from the depths of Asia to the Black Sea steppes in the 5th century BC marked the beginning of Classical Scythia. Its material culture developed on the site of the early Scythian material complex of Ancient Scythia. Due to their small number, migrants from the North Caucasus did not subjugate the population, in particular, the Right-Bank Forest-Steppe, but their traditions brought a new cultural and material complex to the region, influencing the formation of the material culture of Classical Scythia.

Thus, we are inclined to the point of view of those researchers who believe that the formation of the Scythian culture of the 7th-6th centuries BC happened precisely in Central Asia. Migrants from the North Caucasus in the last quarter of the 6th century BC, who at one time came there from Asia, brought to the region a part of a new cultural and material complex (for example, a new type of horse bridle, weapons and images of the animal style) and had a great influence on the formation of the material culture of classical Scythia.

Consequently, we come to the conclusion that both hypotheses about the origin of the Scythians do not contradict, but supplement each other, making the consideration of the evolution of one people at different periods: its origin and formation, as well as development of its culture on the territory of Eurasia.

**Олена КОСИЛОВА, Наталя ПУТРЯ, Тетяна БУРАВЛЬОВА,
Тетяна ЛОБАЧЕНКО, Лариса ЗІНОВАТНА**
(Бахмут, Україна)

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ МИСТЕЦЬКИХ ЗАКЛАДІВ

Головним завданням професійної музичної освіти є виховання фахівця – професіонала широкого профілю. Музичні коледжі готують фахівців з багатьох спеціальностей, в тому числі й «Фортепіано». Для отримання відповідної кваліфікації здобувачі освіти в процесі навчання опановують низку практичних і теоретичних дисциплін, що відповідають за цілісну професійну освіту. Однією з важливих дисциплін є «Історія виконавства». Основними завданнями її вивчення є напрацювання балансу між рівнем розвитку практичних навичок студента, придбаних на заняттях за фахом, і рівнем його теоретичної оснащеності в області фортепіанного мистецтва, що забезпечує вірне розуміння інтерпретації фортепіанних творів композиторів різних епох, стилів і жанрів. Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні мати цілісну картину кожного з періодів історії виконавства, вміти охарактеризувати індивідуальний творчий стиль автора, знати належність того чи іншого композитора, його творів до певної епохи, стилю, знати історію та традиції виконання фортепіанних творів, вміти аналізувати їх інтерпретації, використовуючи грамзаписи, аудіозаписи та можливості сучасної комп'ютерної техніки.

В результаті вивчення дисципліни студенти повинні володіти навичками використання в професійній діяльності знань з історії та теорії фортепіанного виконавства, знати особливості історичного розвитку інструментально-виразних засобів і виконавських прийомів, вміти застосовувати надбані теоретичні знання в практиці роботи педагога-музиканта і музиканта-виконавця. Студенти повинні також шанобливо і дбайливо ставитися до історичної і культурної спадщини, а також вміти працювати з джерелами, в т.ч., з нотною літературою.

Довгі роки викладання дисципліни «Історія виконавства» в мистецьких закладах здійснювалось за підручниками, створеними за радянських часів А.Д.Алексєєвим. Він вперше світовому музикознавстві розглянув розвиток фортепіанного виконавства від витоків до 20 століття в синтезі його найважливіших компонентів – композиторської творчості, виконавського мистецтва і педагогіки. Безумовно, це дуже цінне видання, але наразі студентам необхідно також знайомитись з сучасними композиторськими і виконавськими школами та розуміти творчі процеси, що відбуваються в ХХІ ст. Тому ми, викладачі-методисти Бахмутського фахового коледжу культури і мистецтв ім. І.Карабиця, створили навчальний посібник «Конспекти з навчальної дисципліни «Історія виконавства(фортепіано)». В посібнику зосереджені відомості, що містяться у великій кількості видань методичної літератури видатних педагогів і виконавців, роботах знавців історії музичного мистецтва минулого та сучасності. Важливими джерелами цікавої і необхідної інформації, що увійшла до «Конспектів», є також чисельні інтернет-ресурси. Програмою визначена досить обмежена кількість навчальних годин, тому практичною метою створення посібника є забезпечення студентів-піаністів необхідними навчальними матеріалами, викладеними в ємній і доступній формі.

Особливо важливим ми вважаємо широке і об'ємне висвітлення в окремому розділі посібника теми розвитку української фортепіанної школи, що стало можливим завдяки встановленню творчих зв'язків з українськими дослідниками цього питання, зокрема з професором Львівської державної музичної академії імені Миколи Лисенка, піаністкою і музикознавцем Н.Б.Кашкадамовою. В цьому розділі розглядаються етапи розвитку фортепіанного мистецтва та музичної професійної освіти України. Особлива увага приділяється видатним українським композиторам, чия діяльність вплинула на становлення національного музичного мистецтва. Досить детально розглядаються в історичному розвитку українські піаністичні школи – київська, львівська, харківська, одеська, донецька. Є також відомості про видатних представників кожної із шкіл – як минулих років, так і сучасності.

Навчальний посібник отримав позитивні відгуки рецензентів і рекомендований до друку і впровадження в навчальний процес Державним науково-методичним центром змісту культурно-мистецької освіти.

Ми впевнені, що впровадження «Конспектів лекцій» в самостійні заняття студентів сприятиме більш раціональному використанню викладачами часу на заняттях на користь прослуховування записів видатних виконавців та порівняльному аналізу їх виконань. Вважаємо, що посібник допоможе здобувачам освіти отримати знання з історії фортепіанного виконавства, ознайомитися з відомостями про творчість видатних композиторів та музикантів, з особливостями світових національних шкіл, з основними естетичними, педагогічними, виконавськими поглядами і тенденціями в їх історичній обумовленості та послідовному розвитку мистецтва гри на фортепіано.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства. М.: Музыка, 1988. 376 с.

2. Алексеев А.Д. Русская фортепианная музыка: Конец XIX–начало XX в. М.: Наука, 1969. 391 с.

3. Кашкадамова Н.Б. Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах (клавикорд, клавесин, фортеп'яно) XIV–XVIII ст. Київ: Освіта, 2009. 415 с.

4. Кашкадамова Н.Б. Історія фортеп'янного мистецтва XIX сторіччя. Тернопіль: Астон, 2006. 550 с.

5. Кашкадамова Н.Б. Виконавська інтерпретація у фортеп'янному мистецтві XX сторіччя. Львів: КІНПАТРІ ЛТД, 2014. 350 с.

6. Кашкадамова Н.Б. Фортеп'янно-виконавське мистецтво України. Історичні нариси. Львів: КІНПАТРІ ЛТД, 2017. 616 с.

Володимир КРАВЧЕНКО

(Львів, Україна)

ДЕКІЛЬКА ШТРИХІВ ДО ТЕХНІЧНОГО РОЗВИТКУ БАЯНІСТА-АКОРДЕОНІСТА

Кожне наукове поняття або термін несе згусток інформації, в якій узагальнено великий досвід виконавської, педагогічної, методичної практики та їх теоретичні обґрунтування. Саме тому, опанування виконавським мистецтвом паралельно із засвоєнням наукової понятійно-термінологічної системи (за М.Давидовим) дозволить активізувати розвиток професійного інтелекту виконавця і створювати міцну методологічну основу навчального процесу в музичній освіті загалом. Засвоєння виконавських термінів в тому чи іншому курсі методики з кожної спеціальності (інструментальної, ансамблевої, вокально-хорової, диригентської), сприятиме інтелектуалізації музично-виконавського інтерпретаторського мислення.

Ключовим елементом виконавської майстерності постає технічна підготовка музиканта а у нашому значенні баяніста-акордеоніста. Техніка домінанта пов'язана із музикальністю, і на шляху виховання музиканта ці дві складові повинні розвиватись однаково та одночасно. Кожний витвір мистецтва є результатом втілення творчої фантазії автора, який реалізує свої художні прагнення та вміння, від його таланту та майстерності залежить музична цінність твору. Прояв задуму автора знаходиться у безсумнівній залежності від майстерності, технічної досконалості виконавської інтерпретації, оскільки виконавське мистецтво розгорнуте у часі, і кожен виконавець інтерпретує задум композитора у відповідності до свого професійного рівня, де першочерговою виступає *техніка*, за допомогою якої втілюється власне звукове забарвлення та бачення художнього образу певного твору.

Під технікою розуміють весь комплекс технологічних засобів та навиків музиканта, необхідних для реалізації художньої мети: прийоми звуковідтворення, моторика пальців, прийоми гри міхом, тощо. Але сутність технічної досконалості, криється в її підпорядкованості творчій волі музиканта, в натхненні щодо технічного виконання. Як наголошує А.Семешко: «Техніка – це уміння втілювати засобами свого рухового апарату уявно почутий звуковий образ» [2, 90].

У вузькому значенні цього слова, техніка баяніста (акордеоніста) потребує значного накопичення фізичного розвитку сили виконавського апарату, швидкості та гнучкості, тобто того технічного комплексу, який продиктований складністю фактури певного твору. В роботі над виконавською технікою важливим фактором постає рух від мети до засобів її реалізації. Тому, розвиток техніки обох рук із проекцією на інтелектуальне усвідомлення та координаційні розумово-осмисленні дії у співвідношенні із слуховими рефлексіями – характеризує професійні якості музиканта-виконавця.

Техніка баяніста-акордеоніста, як і музиканта загалом, є психологічною функцією, а виконавська гра – психологічним процесом. Чим більше усвідомлені студентом ігрові дії, тим доцільнішою виявляється засвоєна техніка. Основна мета технічного розвитку, це забезпечення умов при яких технічний апарат постає готовий виконати необхідне музичне завдання, та підкоритися музичній волі музиканта. Тому, «призначення музичної волі баяніста-акордеоніста – керувати музичним процесом, а технічного апарату – підкорятись музичній волі» [3, 93].

Важливим фактором, котрий постає носієм вдосконалення техніки баяніста-акордеоніста, є співвідношення кінчиків пальців з клавіатурою. Тому, розрізняють дрібну та крупну техніку. Удосконалення дрібної техніки, як правило, вимагає уваги і до окремих ланок виконавського апарату, а саме – взаємодії пальців. Їхня природа криється у: швидкому взятті клавіші активним кінчиком пальця; миттєвому звільненні від натиску на клавішу; максимально-швидкому відскоку попереднього пальця; швидкій підготовці наступного пальця над клавішею [2]. Питання роботи над крупними видами техніки висвітлено доволі широко. Працюючи над акордовою технікою, студент повинен добиватись аби взяття кожного акорду здійснювалось без попереднього нащупування клавіш (зіібраними пальцями зверху). І.Гофман казав: «...щоб грати швидко, треба швидко мислити... Чим швидший темп, тим більша кількість звуків охоплюється одним рухом, одним імпульсом, однією думкою» [1].

Отже, окресливши певні пріоритети базису технічного розвитку виконавця-баяніста (акордеоніста) варто відзначити, виконавець котрий має добре розвинутий виконавський апарат, відмінну моторику пальців, здатен на виконавсько-психологічному рівні долати будь-які перешкоди щодо інтерпретації репертуару.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гофман И. Фортепьянная игра: ответы на вопросы о фортепьянной игре. М., 1961. 144 с.
2. Семешко А. Баян в педвузі: навч. пос. для студ. муз.-пед. факул. пед. вузів]. Кривий Ріг, 1993. 150 с.
3. Семешко А. Виконавська майстерність баяніста. Методичні основи: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2009. 144 с.

Богдан КРИВОШИНА
(Броди, Україна)

ЖІНКА В СТРЕЛЬЦЬКИХ ФОРМУВАННЯХ В РОКИ ПЕРШОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ (ДО ІСТОРІОГРАФІЇ ПИТАННЯ)

Перша світова війна – історична подія, яка й досі є предметом жвавих наукових дискусій. В роки радянської влади історія Першої світової війни в Україні висвітлювалася тенденційно, односторонньо, з позицій марксистсько-ленінської методології. Цей глобальний конфлікт перебував у тіні жовтневого перевороту більшовиків та громадянської війни.

Здобуття Україною незалежності, державотворчі процеси значним чином відобразились на процесі дослідження історії Першої світової війни. За нових суспільно-політичних умов, що склалися в другій половині 1980-х на початку 1990-х рр. наукова думка відмовившись від застарілих догм, веде активний пошук історичної правди. На рубежі кінця ХХ – початку ХХІ ст., коли в науковий обіг було введено комплекс нових архівних документів і матеріалів, мемуарну літературу, в історичній науці з'являються дослідження, в яких подана нова оцінка подій Першої світової війни. Це – дослідження Б.Андрусина, Б.Бернадського, Б.Волковинського, О.Мазура, С.Кульчицького та ін.

В працях істориків простежується тенденція до розуміння того, що необхідно вивчати події війни під кутом зору багатofакторного розвитку, синтезу різних методологічних підходів. Одним з них є гендерний підхід до вивчення історії Першої світової війни. Досягненням сучасних істориків стало повернення із забуття імен українських військових діячів, створення об'єктивних історичних портретів, позбавлених міфів та вигадок. Проте ряд проблем потребують подальшого глибокого осмислення та розробки і залишаються відкритими для нових досліджень. Серед них, зокрема, гендерна роль жінки в Першій світовій війні.

Виходячи з поняття гендерної ментальності, яке розкриває у своїй праці Г.Лозко [6, 81], можна зробити висновок, що гендерна роль – це історично зумовлені критерії поведінки жінки чи чоловіка до певних подій, їх ставлення до навколишньої дійсності. Актуальність гендерного підходу до вивчення історії Першої світової війни зумовлює потребу спільними зусиллями істориків оцінити роль жінки в цій трагічній і великій події всесвітньої історії. Завдання даної статті висвітлити роль жінки у військових стрілецьких формуваннях періоду Першої світової війни у сучасній вітчизняній історіографії.

Кінець ХІХ і особливо початок ХХ століття були ознаменовані новим підйомом національно-визвольної боротьби українського народу. Центром її стала і галицька Україна, де зародився на початку минулого століття визвольний молодіжний стрілецький рух.

Стрілецькі товариства, в які входили старші юнаки та дівчата поповнювались за рахунок пластунів-членів дитячих молодіжних товариств. Таємні гуртки «Плас-

ту» об'єднували вихованців шкіл і гімназій. Перший такий гурток був створений у Львові у 1911 році.

Діяльність пластових організацій знайшла своє відображення в публікаціях В.Головенька, О.Сливки, М.Стельмаховича, М.Томчука [1, 11, 13, 14], у монографії Б.Савчука [10]. На їхню думку, пластунські організації об'єднували найбільш активну частину учнівської молоді. Метою цих організацій було фізичне, спортивне загартування дітей, підготовка їх до участі в діяльності товариства «Січ». В такій громадсько-корисній діяльності в хлопців і дівчат формувались патріотичні почуття, любов до рідного краю, вони розвивались фізично і професійно. Зразком для наслідування якостей захисника Вітчизни для пластунів була героїчна історія козацтва.

Досвід, отриманий дітьми шкільного віку в пластунських організаціях, був хо-рошою базою для продовження суспільно-громадської діяльності в організаціях «Січі», «Сокола» та «Січових стрільців». Не дивлячись на те, що Австрія та Росія протидіяли створенню та розвитку січового руху в Україні, ці громадські організації мали чіткі мету та завдання.

Головною метою цих товариств була підготовка молоді до визволення України шляхом збройної боротьби, військово-спортивний розвиток своїх членів, виховання їх на народних традиціях. Січовий рух був складовою спортивно-гімнастичного руху в Західній Україні і започаткував фізичне виховання сільської молоді. Фізичні вправи січовиків були пов'язані з повсякденним селянським побутом, широко використовувались різноманітні вправи з топірцями і палицями (для чоловіків) та з вінком і хустинами (для жінок), гімнастика, ігри, туризм [15, 213].

Активну участь у діяльності січових товариств приймали дівчата. Ось як описує заняття «Січових стрільців» одна з перших пластунок Ганна Дмитерко: «Придержувалися пластового порядку. Спочатку – теорія. Здавали іспити. Підручників не мали, користувалися перекладами... Вчилися стріляти з кріса та револьвера, лазити по шнурковій драбині. Практичні вправи відбувалися на Чортовій скалі біля Винник. Була строга дисципліна і точність. Сигналізувати прапорцями йшли на Кайзервальд або до Кривчицького лісу [16, 1252].

Кульмінацією розвитку січового руху в Галичині стала подія, яка відбулася напередодні Першої світової війни – 28 червня 1914 року у Львові увійшовши в історію стрілецького руху як Великий здвиг (огляд) «Січей» та «Соколів» присвячений 100-річчю з дня народження Т.Шевченка. Він продемонстрував всій Австро-Угорській імперії наявність могутньої української сили, що прагне до визволення з-під імперського гніту. Нарівні з чоловіками, як відзначають дослідники стрілецького руху, в поході вулицями Львова взяли участь колони дівчат [3, 57; 9, 99].

Перша світова війна перервала діяльність цих товариств, члени яких повільно влилися до лав «Українських січових стрільців», створення яких офіційно було проголошено австрійським урядом 6 серпня 1914 року. Слід відзначити, що українське жіноцтво, вихованки Пласту, створивши 14 грудня 1912 року «Жіночий Організаційний Комітет» під головуванням К.Малицької для збору пожертв «на потреби України» від 27 лютого 1914 року по 23 серпня 1914 року зібрали 9465

австрійських корон і передали їх Бойовій Управі. Цей дар жіноцтва виявився першим грошовим внеском для початку становлення УСС [15, 220].

Велику увагу дослідники приділяють питанню участі галицького жіноцтва в рядах УСС. Як зазначає Б.Трофим'як: «Хоча Головна Бойова Управа УСС була проти того, щоб жінки служили у війську, першими, хто вступив до лав стрільців, були дві студентки-пластунки Олена Степанів та Софія Галечко, згодом хорунжі УСС. Пізніше до УСС прийняли Ганну Дмитерко, Павлину Михайлишин, Ірину Кузь та інших. Дівчата-вояки здобули для себе в народі щире визнання і любов за свою відвагу і посвяту [16, 1255].

Серед статей, присвячених дівчатам-стрільцям, найбільший інтерес викликає публікація П. Лазечка «Зброю взяли дівчата» [5], в якій автор стверджує: «Не так просто було жінці втрапити на фронт – не жіноче діло війна. Так вважали в Австрії – вважаючи, пильнували. Галицькі дівчата (перед війною у Львові була навіть жіноча стрілецька чета) навчилися обминати заборону, просились на кухню, до шпиталю, а вже звідти йшли-примудрялися! – у стрільці... їх було небагато, жінок-стрільців, історія донесла нам кілька імен. Санітарки Стефанія Сіякова (студентка філософського факультету) і Стефанія Новаківська, стрільці Ганна Дмитерко-Ратичева, Павлина Рисівна, старша десятниця Павлина Михайлишин (кравчиня, мати двох дітей), хорунжі Софія Галечко та Олена Степанівна [5, 19].

Серед стрільців, відзначених вищими бойовими нагородами, також були жінки. Так, Олена Степанів, колишня студентка філософського факультету за тяжкої бої на горі Маківка в Карпатах однією з перших серед сілових стрільців нагороджена «Медаллю за хоробрість». «Перший раз, – звертався до стрілецьтва 10 листопада 1914 року генерал Фляйшман при церемонії нагородження, – маю щастя винагородити медаллю за хоробрість жінку, і тишить мене, що на вашій груді заблестить відзнака, яку досі лише вояк-чоловік міг здобути» [15, 239]. Таку ж медаль отримала і Софія Галечко.

У полі зору дослідників опинилася культурно-просвітницька діяльність сілових стрільців в роки війни на Волині [2, 4, 7, 8, 12, 17]. У зв'язку з тим, що населення Волині вороже ставилось до австрійських окупантів і йдучи на деякі поступки українцям, військове командування вирішило розмістити на Волині окремі підрозділи УСС. Їх було вирішено використати для організаційної роботи по вербуванню новобранців до армії. Проте основною своєю роботою на Волині стрільці вважали культурно-освітню діяльність, яка почалася із створення так званих «народних шкіл».

Велику допомогу розвитку освіти на Волині надавало «Бюро культурної помочі для українського населення окупованих земель» створене у Львові «Союзом Визволення України». «Бюро» і «Педагогічне товариство» у Львові взяли на себе оплату проїзду і праці вчителів, виславши на Волинь декілька груп висококваліфікованих педагогів, серед яких було багато жінок. Ось імена окремих з них: Савина Сидорович, Іванна Полянська, Михайлина Мудрицька, Іванна Бігунівна, Михайлина Мокрицька, Володимира Волянська [7, 51]. При школі м. Володимир-Волинського було відкрито ще й два класи гімназії. Підпільно тому, що австрійська влада в цілому негативно відносилась до розвитку української освіти і вже зовсім

ворожим було її ставлення до пропаганди стрільцями ідеї державної незалежності України серед місцевого населення [2, 65].

За порівняно короткий термін січові стрільці провели велику роботу по пробудженню національного духу на Волині і в цьому процесі велику роль відіграли жінки.

Узагальнюючи в цілому згадані дослідження, потрібно відзначити, що жінки відіграли помітну роль в українському стрілецькому русі Першої світової війни, а інтерес дослідників до гендерної ролі жінок в Першій світовій війні повинен переорієнтуватися в комплексне, ґрунтовне дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головенько В. Життя в «Пласті». *Рідна школа*. 1993. № 10. С. 38–42.
2. Заброварний Б.Й., Бернадський Б.В. Вклад січових стрільців у розвиток національної освіти на Волині. *Збірник навчально-методичних і наукових статей історичного факультету ВДУ*. Луцьк, 1995. Вип. I. С. 63–68.
3. Лазарович М. Зародження українського стрілецького руху в Галичині: причини і наслідки. *Розбудова держави*. 1996. № 3. С. 53–57.
4. Лазарович М.В. УСС на Волині. *Велика Волинь: минуле і сучасне*. Збірник наукових праць. Житомир, 1993. С. 73–77.
5. Лазечко М. Зброю взяли дівчата. *Літопис Червоної Калини*. 1993. № 10–12. С. 18–22.
6. Лозко Г.С. Українське народознавство. Харків: Див, 2005. 472 с.
7. Патер І.Г. Культурно-освітній рух на Волині, Холмщині і Підляшші в часи світової війни. *Теоретичні і організаційні проблеми формування репертуару української книги та періодики*. Збірник наукових праць. Львів, 1996. С. 45–78.
8. Поліщук Ю.М. Січові стрільці на Волині. *Велика Волинь: минуле і сучасне: Тези міжнародної краєзнавчої конференції*. Житомир, 1993. С. 6–8.
9. Різник Л. Великий здвиг. *Дзвін*. 1994. № 6. С. 98–106.
10. Савчук Б. Український Пласт (1911–1939). Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1996. 264 с.
11. Сливка О. «Пласт» і життя в ньому. *Зелені Карпати*. 1995. № 1–2. С. 37–40.
12. Соловійов О.М., Соловійов С.О. Українські січові стрільці на Волині. *Збірник методичних матеріалів і наукових статей історичного факультету ВДУ*. Луцьк, 1996. № 3. С. 99–104.
13. Стельмахович М. «Пласт» з нами. *Рідна школа*. 1995. № 11. С. 26–33.
14. Томчук М. Військовий вишкіл від княжих часів до січових стрільців. *Рідна школа*. 1994. № 7. С. 48–52.
15. Трофим'як Б. Гімнастично-спортивні організації в національному русі Галичини (друга половина ХІХ – перша половина ХХст.). Тернопіль: Наукова думка, 2001. 694 с.
16. Трофим'як Б. Фізичне виховання і спортивний рух у Західній Україні (від початку 30–40-х рр. ХІХ ст. до 1939 р.) *Визвольний шлях*. 1997. № 10–12. С. 1247–1260.
17. Чоповський В. Культурно-освітня діяльність Українських січових стрільців. *Народна творчість і етнографія*. 1998. № 3. С. 8–12.

ЛЬВІВСЬКА БАЯННО-АКОРДЕОННА ШКОЛА: ОСОБЛИВОСТІ ТИПОЛОГІЇ

Термін «виконавська школа» стосується проблематики теорії та історії інструментального виконавського мистецтва, методики, педагогіки, культурології, музичної соціології, він широко застосовується у фаховій літературі та наукових розвідках, що свідчить про актуальну потребу окреслення певного кола явищ і наявність загальних закономірностей, які зумовлюють його застосування. Він має велику шкалу видової диференціації:

1. Як засіб диференціації специфіки історичних (наприклад: дорадянський період), стильових (романтичний, постмодерний), територіальних (європейський), національних, регіональних, фахово-освітніх (консерваторія, відділ, кафедра), індивідуально-педагогічних ознак певної сукупності засобів, що зумовлюють інструментальне виконавство як вид мистецтва та рівень професіоналізму;

2. Як система напрацювань опанування і засвоєння принципів виконавства на інструментах певної групи (струнне, духове), певного виду (цимбальне, баянне) чи певної традиції (академічне, аматорське, автентичне);

3. Як зафіксований результат методичних напрацювань, теоретичних положень, методичних рекомендацій та дидактичного репертуару, що слугує матеріалом у співпраці наставника і учня (наприклад «Школа гри на українських цимбалах» О.Незовибатька, «Школа джазу на баяні та акордеоні» В.Власова);

4. Як певна ланка чи етап фахової професіоналізації музиканта-професіонала (початкова, середня, вища школа);

5. Як модель канону підготовки професіонала-виконавця (осмислення, реалізація в навчальному процесі через підготовку концертної діяльності).

Поняття баянної школи в контексті національної музичної культури України позиціонує наявність комплекс специфічних параметрів даної інструментальної традиції в межах окремих регіонів. Її обумовлює наявність і співвідношення і спадкоємна тяглість яскравих авторських шкіл в роботі фахових навчальних закладів, результативність методико-педагогічної, гастрольно-концертної діяльності, національного та міжнародного фестивально-конкурсного представництва, науково-дослідна робота та композиторська творчість. Співвіднесення результатів діяльності провідних сформованих регіональних шкіл баянно-акордеонного мистецтва України (Київської, Одеської, Донецької) дає можливість виявити основні параметри їх характеристик.

Доказовими аргументами функціонування регіональної баянної школи є тяжіння передачі авторських концепцій у трьох аспектах: наявність спадкоємності педагогічних та виконавських принципів у поколіннях педагогів-наставників; у розгортанні позицій школи в глибину (триєдність педагогічних ланок школа – коледж – ЗВО); у розвитку установчих засад школи у ширину (діяльність учнів та послідов-

ників у містах і селах регіону, їх концертування та викладання поза регіоном, на теренах України та за кордоном).

Варто наголосити, пріоритетні ознаки Львівської баянної школи як автономної регіональної школи, створені шляхом:

- адаптації до унікальних регіональних умов мистецько-педагогічних засад М.Геліса, привнесення у музичну традицію Західноукраїнського регіону його учнями, засновниками авторські школи М.Оберюхтіним та А.Онуфрієнком та ін., які стимулювали наступність означеного явища серед послідовників; наявності певних принципів підготовки в процесі роботи над програмою в цілому та специфічних закономірностей інтерпретації окремих композицій у передконцертний період;
- виокремлення провідних тенденцій репертуарної політики (орієнтація на академічний перекладний репертуар з особливою увагою до барокової літератури), засвоєння масиву новітньої оригінальної європейської та національної баянної літератури, послідовна робота над збагаченням концертного та дидактичного репертуару шляхом перекладень та створення оригінальної музики освіченими професійними баяністами-педагогами-композиторами;
- наукового осмислення традиційного блоку виконавських та педагогічних завдань (звукоутворення, міховедення, п'ятипальцевої аплікатури, інтерпретації класичного академічного фортепіанного та органного репертуару, аналіз баянних композиторських напрацювань та інтерпретаційних принципів виконавців регіону, краєзнавчі історичні та виконавські народно-інструментальні аспекти тощо);
- етапності освітніх та мистецьких напрацювань локального спрямування й автономності специфіки;
- спадкоємності у формуванні традицій і наявності мережі осередків навчання баянно-акордеонного академічного мистецтва та відповідної системи яскравих індивідуально-авторських шкіл зі спадкоємністю провідних векторів діяльності;
- комплексності реалізації й кількості, вагомості і стабільності досягнень та результативності на регіональному, національному та міжнародному рівнях і перспективності подальшого розвитку означеного феномена.

Отже, підтвердження цих положень є у наявності низки авторських шкіл, їх спадкоємності у розкритті провідних постатей Львівської баянної школи, які заклали підвалини системи педагогічних принципів та засад формування інструменталіста-виконавця, педагога, композитора, вченого й музичного діяча, дослідження провідних аспектів реалізації яскравих представників, педагогів-новаторів, які навчають мистецтву молоде покоління саме на сучасному етапі, із використанням новітніх методик, високопрофесійного репертуару та широкого спектру можливостей сучасного баяна та акордеона.

Результативність методичних положень школи підтверджена численними успіхами виконавців, що пройшли стадію формування виконавського досвіду під керівництвом наставників – представників даної школи, на конкурсах різних рівнів. Авторитетність суспільно-громадянської, етичної, мистецької позиції засвідчує спадкоємність активності вихованців школи у пріоритетних видах творчої, виконавської, наукової, краєзнавчої діяльності, їх залучення до широкої сфери

напрянків самореалізації, дотичних до фахової освіти та практичного виконавського досвіду, спрямовану на просвітництво, навчання, спадкоємність у передачі традиції фахових засад.

Тетяна НІКОЛАЄВА, Алла БАРАНОВА, Тетяна НІКОЛАЄВА
(Київ, Україна)

ВДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИК ПОЧАТКОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ДИЗАЙН»

Роль системи художньої освіти в розвитку культури України та підготовці високоосвічених кадрів цієї галузі є надзвичайно важливою. Процес навчання майбутніх фахівців є складним та багато в чому залежить від початкової базової підготовки. Особливо це визначається в розвитку спеціальностей, що відносяться до сфери культури та мистецтва. Безумовно, важливими вимогами є ведення індивідуальної роботи з абітурієнтами та студентами молодших курсів, проведення контрольних занять за принципами критичного аналізу та порівняння, самостійна робота з елементами дослідницького характеру, а також удосконалення міждисциплінарних зв'язків, з практичною реалізацією теоретичних знань.

Дієвими факторами осмислення композиційних характеристик в побудові сучасних об'єктів дизайну стає аналіз образотворчого мистецтва, архітектури, театру, біонічних елементів оточуючого середовища. Важливим етапом є забезпечення можливостей формування особистості, як суб'єкта культури, потенціалу утворення естетичних ідеалів та цінностей світової художньої культури [1].

Реалізація актуальних задач розвитку пізнавальних можливостей демонструє практичну значущість отримуваних знань в морально-духовному розвитку особистості майбутнього фахівця. Для вирішення поставлених завдань в творчій роботі з контингентом, що не має достатньої попередньої підготовки, є необхідним вдосконалення традиційних підходів та методик розвитку освіти. Важливо визначити роль міждисциплінарних зв'язків, як основи сучасної комплексної художньої підготовки фахівця. Також необхідним є створення методичних матеріалів та інтерактивних систем, що забезпечують можливість плідної самостійної творчої роботи. Практичні заняття з абітурієнтами та студентами 1 курсу доцільно проводити з обов'язковим використанням індивідуальної роботи та порівняльною оцінкою результатів. Важливо забезпечити наскрізну підготовку в рамках всього процесу навчання, із вивченням теорії композиції, історії розвитку стилів та форм костюма, основ рисунку та живопису, особливостей дизайн-проекування [2].

З метою розробки та обґрунтування загальної концепції дизайн-освіти, важливим є встановлення головних спрямувань подальшого фахового зростання в сферах графічного дизайну, стилістики, дизайну одягу, взуття та аксесуарів, що дозволяє значною мірою прискорити адаптацію до вимог майбутньої спеціальності, активізувати здібності до самостійної творчої роботи.

В рамках цього проекту абітурієнтам та студентам 1-го курсу пропонується розвиток навичок спілкування та самопізнання крізь призму мистецтва та сучасної культури, мова яких стає засобом комунікації та взаємодії. Спілкування на основі наочних прикладів допомагає інтелектуальному, емоційному та творчому розвитку. Навчальні заняття повинні бути побудовані таким чином, щоб посилити ефективність самостійної творчої діяльності, забезпечити кожному можливість мобілізації здібностей до самовираження. Необхідно враховувати специфіку підготовки студентів-дизайнерів, підвищений інтерес до формоутворення, колориту, фактури та текстури матеріалів, можливостей втілення комплексного відчуття оточуючого світу (зорового, звукового, сенсорного) в художньо-композиційних характеристиках проєктованих об'єктів.

Планування вдосконаленого змісту підготовки допомагає краще продумати міждисциплінарні зв'язки та вірно оформити результати проведених навчальних занять. Різноманітність видів та форм проведення занять, повна свобода творчості, експериментальна основа процесів формування моделі фахівця, як мобільного та конкурентоспроможного спеціаліста, все це формує позитивні результати освіти.

В проведенні занять використовується закріплення та розвиток знань, вмінь та навичок, повторення та узагальнення пройденого, оволодіння навичками застосування знань на практиці. Формами проведення занять можуть бути: заняття-практикуми, заняття-діалоги, заняття-консультації, заняття конкурси, а також оглядові лекції та конференції.

Формуємий матеріал може знайти застосування в роботі викладачів з координації міждисциплінарних зв'язків, створенні концепції підготовки абітурієнтів спеціальності «Дизайн», вдосконаленні позанавчальної роботи педагогів з творчого виховання студентів, як сукупності концепцій, науково-дослідницьких та методологічних прийомів орієнтованих на практичне використання результатів.

При розгляді шляхів вдосконалення художньої освіти з фахової підготовки дизайнерів одягу необхідно враховувати актуальні задачі вищої школи в осмисленні сучасних параметрів освіти та методологічному обґрунтуванні її світових рівнів. В підготовці дизайнерів-модельєрів навчальний процес головним чином орієнтований на пізнавальну, творчу та проектну діяльність. На сьогоднішній день в теорії та практиці фахової підготовки дизайнерів одягу відсутня єдина методика викладання та вдосконалення змісту художніх дисциплін. Майбутніх дизайнерів одягу необхідно, перш за все, забезпечити знаннями основ рисунку, живопису, кольорознавства та композиції.

В процесі проведення практичних занять з цих дисциплін, виконуються етюди різних постановок, а також начерки фігури людини, в яких студенти повинні представити оригінальні композиційні та колористичні рішення конкретних завдань. Увага повинна бути акцентована на декоративності в трактуванні завдання, з використанням різних технік та матеріалів. Від майбутніх дизайнерів одягу не вимагається об'ємно-просторове вирішення живописних етюдів, оскільки важливою є грамотна побудова площинних графічних композицій начерків фігури. Осно-

вні положення таких художніх дисциплін як рисунок та живопис необхідно розглянути стосовно тих задач, що ставляться в підготовці майбутніх фахівців. Завдання осмислюються студентами крізь компоновку та організацію зображення в процесах виконання навчальних етюдів. Значна роль в формуванні творчого мислення студентів належить також аналізу відомих творів образотворчого мистецтва та їх копіюванню.

Практика викладання художніх дисциплін переконливо доводить, що заняття з дисциплін образотворчого мистецтва необхідно проводити з урахуванням індивідуальних здібностей кожного студента, будувати навчальний процес із забезпеченням тісного взаємозв'язку теорії та практики. Практичні заняття з живопису, рисунку та композиції будуються на виконанні короткострокових натурних постановок, кожна з яких має свою стилістику, образ, колористичний ряд. Головним завданням є бачення в натурі та передача в етюдах колористичних відношень між предметами та фоном, тональних переходів та форм. Цікавими можуть бути етюди в ахроматичній гамі, які дають можливість студентам відчувати тональні градації та якості ахроматичних тонів, їх шляхетність, естетику, вишуканість.

Наступною ціллю стає засвоєння засобів та навичок у впровадженні отриманих знань з основ рисунку, живопису та графіки в роботу над композицією костюма. Основними рисами, що характеризують якість виконання начерків форми костюма є супідрядність частин, композиційна рівновага, ступень динамічності або статичності, гармонійна цілісність (рис.1).



Рис. 1. Ескізи роботи студентів по темі біоформи

Обов'язковою умовою в побудові композиції костюма є передача фактури та пластики матеріалів. На заняттях з основ композиції студенти отримують необхідні знання з відтворення різноманітних фактур матеріалів. Посилення фактурності поверхні збільшує об'ємність, щільність, виразність кольорів. Гладка поверхня надає формі легкість, зорозво зменшує об'єм, підкреслює членування форми [3].

При створенні ескізів колір неможливо розглядати відірваним від ліній та форм, проте він все ж відіграє домінуючу роль. Практичні заняття повинні сприяти розширенню можливостей сприйняття кольорів та вдосконаленню відчуття колористичної гармонії. Головним завданням в підготовці майбутнього фахівця повинне стати освоєння естетичної грамотності в розробці колористичного задуму авторської колекції костюмів.

Вирішення завдань, що надаються викладачами, повинні стати для студентів самостійним дослідженням у надбанні досвіду використання колористики в художній творчості. В розробці живописного ескізу костюма пошук колористичного вирішення образу, визначення найбільш виразних кольорових та фактурних сполучень є найважливішим завданням. В пошуках колористичних гармоній студенти вдосконалюють можливості подальшого втілення своїх творчих задумів при виконанні костюма в матеріалі (рис. 2).



Рис. 2. Творчі роботи студентів кафедри художнього моделювання костюма

В підготовці дизайнерів одягу перед вищою школою стоять задачі визначення змісту освіти, адекватного його функціям, на основі сучасного наукового та культурного рівня. Педагог повинен володіти здібностями до наукового мислення, розумінням особистісних якостей студентів, вмінням передавати свої знання, добре володіти теоретичними, методологічними та практичними компонентами педагогічної діяльності.

В професійній підготовці дизайнерів одягу велике значення має також грамотне відтворення фігури та пропорцій людини. Порівняння та співрозмірність частин визначає анатомічну структуру людського тіла та побудову структури костюма. Важливу роль відіграє постановка, коли головні орієнтири дають можливість визначити співвідношення пропорцій, що є основою пропорційної структури костюма.

Дизайнери перш за все працюють із формою, яка повинна бути єдиною, цільною, виразною, з поєднанням внутрішньої структури та зовнішньої форми. Внутрішня морфологія, форма та функціональні вимоги не завжди відповідають одне одному. Майбутній дизайнер одягу повинен вміти враховувати ці протиріччя в побудові тектонічної структури костюма, що визначається в процесі практичних завдань з композиції.

Формоутворення в художньому проектуванні костюма включає просторову організацію елементів, яка визначається структурою, компоновкою деталей, технологією виготовлення та естетичною концепцією дизайнера. Формоутворення є вирішальною стадією проектування, що закріплює функціональні характеристики об'єкту та його образне вирішення. Зважаючи на очевидне різноманіття цілей та засобів проектування у різних сферах дизайну, розмаїття творчих концепцій та задумів, все ж можливо визначити деякі загальні принципи формоутворення. Дизайнерські об'єкти архітектури, промислового дизайну та одяг демонструють

взаємозв'язок в стилях та формах відповідних періодів. Взаємопроникнення дизайнерських ідей має позитивний вплив на їх розвиток, утворення художньої виразності за рахунок логічного зв'язку конструктивної основи та зовнішньої форми [4]. Цікавими є експерименти з нетрадиційними матеріалами: пластика, папером, синтепоном, металом, а також пошуки нових стильових рішень: мінімалізму, деконструктивізму, хай-теку та інших, раніш не характерних для традиційних форм костюма. Існує багато прикладів взаємозв'язку між одягом та архітектурою. Принципи організації архітектурних ліній, форм, пропорцій, матеріалів, є не тільки безпосередніми носіями образного змісту, а й проявами його в лініях, членуваннях, ритмічній побудові, характері прояву тектонічних властивостей матеріалів в костюмі. Між творчим вирішенням костюма, архітектурою та об'єктами промислового дизайну існує стильовий зв'язок, який визначається в єдності образного вирішення, схожості силуетів, тектонічних схемах внутрішньої структури. Ці характеристики знаходять та втілюють в стилізованих формах костюма в ході виконання творчих завдань курсу основ композиції (рис. 2).

Таким чином, формоутворення можливо розглядати як створення форми відповідної до загальних вимог цінностей культури, естетичної виразності, функцій, конструктивної побудови та тектонічних властивостей матеріалів. Для цього процесу є характерним взаємозв'язок і тенденції їх зближення за естетичними та конструктивними принципами формоутворення, що розглядається в курсах основних творчих дисциплін. Саме тому в процесі підготовки майбутніх дизайнерів важливим є встановлення міждисциплінарних зв'язків дисциплін, що викладаються для студентів початкових курсів підготовки, їх взаємовпливу та позитивних факторів формування оптимальної моделі сучасного фахівця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Николаєва Т.В., Давиденко І.В., Баранова А.І., Кротова Т.Ф. Інновації практичної підготовки фахівців з дизайну одягу на основі дослідження формоутворення історичного костюма. *Art and Design*. 2019. № 3 (07). С. 125–135.
2. Николаєва Т.В., Шафранська Т.В., Николаєва Т.І. Національні традиції як основа підготовки фахівців з дизайну одягу. *Art and Design*. 2019. № 1 (05). С. 140–150.
3. Николаєва Т.В. Тектоніка формоутворення костюма: навч. посіб. Київ: Арістей, 2018. 346 с.
4. Николаєва Т.В., Николаєва Т.І., Баранова А.І. Комплексне дизайн-проекування: навч. посіб. Київ: КНУТД, 2018. 256 с.

Оксана ПЛЮЩИК
(Київ, Україна)

ІСТОРІЯ ОСОБИСТОСТІ: ПРАВДА ЧИ ВИМИСЕЛ

Не кожен (а, скоріше, майже не кожен) письменник за життя потрапляє в «полон слави», здобуваючи при цьому визнання не тільки держави, а й народу, але

точно можна стверджувати те, що він стає частиною духовного досвіду певної нації. Такі особистості завжди приваблювали і своїми досягненнями, і особистим життям, і психологічними чинниками формування індивідуальності та ін. Творчість митця тісно переплітається з багатогранністю його життя, яке можна прослідкувати тільки у біографії письменника. Біографії великих давали не завжди чітку картину їхнього розвитку та зростання, оскільки лет років змінював суспільство, історичні погляди, збільшувалися друком складені різними авторами та під різними кутами зору біографії, збільшувалося авторів-мемуаристів, есеїстів, архіви поповнювалися новими матеріалами або старі ставали доступними для пересічних громадян тощо. Таким чином постать митця доповнювалася: інколи з нього спадав фльор і він поставав більш «приземленим» та «доступнішим», а інколи набував більшої глибини, ваги та значимості, ніж у попередніх дослідженнях. Наразі всієї правди в одночасі (і навіть згодом, з отриманням додаткових матеріалів) не знайти, можна тільки прокоментувати або, що гірше, додумати – а цей процес хибний, оскільки дослідник, рухаючись таким шляхом, висловлює думки крізь призму своїх знань, своєї психології та, інколи, не розумінні певної ситуації та психології оточення.

Історія, враховуючи авторство історичних джерел, час та місце їх написання, по-різному висновує постаті. Існує безліч інструментів (позаяк власних здобутків митця та його творинь-дітищ), якими користується дослідник у створенні справжнього обличчя, «без маски», за якими ховається (або ховають) особистість: листування та щоденники, нотатки та документи, нариси та есеї, авторські спогади та спогади оточення, історичні романи та художні біографії, публікації у періодиці, інші джерела тощо. Науково-технічна революція свого часу, а наразі – й інформаційні технології, розширили можливості осягнути, пізнати, зрозуміти велич відомої людини і через засоби кіноіндустрії, інтернет, які у наш вік полегшують отримання, популяризацію та збереження даних про відомих і не надто відомих імен.

При створенні біографічних текстів дослідник, насамперед, має користуватися достовірними джерелами та спиратися на авторитетних авторів, а, вибудовуючи хронологію подій, оточення та под., уміло komponуючи віднайдені та перевірені дані, не допускати оціночних суджень, власних думок з приводу тощо. обов'язковим інструментарієм у написанні та доповненні будь-якої біографії є історичний простір. Так, одним з феноменальних та неоднозначних періодів ХХ століття в Україні постають 60–80-ті роки – час формування опозиції тоталітарній державі, дисидентський рух у боротьбі за справедливість, людську гідність та незалежну Україну; час замовчування, доносительства, зрад душі та людини, гонінь і вигнань. При поданні біографічних даних багатьох тогочасних письменників неоднозначність, зокрема, вбачаємо в тому, що, насамперед, не відкриті до цього часу усі архіви КГБ (КДБ) для вільного доступу і, певна річ, ще багато документів не оприлюднювалося, а вся інформація, що вийшла друком або розміщена в інтернет-мережі ще потребує доповнень щодо окремих постатей та ситуацій. Також у процесі вибудовування будь-яких біографій, вважаємо, має сенс опитувати свідків подій, а вони або вже відійшли в інший світ, або досі мають глибинний страх ска-

зати правду, або ситуації, які відбувалися більше півстоліття тому, могли просто «стертися» з пам'яті (мозок схильний забувати страшні події з метою виштовхування негативних емоцій, з ними пов'язаних) або видозмінитися у свідомості людини, яка починає вірити у власні, і вже хибні, розповіді.

Отже, задля більш історичної точності та більш правдивого зображення особистості письменника варто опрацювати усі джерела, які зможуть допомогти відновити хронологію його життя та творчості, розширювати коло оточення та заглиблюватися у психологію людини, що зможе показати її зовсім з несподівано-го ракурсу.

Микола ПРИХОДЬКО
(Київ, Україна)

ДИВЕРСИФІКАЦІЯ ГРОМАДСЬКО-ПОЛІТИЧНИХ РУХІВ НА ПОЛЬСЬКИХ ЗЕМЛЯХ НАПРИКІНЦІ ХІХ СТ. – ПЕРШІЙ ЧВЕРТІ ХХ СТ.

Прикінцеве десятиріччя дев'ятнадцятого століття в Європі, безперечно, стало добою активного становлення громадських об'єднань сільського населення, об'єднань працівників промисловості з метою втілення в реальність власних уявлень про належний рівень життя, про справедливі економічні відносини та про задоволення духовних потреб.

Зважаючи на це не можна не зауважити на притаманні особливості саме польському процесу творення громадянського суспільства в окреслений період. Так, «позапартійні» профспілки польських підприємств галузі виробництва були скоріше теоретичним гаслом, а не практичним правилом. В дійсності активісти цих профспілок склалися переважно з прихильників ППС (польської соціалістичної партії). Професійні об'єднання робітників становили серйозну підтримку партійних утворень в їх політичній діяльності [1, 73].

Професійний рух, що виник в революційну добу в Царстві Польському, диверсифікувався відразу на кілька угруповань, які конфліктували між собою по відношенню до низки екзистенційно-світоглядних підґрунть життя польського суспільства. У цей період гарячкової боротьби за достойний рівень оплати праці страйки були регулярним явищем життя міського населення Польщі, неприродньо тривалими, оскільки у вимогах, що артикулювались страйкарями, були неприйнятними з боку державної влади і залишалися не реалізованими [1, 91].

Незалежно від вищезазначених застережень, інтенсивна практична діяльність профспілкового руху була значним явищем в житті польського суспільства і знаходила відголосок в серцях поляків. Так, вже у перші роки існування відродженої польської держави, звертаючись до статистики Міністерства праці та соціальної політики Республіки Польща, професійні організації держави мали в своїх лавах вже майже мільйон дійсних членів, і слід додати, що статистика не включала робітників тодішніх спірних територій Верхньої Сілезії [2, 132].

Паралельно існувала та діяли в практичній площині об'єднання суспільства очолені клерикальною елітою польських земель. Після 1905 р. польське католицьке духовенство також долучилося до організаційної діяльності в прошарку робітників виробничих підприємств, з огляду на негативне своє відношення до професійних організації робітників, які в баченні духовенства були тимчасовим явищем, навіяним хибними ідеями тогочасної філософської думки Європи, що зазнали популярності в колах міського пролетаріату.

Духовенство намагалося об'єднати прагнення робітників під своїм контролем з огляду на принципи енцикліки «*Regum novarum*», в яких були зазначені основи взаємодопомоги, об'єднання що були б прийнятні для «християнського робітника» [1, 56].

Паралельно в таборі соціалістичних рухів Польщі питанням збройної боротьби за незалежність була поглинена революційна фракція, тобто праве крило П.П.С. (польської соціалістичної партії). Дане крило П.П.С. жодним чином не долучалося до творення професійного руху. З іншого боку, ліве крило П.П.С. та С.Д.К.П., переважно спільними зусиллями, розпочали роботу з формування чіткої, самоорганізованої, монолітної структури профспілкового руху. Під їх кураторством, першими виникли об'єднання текстильних працівників та металообробників [2, 15].

У світлі статистики МРІОС (Міністерства праці та соціальної політики Польщі) піком розвитку союзного руху в міжвоєнній Польщі був 1922 р. На той час кількість професійних організацій вже перевищувала 1,4 млн. дійсних членів, а працівники сільського господарства були найчисленнішими серед профспілкових активістів (приблизно 28%). Значну роль відігравали профспілки робітників польської залізниці, текстильної промисловості, а також шахтарів та металургійних підприємств [2, 45].

На увагу в контексті теми розвідки заслуговує папське виголошення, що стало певним логічним продовженням політики Ватикану в галузі громадських об'єднань під чолом католицького клерикату в добу незалежної Польщі. Це була енцикліка папи Пія XI 1922 року про завдання «Католицької акції». Спочатку втілення ідей енцикліки втілювалась у формі єпархіальних Католицьких ліг, організацій які фактично становили федерацію католицьких союзів та асоціацій певної єпархії [3, 71].

Отже, громадсько-політичний рух в Польщі розвивався в форматі двох основних векторів, клерикально-християнського та соціалістичного. Обидва шляхи мали значну підтримку серед народу та відігравали значну роль в житті польського суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Stanisław Rychliński. *Zasadnicze kierunki robotniczego ruchu zawodowego w Polsce*. Warszawa, 1933.
2. Grzegorz Zackiewicz. *Ruch związkowy w Polsce 1918–1939*. Warszawa, 1994.
3. Stanisław Gajewski. *Spółeczna działalność duchowieństwa w Królestwie Polskim 1905–1914*. Warszawa, 1989.

ТВОРЧІ ХУДОЖНІ КОЛЕКТИВИ ДРОГОБИЦЬКОГО РАЙОННОГО БУДИНКУ КУЛЬТУРИ У СВІТЛІ ІСТОРИЧНОГО ЕКСКУРСУ

Справжнім культурно-просвітницьким храмом мистецтва Дрогобиччини є Дрогобицький районний будинок культури. Нещодавно відреставрований, осучаснений, гордість нашого регіону, саме таким він став завдяки теперішньому директорові Івану Ярославовичу Сеху. А в далекі 60-ті рр., першими хто очолив цей мистецький заклад були: директор В.А.Корчинський та завідувач відділу культури М.Д.Баранецький. Керівники добре усвідомлювали, що для того щоб у районі загалом, та в районному будинку культури зокрема, вирувало мистецьке життя потрібно формувати художні колективи, ансамблі та гуртки. Для організації культурного дозвілля відвідувачів районного будинку культури організовувались танці під живу музику. Переймаючи кращі традиції «Пласту» та «Соколу», концертні номери переплітались з акробатичними трюками та спортивними вправами. Але, справжнім вагомим мистецьким надбанням районного будинку культури (РБК) стали колективи художньої самодіяльності.

Відтак, у 1966 році, створюється аматорський жіночий хоровий колектив «Лілея», засновником та головним диригентом якого був Г.Коваль. Це жіноча хорова капела, котра налічує близько тридцяти хористок, виконує духовну музику, твори українських та зарубіжних композиторів, обробки народних пісень, *a capella* або у супроводі фортепіано. У 1973 році колективу присвоєно звання «народний». Сьогодні, художнім керівником «Лілеї» є Галина Коваль, котра формує репертуарну політику хору, сприяє його творчій активізації та концертній діяльності в регіоні та області.

Наступним, мистецьким творінням стає аматорський хоровий колектив «Каменярь», датований 1970 року заснування учасниками якого стали вчителі та працівники культури району. «Каменярь» – мішана хорова капела, котра налічує близько 25 хористів, які виконують духовні, патріотичні, обрядові, народні та сучасні твори. За концертну діяльність, 1991 року, колективу присвоєно звання «народний». В даний час, колектив очолює Наталя Самокішина.

У 1980 році засновується аматорський художньо-просвітницький колектив «Відродження». Серед ключових завдань колективу – відродження народних звичаїв та традицій, мобілізація свідомості громадян, висвітлення актуальних питань нашого життя крізь призму театралізованих дійств. Склад колективу налічує 15 учасників, керівником якого є Марія Василенко. У 1991 р. колективу здобуває звання «народний».

У 1988 році засновується жіночий вокальний ансамбль «Журавка» із працівників сільських народних домів у складі 7 чоловік. Основна мета, яку ставить перед собою ансамбль – прививати любов до України, української пісні, популяризувати тексти поетів класиків та місцевих композиторів. За творчі досягнення у популяризації

української культури в 2004 році колективу присвоюють звання «народний». Сьогодні, керівником «Журавки» виступає автор публікації.

У 1992 році професійним музикантом О.Шептицьким було засновано Народний аматорський музичний гурт «Галич». Це народно-інструментальний ансамбль, який налічує 6 артистів. Репертуар формують твори українських композиторів та обробки народних пісень. У 2002 р. «Галичу» присвоєно звання «народний», керівник колективу – Тарас Земко.

Аматорський ансамбль пісні і музики «Марічка» створений у 1999 році, який налічує 15 чоловік. До репертуару колективу входять українські народні, лемківські та повстанські пісні й інструментальні твори. У 2007 р. «Марічка» виборює звання «народний». Сьогодні керівник працює під орудою Олександри Лисої.

Отже, окреслені колективи формують культурний простір Дрогобицького краю, зокрема – Дрогобицького районного будинку культури, котрий постає ключовою репетиційною та концертною базою для художньої самодіяльності регіону.

Василь СУВОРОВ, Ярослав НАЗАР
(Україна, Луцьк)

ВНЕСОК АНАТОЛІЯ МАРЦЕНЮКА У ДИДАКТИЧНИЙ РЕПЕРТУАР БАЯНІСТА

Постать луцького баяніста, викладача, композитора, представника Львівської школи баянно-акордеонного мистецтва **Анатолія Марценюка** відома широкому колу поціновувачів його творчості. Основне місце його композиторського напрацювання становить музика для баяна-акордеона. Вперше, до видання його творів звернувся дрогобицький баяніст, педагог, науковець та організатор виконавських конкурсів Андрій Душний у 2016 році.

Серед творів митця, вирізняються звертання до українського народного мелосу Парафраз «Ой на горі два дубки», парафраз «Сусідка», п'єса в стилі кантрі «Ой, там на горі» – твори, котрі часто можна чути у виконанні учнів класу на конкурсі «Perpetuum mobile» у Дрогобичі. Твори вирізняються поєднанням технічної домінанти, у співвідношенні з дрібною та крупною техніками (гамоподібні та арпеджіовані пасажі, гра терціями та секстами, тризвуками та повними акордами), міховими прийомами (тремоло та рикошет), динамічною палітрою поєднання контрастів, стильовими орієнтирами.

Фольклорна тенденція опрацювання репертуару притаманна щодо дитячого надбання. Так, композитором створено ряд легких обробок українських народних пісень для учнів молодших класів («Ішов козак потайком», «На вулиці скрипка грає», «По садочку ходжу», «Била мене мати», «Бодай ся когут знудив», «За городом качки пливуть», «Ой джигуне, джигуне» та ін.). Композиції увійшли до навчального репертуару ДМШ, внесені до навчальних програм, затребувані у виконавському сьогоденні та покликані прививати любов до української культури та пісенності крізь призму даного репертуару.

Твори для ансамблів баяністів-акордеоністів малих форм, митець komponує на основі фольклорних мотивів Волинського краю. Так, його перу належать танцюва-

льні мелодії польки («Ружинська», «Степка», «Гапка», «Домця»), «Гнідавські туптяхи», «Волинські мелодії та гопаки», «Підгаєцькі гопацульки», «Бихівські витрибеньки», «Тростянецька з дригом» та ін..

Наступним творчим надбанням постає транскрипція класичної музики для баяна. Увага композитора зосереджена на творчості В.А.Моцарта («Маленька нічна серенада», «Турецький марш»), Й.Брамса («Угорський танець»), Ф.Шопена (Вальс № 7), В.Монті («Чардаш»). Це своєрідне віддзеркалення транскрипцій І.Яшкевича, котрий трансформував ряд відомих творів (наприклад «Італійську польку» С.Рахманінова).

Дидактичний репертуар для дітей у творчості А.Марценюка посідає окреме місце. 35 етюдів на різні види техніки, сприяють повноцінному розвитку правої руки учня-баяніста початкової мистецької освіти. Вони покликані допомогти опанувати юним баяніста техніку гри підголоскової поліфонії, тріолів, репетицій, різновидів арпеджіо та кордів, дрібної техніки.

Отже, у творчості А.Марценюка народно-пісенна тематика «що живить професійне мистецтво у взаємодії з яким фольклорні мелодії мають нові втілення» [7, 177], окреслює конструктивний напрямком діяльності. Музична творчість постає основою поляризації та збагачення українського мистецтва та культурних цінностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Марценюк А. Ви музики грайте [Ноти]. Луцьк: Вежа-друк, 2017. 64 с.
2. Марценюк А. Етюди для баяна та акордеона [Ноти]. Луцьк: Вежа-друк, 2017. 44 с.
3. Марценюк А. Легкі обробки народних мелодій для баяна та акордеона: навч. пос. [Ноти]. Луцьк: Вежа-Друк, 2017. 40 с.
4. Марценюк А. Парафраз на тему української народної пісні «Ой, на горі два дубки» [Ноти]. *Творчість композиторів Львівської баянної школи*: навч. пос. / [ред.-упор. А.Душний, Б.Пиц.]. Дрогобич: Посвіт, 2012. С. 30–40.
5. Марценюк А. Педагогічний репертуар баяніста (акордеоніста): навч. посіб. [Ноти] / [ред.-упоряд. А.Душний]. Дрогобич: Посвіт, 2016. 52 с.
6. Марценюк А. Педагогічний репертуар баяніста (акордеоніста): навч. посіб. [Ноти] / [ред.-упоряд. А.Душний]. Дрогобич: Посвіт, 2017. Вип. 2. 36 с.
7. Олексів Я. Баянні сюїти в контексті інструментальної музики другої половини ХХ століття. *Науковий вісник НМАУ ім. П.Чайковського: Виконавське музикознавство: історія, теорія, практика* / [автори проекту, ред.-упор.: М.Давидов, В.Сумарокова]. К.: НМАУ ім. П.Чайковського, 2012. Вип. 3. С. 169–180.

Ірина ТКАЧЕНКО, Анастасія ОМЕЛЬЧЕНКО
(Суми, Україна)

ВАЛЬС: ІСТОРИЧНІ ВІХИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВИКОНАННЯ

Історія вальсу налічує більше двохсот років. Однак, у хореографічному просторі його вважають дуже молодим і юним танцем. Вальс приковує погляд не тільки енергійністю, а й характерністю, манірністю, стрімкістю, легкістю і життєрадісні-

стю. Означений танець буквально просочений романтикою, яка відчувається в кожному русі танцівників.

На основі історико-генетичного аналізу нами було встановлено, що назва танцю походить від німецького слова «walzen», яке означає кружляти, обертатися. Основу вальсу становить саме плавне, безперервне кружляння пари з одночасним рухом залюю. Зазвичай, танцівникам-початківцям пропонують уявити великий квадрат, за яким їм варто вальсувати.

Застосування порівняльно-зіставного аналізу надає підстави констатувати, що для класичного вальсу характерні такі особливості, зокрема:

- швидка і ритмічна структура («раз», «два», «три») – так відбивається ритм кроків;
- тридольний музичний розмір (кожен такт включає три частки, на які і відбуваються рухи);
- танець виконується в закритій позиції (партнери стоять обличчям один до одного, при цьому жінка розташовується дещо правіше, одна рука партнера знаходиться на талії партнерки. Вона, в свою чергу, кладе руку партнерові на плече. Вільними руками танцівники замикають фігуру для виконання вальсу);
- легкість і граціозність в кожному русі [3].

Вважаємо за доцільне наголосити, що вальс належить до бальних танців. Його виконують двоє – чоловік і жінка. Якщо раніше вальс виконували на балах, сьогодні – на урочистих заходах і змаганнях. Так, європейська програма спортивно-бальних танців обов'язково включає виконання повільного та віденського вальсу. Загалом, у нашій роботі ми зупинимося на особливостях віденського вальсу, вальсу-бостон та фігурному вальсі.

На основі аналізу, систематизації літературних джерел та застосування історичного методу наукового дослідження нами було встановлено, що історія віденського вальсу сягає 1786 року. Так, у віденському театрі «Бургтеатр», який вважався одним з найпрестижніших в Австрії, відбулася прем'єра опери «Рідкісна річ». На новий твір поклали великі надії, оскільки театр переживав кризу. Виступи артистів справили враження на публіку. Проте, найбільше театральним знавцям запам'ятався фінал другого акту, в якому дівчата танцювали під музику з назвою «Вальс». Це був початок віденського вальсу, який завоював весь світ своєю красою.

Підтягнутий корпус, витонченість в рухах – все це характерно для цього різновиду вальсу. Створюється враження, що пара ніби пурхає в повітрі, ледь доторкаючись до підлоги. Партнери м'яко і одночасно швидко пересуваються залюю, зачаровуючи оточуючих своєю грацією. Зазначимо, що сьогодні кожен рік жителі Відня повертаються в минуле, щоб насолодитися вальсом. Танцювальний сезон відкриває Імператорський бал, на якому гості в розкішних нарядах починають кружляти залюю. Особлива увага приділяється дотриманню бальних манер: від вибору аксесуарів до костюму, запрошення партнерки до танцю [1].

На відміну від віденського вальсу, вальс-бостон було започатковано в 1834 році в бостонському особняку місіс Отіс. У знатній пані зібралося багато благородних осіб. Приводом для зустрічі стало знайомство з новим танцюваль-

ним напрямком – вальсом. Ідея привести частку віденської культури до США належала бостонському вчителю танців Лоренцо Татусі. На відміну від оригіналу, Татусі запропонував публіці більш повільні вальсові рухи. Спочатку, на новий танець, американська громадськість відреагувала негативно, називаючи вальс непристойним заняттям.

Доведено, що до середини XIX століття вальс підкорив американське суспільство. Більш того, танець отримав свою назву – вальс-бостон. Існує й інша назва – англійський вальс. Встановлено, що американська версія вальсу не раз намагалася завоювати прихильність європейців, які вороже ставилися до нового варіанту. Лише на початку XX століття вальс-бостон завоював прихильність серед європейських мешканців.

Особливу популярність вальс-бостон користувався в Лондоні, де виникла неймовірна кількість різновидів цього танцю. Кожен танцюрист намагався створити свій варіант, найкрасивіший і прекрасний. Для вальсу-бостон притаманні стриманість і елегантність в рухах. Партнери рухаються в повільному ритмі, здійснюючи довгі, ковзаючі кроки [2].

З'ясовано, що в середині XX століття на території РСРС виникає фігурний вальс. Бурхливий індустріальний розвиток, відновлення території після страшної війни, змусило керівні органи звернути увагу на культурну сторону життя народу. Так, з метою навчитися танцювати по-радянськи, було розроблено програму бальних танців, яка включала фігурний вальс. Фігурний вальс є спрощеним варіантом віденського. Він позбавлений складних за виконанням рухів. Основа танцю будується на кружлянні. При цьому партнеру дозволяється вставати на одне коліно і обертати свою супутницю навколо себе.

ЛІТЕРАТУРА

1. Благова Т. Динаміка формування теоретичних основ хореографічної освіти: історико-культурологічний контекст. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. С. 21–24.
2. Маджоні М. Історія бального танцю. М.: АСТ: Астрель, 2007. 96 с.
3. Регаццоні Г. Бальні танці. М.: БММ АО, 2001. 192 с.

Ілона ТКАЧУК
(Львів, Україна)

ЖИВОПИС: ЕСТЕТИЧНІ КАТЕГОРІЇ «ПРЕКРАСНОГО» ТА «ПОТВОРНОГО»

Одним із найбільш складних проявів духовного переживання, яке властиве тільки людині, є естетичне почуття. Найважливішу роль у цьому багатогранному процесі відіграє мистецтво, яке узвичаєно розглядалось в контексті категорії «прекрасного», що його співвідносять із уявленнями про досконалість, красу, гармонію, з поняттям естетичного ідеалу. Естетика як наука, прекрасне, а саме: форми його чуттєвого сприйняття, його буття та розуміння, його оцінку та творчість в різних формах і сферах виразу – традиційно визначає своїм предметом. Водночас, оскі-

льки естетика вивчає не тільки прекрасне, але й трагічне, потворне, комічне, іронію і т. д., то об'єктивно є наукою про чуттєве сприйняття [1].

Чому людину приваблює не лише прекрасне та гармонійне, а й потворне, аморфне, неправильне? Не варто однозначно сприймати потворне негативно – неординарне, незвичне, незручне, але й воно формує актуальний стан мистецтва сьогодні. Категорії «прекрасного» та «потворного» в живописі часто прирівнюються, коли митці перебувають у пошуку переконливих форм художнього висловлювання. Вони цілком не догматизують естетику прекрасного: визначальною рисою стає або безформність, або стан форми, в котрому вона перебуває у процесі становлення і генерування самої себе. Характерними у цьому випадку рисами виявляються аморфність, надмірність, потворність.

Образи потвор у культурі часто застосовуються для контрасту з метою підсилення усебічної краси «позитивного». В «Історії потворності» У. Еко описує історію реабілітації «потворного» і введення його в поле естетики, краси і символізму [2, 107–117]. Він пише, що християнський світ прийшов до справжньої «реституції» чудовиськ у зв'язку з виправданням потворного в рамках всеохоплюючої світової краси, де потворність і зло набувають тієї ж цінності, що й світлотінь в зображенні, бо саме у пропорції світла й темряви проявляється гармонія цілого [2, 46]. Важливими категоріями творення та розуміння світу і краси є старість, крихкість і смерть.

Причини, з яких усе незвичайне, незрозуміле й аморфне позитивно сприймається, а шаблони в мистецтві та житті швидко надокучають, і які еволюційні механізми призвели до цього, пояснює професор когнітивних наук Карлтонського університету Джим Девіс [3]. Саме люди з високою «відкритістю щодо досвіду» цінують мистецтво абсурду – з великою кількістю дивацтв, дисонансів і невідповідностей. Науковець пов'язує велику частку того, що приносить естетичну сатисфакцію при сприйнятті живопису, зі створенням і вивільненням напруженості.

У живописі зміст часто навмисно завуальовується, а дослідження показують, як це працює: різні реципієнти можуть мати абсолютно різні інтерпретації одного і того ж живопису, часто базовані на особистих асоціаціях із їх власного життя. Тому не дивно, що люди знаходять переконливі смисли, які мають відношення до їх власного досвіду, котрі вони самі ж і генерують. Цей діапазон смислу у творі має відповідні області нейронної обробки. Речі, котрі приносять нам задоволення, перебувають у «приемній» точці між упізнаваними патернами і невідповідностями. Перевага чогось одного буде вносити збій: занадто багато шаблонних рішень – і реципієнт відчуває, що не отримує інформації; надто багато незвичного – і він втрачає змогу знайти патерн, що лежить в основі твору.

У мозку пошук і знаходження патернів пов'язані з «системою задоволення» (активацією опіатних рецепторів), а прагнення зрозуміти невідповідність походить від активації мотивації та управляючої системи (дофамінергічної). Бажання мати справу з явищами, які ми не розуміємо, виникає з еволюційної необхідності, відповідно до якої ми повинні шукати і вивчати нові речі про світ у процесі набування досвіду, а не миттєво. Саме цей механізм і є специфічною особливістю мозку, спрямованого на навчання.

Реципієнти відрізняються один від одного тим, наскільки їм подобаються невідповідності – особи з великою «відкритістю стосовно досвіду», високими показниками згідно з так званою моделлю «п'яти великих особистісних якостей» [4], схильні надавати перевагу словненому дисонансів, аморфності та невідповідностей живопису. Вроджена допитливість, прагнення шукати те, чого реципієнт не розуміє – із наміром у подальшому позбутись незрозумілого, пояснює привабливість абсурду, до прикладу, п'єс Ежена Йонеско чи Семюеля Беккета.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кроче Б. Эстетика как наука о выражении и как общая лингвистика. Москва: Intrada, 2000. 160 с.
2. Эко У. История уродства / пер. с итал. А.А.Сабашникова, И.В.Макаров, Е.Л.Кассирова, М.М.Сокольская. Москва: Слово, 2007. 456 с.
3. Davies J. How Absurd Do You Like Your Art? URL: <http://nautil.us/blog/how-absurd-do-you-like-your-art> (дата звернення 16.02.2021).
4. Goldberg L.R. The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*. 1992. Vol. 4. № 1. P. 26–42.

Богдан ЧЕРНЯВСЬКИЙ
(Київ, Україна)

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ WEB-ДИЗАЙНУ В СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРИ

Вступ. Сучасний інформаційний простір важко уявити без інтенсивно розвиваючої світової інформаційної мережі і її сервісів. Водночас, віртуальна культура спирається на дії, що своєю чергою, призводить до витіснення віртуальністю реальності і втрати почуття об'єктивності світу. Задля того, щоб повною мірою зробити цей інформаційний простір доступним, тобто оприлюднити його, необхідна сполучна ланка, щоб забезпечувала його взаємодію з масовим користувачем. Цією ланкою в сучасному інформаційному просторі є WEB-дизайн.

Зі станом проникнення в динамічне WEB-середовище великої кількості людей і трансформації її в частину повсякденного життя WEB-дизайн здобув нові особливості. Він допомагає у створенні ефективної інформаційної платформи, що відповідає завданням WEB-ресурсу, а також зумовлює виявлення та розвиток комерційного, комунікативного, соціокультурного потенціалу цього інформаційного середовища. На основі цього можна стверджувати, що WEB-дизайн виступає в ролі інструменту культурних трансформацій сучасного інформаційного простору.

Отож, дослідження функцій, механізмів та інструментів WEB-дизайну, його ролі у формуванні сучасного інформаційного середовища є актуальним для наукового пошуку.

Постановка проблеми. Теперішній стан інтенсифікації впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в усі сфери життєдіяльності сучасного суспільства спричиняє проблеми, однією з головних є проблема віртуалізації. Ця про-

блема насамперед включає в себе поняття «віртуальність» і його прояви в сучасному світі, дослідження явища WEB-дизайну, як основи сучасного інформаційного простору, проблему встановлення взаємозв'язку інформаційно-комунікаційних технологій і людини в контексті сучасного WEB-простору за допомогою WEB-дизайну, відображення аспектів інформаційного, ігрового і комунікаційного характеру WEB-дизайну в процесі взаємодії з користувачем.

Основні результати. За темою дослідження науковці висвітлюють різні аспекти проблематики WEB-дизайну в сучасному інформаційному просторі. Зокрема зарубіжна філософська література акцентує увагу переважно на проблемі комунікації людини з технікою, моделювання нового типу реальності за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Вітчизняна школа WEB-дизайну особливо увагу надає виробленню концепції розуміння, аналізу та оцінювання WEB-дизайну в інформаційному просторі [1].

Сучасний інформаційно-комунікаційний простір вбирає в себе величезну кількість інформації, саме на сторінках Internet публікуються журнали і книги, збираються бібліотеки і проводяться виставки і конференції. Встановлені в різних містах світу відеокамери дають змогу транслювати події і передавати фотозображення різних об'єктів. Будь-хто, перебуваючи в будь-якій країні світу, що має доступ до мережі Internet, може звертатися до інформаційно-комунікаційних ресурсів рідною мовою, переглядати журнали, читати книги і слухати новини улюбленої радіостанції.

Щоб зазначені Internet-ресурси виглядали цікаво та зрозуміло, звертаються до WEB-дизайну. Розглянемо основні моменти WEB-дизайну створення сучасного інформаційно-комунікаційного середовища. На початку варто зазначити, що, на відміну від графічного дизайну, тут на перший план виходить композиція, робота з розташуванням окремих текстових і графічних блоків, шрифти. Також необхідно добре уявляти можливості системи управління контентом стосовно надання тих чи інших елементів. Загалом, це наголошує на значенні обмеження стандартів html-коду або flash [2].

Висновки. Створення сучасного інформаційного середовища потребує величезних зусиль, для виконання цього завдання необхідна галузь WEB-розробки і розвиток дизайну, в завдання якого входить проектування користувацьких WEB-інтерфейсів для сайтів або WEB-додатків. WEB-дизайн використовує легко інтерпретовані символи [3]. Для створення емоційної оболонки інформаційно-комунікаційного WEB-ресурсу, він імітує чуттєві відчуття сприйманих образів. У його просторі застосовують ігрові прийоми для налагодження та підтримки зв'язку зі споживачем. Істина і результативна інформаційна комунікація у цьому просторі можлива тільки через прояв поваги до аудиторії, а отже, необхідний професійний, ясний, доступний, вільний від «шумів» і маніпулятивних технологій, що відповідає вимогам сучасної естетики веб-дизайн, який досягається внаслідок виконання основних етапів розробки сучасного інформаційного середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Босюк Д.С. Географія кольорів. *Комп'ютерні технології*. 2016. С. 2–3.

2. Ситник О.В. Медіадизайн як інноваційний розвиток проектування. 2018. С. 661–667.

3. Чорна Ю.С. Характеристики шрифтів та їх вплив на читабельність та розбірливість тексту. *Комп'ютерні технології*. 2016. С. 12–13.

Наталія ШКОДА, Лілія ТЕРНОВА
(Мелітополь, Україна)

СТАНОВИЩЕ ПРАВОСЛАВНОЇ ЦЕРКВИ В КРИМУ ПІД ВЛАДОЮ ОСМАНСЬКОЇ ІМПЕРІЇ І КРИМСЬКОГО ХАНСТВА

У сучасній Україні, в тому числі на Півдні України, православна церква бере активну участь у різних формах суспільного життя, спостерігається посилення її впливу на свідомість людей. Це робить необхідним дослідження її становища в попередні епохи. Метою даної публікації є дослідження становища православної церкви в Криму під владою Османської імперії і Кримського ханства.

Православ'я в Криму має давню історію. Згідно з церковним переказом, у кримських полісах проповідував вчення Христа апостол Андрій Первозванний. До Криму на каторжні роботи засиляли деяких християн Риму. Ці люди і заклали основи християнства на півострові. Однак протягом трьох століть кримські християни піддавалися гонінням з боку влади. Та й саме місцеве населення тривалий час зберігало прихильність язичницьким культам. Процес утвердження християнства в Тавриді був тривалим і непротистим. Розквіт християнства в Криму розпочався наприкінці VI ст. Дослідники пов'язують його з виникненням на півострові печерних монастирів [1, 62].

Завоювання Кримського півострова турецькими військами в 1475 р. і включення його до складу Османської імперії кардинально змінили становище місцевої православної церкви. Османські, а разом з ними і кримські правителі, всіляко сприяли зміцненню позицій ісламу на півострові як пануючої релігії. Православна церква в Криму періодично переслідувалася. Це призвело до скорочення чисельності православних парафій, закриття храмів, ліквідації стародавніх монастирів. Під тиском обставин деякі християни змушені були прийняти мусульманську віру. Наприкінці XV ст. у Криму збереглася єдина православна єпархія – Гото-Кефайська, яка об'єднувала прихильників східного християнства аж до їхнього переселення у Приазов'я в 1778 р. Резиденція Гото-Кефайського митрополита знаходилася в Успенському монастирі поблизу Бахчисарая.

Про занепад православ'я в Тавриді в епоху турецько-татарського панування свідчать спогади іноземних послів і мандрівників, які в різний час відвідували півострів. У 1578 р. польський посол у Кримському ханстві Мартин Броневський, відвідавши Інкерман, у своїх спогадах залишив опис печер в одній з місцевих скель, але навіть не згадав про монастир, якому ці печери колись належали [1, 68]. Ймовірно, турки ліквідували монастир ще наприкінці XV ст.

У березні 1634 р. російський священик Іаков Лизлов прибув до Інкерману з роташування російського посольства в Бахчисараї [3, 289]. Він застав відомі в минулому монастирі Інкерману розореними і порожніми. Вони прийшли у занепад у 80-ті рр. XV ст. Тоді припинили існування більшість інших монастирів Криму.

В XVI–XVII ст. кримське православ'я повільно, але неухильно занепадало внаслідок політики, яку проводили представники кримсько-турецької влади. Це негативно позначилось на матеріальному становищі православної церкви. Кримські парафії і монастирі зверталися за матеріальною допомогою навіть у зарубіжні країни. Таку допомогу надавала, зокрема, Московська держава. Але вона була незначною за розмірами і не могла суттєво вплинути на негативні тенденції у православному середовищі Криму.

Турецькі султани видали Гото-Кефайським митрополитам два фірмани в 1652 і 1759 рр., в яких закріплювались певні права православної церкви на володіння власністю, визначався перелік численних податків православного населення та християнських священиків на користь турецького султана. Православне духовенство опинилося в нерівних умовах з мусульманським духовенством, оскільки на відміну від останнього було зобов'язане сплачувати податки до державної казни.

Становище християнського населення в Криму в 1770-ті рр. погіршилося в роки російсько-турецької війни 1768–1774 рр. Кримські греки симпатизували православної Росії. Тому проти них ханський уряд вжив репресивні заходи, діяльність православної церкви зазнала серйозних обмежень [2, 6].

Росія здобула переконливу перемогу в російсько-турецькій війні 1768–1774 рр. Росії передавалися дві турецькі фортеці в Криму – Керч та Єнікале. За спеціальним рескриптом царський уряд дозволив грекам оселятися в Керчі, Єнікале і в інших землях. Таким чином, перша парафія РПЦ у Криму з'явилася вже в 1774 р.

Через загрозу ісламізації грецького і вірменського населення Криму з 18 липня по 28 вересня 1778 р. кількома партіями християни в супроводі російських військ залишили територію Криму та оселилися на території Азовської губернії [4, 62]. Усі православні священнослужителі разом із родинами теж залишили півострів, що призвело до повного занепаду православ'я в Криму. При цьому 27000 християн вирішили й надалі жити в Криму. Таке становище викликало занепокоєння навіть у мусульманської влади Криму. У червні 1781 р. до Криму, в село Біюк-Ламбат на Південному Березі прибув грецький священик з Анатолії Костянтин (Константіос) Спиранде [4, 64]. К.Спиранде здійснював службу в Успенській скелі під Бахчисараєм (у колишньому монастирі), періодично виїжджаючи до храму святого Феодора в Мангушах. Шагін-Гірей подарував священику будинок у Бахчисараї і виноградний сад.

Політичні обставини з часом створили загрозу для життя К.Спиранде. Тривалий час він змушений був ховатися в одного з греків у винограднику під землею. Тільки після приєднання Криму до Росії він зміг відновити богослужіння в Успенській скелі. Переслідування К.Спиранде свідчать про те, що до 1783 р. православна церква в Криму фактично припинила своє існування.

Таким чином, трьохсотлітнє османське правління в Криму сприяло послабленню позицій православної церкви на півострові, скороченню чисельності православних парафій, занепаду монастирів. Російсько-турецька війна 1768–1774 рр. спонукала кримську владу до посилення тиску на грецьке духовенство. В 1778 р. операція російської влади по переселенню християн з Криму до Приазов'я призвела до повної ліквідації православної церкви в Тавриді. Це сприяло посиленню ісламу, який остаточно став домінуючою релігією в Криму. Отже, політика православної Росії щодо Кримського ханства призвела до повного занепаду православ'я в Криму. Цю негативну обставину більшість дослідників замовчують. Позиції православної церкви було відновлено лише після приєднання Криму до Росії та ліквідації Кримського ханства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Крым христианский / [А.С.Глушак, И.А.Антонова, В.Ф.Филипенко и др.]. Севастополь, 1996. 148 с.
2. Маркевич А. Краткий очерк деятельности генералиссимуса А.В.Суворова в Крыму. *Известия Таврической ученой архивной комиссии*. 1901. № 31.
3. Сказание священника Иакова. *Записки Одесского общества истории и древностей*. 1848. Т. 2.
4. Хартахай К. Христианство в Крыму. *Известия Таврической ученой архивной комиссии*. 1893. Т. 18.

Наталя ШКОДА, Юлія ШКОДА
(Мелітополь, Україна)

ВІДНОВЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ В ПОВОЄННУ ДОБУ

У сучасній Україні триває реалізація реформи освіти, вищої зокрема. Україна поступово інтегрується в європейський освітній простір. Це робить необхідним вивчення позитивного та негативного досвіду відбудови вищої школи в повоєнну добу. **Метою** публікації є аналіз процесу відновлення навчального процесу у вищих навчальних закладах України в повоєнну добу.

Для прискорення випуску спеціалістів із вищою освітою навчальні заклади в евакуації значно скоротили строки навчання з 5 до 3,5 та з 4 до 3 років за рахунок зменшення часу практичної підготовки та канікул. Лекції почали превалювати над практичними заняттями. Це спричинило різке падіння успішності навчання та засвоєння нового матеріалу студентами [6, 173]. У 1946 р. відновили п'ятирічний термін навчання в університетах, технічних, інженерних та економічних навчальних закладах [7, 190].

У перші роки після закінчення війни залишалось багато недоліків в організації навчання – прогалини в розкладі занять, що зумовлювали перевантаження студентів; складання навчальних планів без урахування психологічних особливостей, розумової й навчальної діяльності, що суттєво знижувало рівень засвоєння нового

матеріалу. Існувала проблема в організації навчальної роботи – розподілі навчальних дисциплін за окремими семестрами та роками навчання [5, 176]. Деякі фундаментальні дисципліни читались паралельно зі спеціальними курсами, через що студенти не були на той час ознайомлені з основами предмета та категоріальним апаратом дисципліни.

Існувала проблема з підбором підготовлених абітурієнтів. З 1945 р. були впроваджені вступні іспити. Інститути та університети отримали відповідно проблему недобору першокурсників через те, що система середньої освіти не могла постачати до студентських лав більш-менш підготовлену молодь.

Відновлення навчання студентів у закладах вищої освіти ускладнювалось матеріально-технічними проблемами, недостатньою кількістю аудиторій, придатних для занять, скороченням кількості професорсько-викладацьких кадрів. Досить часто в університетах та інститутах студенти не мали чітко визначеного часу занять [2, 204]. За таким розкладом було неможливо встигнути виконати завдання та ретельно підготуватися до занять наступного дня.

Навантаження студентів впродовж тижня розподілялося нерівномірно: від 4 до 10 годин на день. При складанні розкладу занять не враховувалась необхідність чергування дисципліни залежно від ступеня складності її засвоєння. Іноді, лекція та практичне заняття з однієї дисципліни ставились в один день, що взагалі суперечило логіці практичних занять.

Вже з кінця 40-х років, коли нагальні потреби матеріального забезпечення навчального процесу відходили на другий план, почали приділяти увагу впорядкуванню механізмів контролю рівня засвоєння знань. Основною формою контролю знань у вищих навчальних закладах у повоєнні роки залишалася традиційна екзаменаційна сесія, якою завершувалися семестрові заняття. У травні 1950 р. було затверджено нове «Положення про іспити та заліки у вищих навчальних закладах» [4, 301]. У документі чітко зазначалось наступне: розклад іспитів необхідно визначити заздалегідь деканом факультету та довести до відома викладачів та студентів не пізніше, ніж за місяць до початку сесії; для підготовки до кожного іспиту студенти повинні мати не менше трьох днів; допуск до іспитів студент мав отримувати лише після складання всіх заліків; перелік іспитів та заліків визначався навчальним планом; приймати іспит повинен був лише той викладач, який читав теоретичний курс.

Написання дипломних та курсових робіт як форм перевірки якості підготовки фахівця в середині 40-х років не було обов'язковою процедурою в усіх освітніх закладах [2, 182]. Це негативно позначалось на підсумках навчання. Пізніше дипломні та курсові роботи стали обов'язковими складовими навчальних планів.

На деякий час було запроваджено принцип соціалістичного змагання в навчальній роботі студентів та оцінюванні праці професорсько-викладацького складу за показниками успішності студентів, але гонитва за кількісними показниками довела неспроможність використання змагальних засад у викладацькій роботі, цю практику заборонили [3, 489].

В досліджуваний період ставилось питання про надання студентам права вільного відвідування лекції, висловлювались виважені аргументи «за» і «проти» [5, 192]. Більшість викладачів та працівників вищої школи звертала увагу опонентів на те, що система вільного відвідування занять внесе дезорганізацію в навчання. В результаті обговорення даного питання відмовились від впровадження вільного відвідування.

Удосконалювалась робота з контролю якості викладацької роботи. Окрім загальноживаних та вже звичних прийомів, таких як відкриті лекції, взаємовідвідування занять, різні форми звітності, почали запроваджувати контроль у вигляді стенографування лекцій [1, 148]. На початку ці заходи в умовах відсутності підручників, наочності покращували якість роботи. Але в наступні роки, особливо в період боротьби з проявами «націонал-буржуазності», «космополітизму» стенограми почали використовувати як знаряддя тиску на творчі неординарні особистості, якими були найкращі представники професорсько-викладацького складу України [1, 149].

Таким чином, після закінчення бойових дій професори та викладачі вищої школи приступили до відновлення та деякої реорганізації навчального процесу. Цей процес відбувався відносно швидко. Насамперед відновили строки навчання у вищих навчальних закладах, які були скорочені під час війни, упорядкували важливі організаційні питання навчального процесу. Незважаючи на позитивні зрушення, залишалось багато недоліків в організації навчання. Цей процес ускладнювався об'єктивними матеріально-технічними проблемами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В.П. Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова: 1834–2004: Історія. Сьогодення. Перспективи. К.: Навч. книга, 2005. 255 с.
2. Астахов В.М. Історія Української державної академії залізничного транспорту (1930–2005). Становлення. Сучасність. Майбутнє. Традиції. К.: Транспорт України, 2005. 400 с.
3. Высшая школа. Основные постановления, приказы и инструкции / гол. ред. Л.И.Карпова. М.: Сов. Наука, 1957. 656 с.
4. Высшая школа. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций / гол. ред. Е.И.Войленко. М.: Высшая школа, 1978. 413 с.
5. Днепропетровский горный институт: Исторический очерк / гол. ред. К.В.Коваленко. М.: Недра, 1990. 345 с.
6. Круглянский М.Р. Высшая школа СССР в годы Великой Отечественной войны. М.: Высшая школа, 1970. 315 с.
7. Майборода С. Державна освітня політика України у повоєнні роки (1945–1950 рр.). *Вісник Української Академії державного управління при президентові України*. 2001. № 4. С. 187–195.

ПЕДАГОГІКА. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

*Тетяна АЛЕКСАНДРОВИЧ, Микола МАЛИНКА
(Київ, Україна)*

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАЦІ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА УСПІХУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Уміння правильно спланувати робочий час – це необхідна складова успіху сучасного працівника, у тому числі й педагога. Адже вимоги, котрі ставляться роботодавцями сьогодні, є напрочуд високими. Фахівці, яких винаймають на роботу, повинні не лише володіти професійними компетентностями, а часто бути обізнаними у різних сферах діяльності, що вимагає неабияких здібностей і талантів. А отже, сучасному педагогу необхідно навчитися використовувати час для власної користі. У цьому й допомагають знання з тайм-менеджменту.

Тайм-менеджмент можна вважати категорією абстрактною, оскільки керувати часом взагалі не можна. Єдине, на що спроможна людина, «це усвідомити природу часу і навчитися будувати своє життя з урахуванням його двох основних особливостей – обмеженість часового ресурсу та безповоротність плину часу» [3, 62].

На думку І.Канта, найкращий прийом організації часу – це введення режиму дня. Сам німецький мислитель жив так ритмічно, що сусіди звіяряли годинник, коли І.Кант виходив на прогулянку. Приклад із життя видатного філософа не є поодиноким. Майже в кожній відомій людині був жорсткий режим роботи. Так склалося в Архімеда й Аристотеля, Роджера Бекона і Ньютона, Дюма-батька та ін. Усі ці визначні особистості вибудовували систему витрати часу впродовж життя, що гарантувало їм високу продуктивність [3, 63].

Про розумне використання часу вів мову ще римський філософ Луцій Сенека, який стверджував: «Коли я не знаю, на яку гавань мені потрібно тримати курс, тоді жоден вітер не буде для мене попутним» [3, 63]. А Стівен Кові, говорячи про ідею управління часом, уважав, що вона може існувати стільки, скільки й людство. Для Френсіса Бекона вибір правильного часу – це володіння життям. Бенджамін Франклін, намагаючись керувати особистим часом, виділив довгострокові й короткострокові цілі [3, 63].

Займаючись питанням раціоналізації трудових процесів, подружжя Ф. і Л.Гілберт за допомогою кінокамери й мікрохронометра описали 17 основних рухів муляра. Це дозволило Ф. і Л.Гілбертам розробити методи вивчення витрат робочого часу [2, 12].

Розробляючи теоретичні питання організації праці, Г.Емерсон розклав і дослідив його складові частини. На основі отриманих результатів дослідник сформулював дванадцять принципів продуктивності, що дозволяють значно підвищити ефективність праці [2, 13–14].

На розвиток теорії організації та самоорганізації вплинули дослідження О.Богданова, зокрема робота «Загальна організаційна наука. Тектологія». Він

розробив особисту тектологію, тобто науку про організацію власної життєдіяльності, або ж самоорганізації. Це можна вважати засадами сучасного самоменеджменту. Базовим принципом самоорганізації О.Богданов уважав свідомість і самосвідомість [2, 14].

Ще один дослідник теорії та практики організації праці О.Гастєв сформулював концепцію «трудової установки», у якій зазначив, що кожна людина повинна постійно самовдосконалюватися. Ключове місце в його концепції займала проблема ефективного обліку часу. О.Гастєв стверджував: «Враховувати час – значить довше жити» [2, 15].

Завдяки комплексній системі організації часу можна структурувати роботу з 4 позицій: ефективність (дозволяє відповісти на запитання: «Яким чином зробити більше за певну одиницю часу?»), технології (допомагають прийняти управлінські рішення завдяки комплексним методам на основі заданої стратегії), стратегія, філософія (у контексті організації часу відповідає на запитання «Навіщо займатися тим або іншим?») [2, 22].

З метою ефективного використання часу необхідно послуговуватися такими основними принципами: «встановлення цілей, ранжування завдань за рівнем їх важливості та терміновості; боротьба з «поглиначами часу»; самоконтроль за виконанням всіх завдань у чітко відведений термін» [1, 280].

Технології, які застосовують у сфері управління часом, зазвичай враховують індивідуальне відношення до часу особистості. Це призводить до того, що поза увагою залишається специфіка колективу, його завдання, сформовані групові норми відношення до часу. У цілому необхідно, щоб кожний педагог виробив власну систему управління часом, метою якої повинно бути ефективне використання власних можливостей [1, 282].

Для сучасного викладача організація часу являється необхідною складовою життя, оскільки робить його діяльність успішною. У свою чергу комплексна система організації часу дозволяє запровадити принципи тайм-менеджменту в особисту роботу. Зокрема, принцип індивідуалізації, завдяки якому можна вибрати індивідуальний набір інструментів для побудови ефективної системи організації праці. Наступний принцип – керування невизначеністю – дозволяє обирати такі методи в процесі організації часу, що дозволяють успішно діяти в невизначених ситуаціях, коли стандартні методи планування виявляються неефективними. Не менш важливим є принцип мислення, що спрямований на ефективність. Цей принцип дозволяє людині удосконалювати процеси, які вона вважає недосконалими, завдяки новим технологіям, а також розробляти власні. Варто зауважити, що технічні прийоми без ефективного мислення не будуть джерелом удосконалення методів організації часу. Нарешті використання принципу удосконалення дозволяє робити невичерпними резерви ефективності та розвитку [2, 23].

У європейських компаніях уміння планувати, аналізувати доцільне використання часу, застосовуючи елементи тайм-менеджменту вважається таким же необхідним кваліфікаційним навиком, як і вміння працювати за комп'ютером [4].

Проаналізований вище матеріал дозволяє стверджувати, що лише педагог, який здатний планувати своє життя, раціонально використовувати час, може стати успішним. Шалений сучасний темп, у котрому рухається світ, висуває нові вимоги перед фахівцями будь-якої спеціальності. Розкрити свої уміння й таланти можна лише тоді, коли людина буде встигати виконувати усі поставлені перед нею роботодавцем завдання. А це відбудеться тільки завдяки грамотному розподіленню робочого часу. Причому необхідно виділити час і для родини, і для відпочинку. Інакше надмірне перевантаження загрожуватиме професійним вигоранням. Отже, уміння «керувати часом» є важливим поряд із володінням професійними знаннями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буняк Н.М. Тайм-менеджмент як інструмент підвищення ефективності діяльності підприємства. *Економіка і суспільство*. 2018. № 14. С. 279–283.
2. Горбовий А., Халецька А. Тайм-менеджмент 55+: Навчальний посібник для слухачів Університетів «третього віку» / Під заг. ред. Д.Спулбер, А.Ю.Горбового, А.А.Халецької. Київ, 2017. 57 с.
3. Колесов О.С., Вацьківська А.В. Тайм-менеджмент – управління часом. *Збірник наукових праць ВНАУ*. Серія «Економічні науки». 2011. № 2 (53). Том 3. С. 61–70.
4. Кулакова С.Ю. Впровадження європейської практики тайм-менеджменту на підприємствах України. *Ефективна економіка*: електронне наукове фахове видання. 2016. № 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek_2016_1_18 (дата звернення 11.08.2020)

**Віра АНДРІЄВСЬКА,
Надія ОЛЕФІРЕНКО,
Людмила ОСТАПЕНКО**
(Харків, Україна)

SMART-ОСВІТА ЯК СУЧАСНА ОСВІТНЯ ПАРАДИГМА

Прискорення темпів технологічних змін, розвиток нових технологій – хмарних обчислень, інтернет-речей, робототехніки, технологій віртуальної та доповненої реальності, машинного навчання, штучного інтелекту, технологій Big Data здатні суттєво змінити сучасну освіту [1].

Такі зміни пов'язані з можливістю технологій хмарних обчислень та Big Data збирати й накопичувати значний обсяг даних щодо діяльності навчаємого, аналізувати отримані дані, враховувати дані при створенні пропозицій для вибору найкращих методик для навчання конкретної особи. Використання SMART та роботизованих пристроїв допомагає у створенні зручного навколишнього середовища для кожного навчаємого, полегшує виконання повсякденних завдань і обміну інформацією за рахунок адаптації до звичок або часто повторюваних дій користувача. Системи віртуальної реальності, які відтворюють у студента/учня певне середовище життєдіяльності, викликають ефект реалістичної присутності й зану-

рення у середовище, допомагають йому максимально зосередитися на матеріалі, що вивчається, уявити події, відпрацювати навички реагування на небезпечну ситуацію, безпечно виконувати маніпуляції з об'єктами тощо.

Використання нових технологічних рішень лежить в основі SMART-освіти, яка включає такі компоненти [1]:

- SMART освітній заклад – заклад, в якому технології вплетені в його інфраструктуру і використовуються для організації навчального процесу та життєдіяльності навчаємих, забезпечення безпеки даних та навчаємих/персоналу, оптимізації витрат і доходів тощо [1];

- SMART-клас – приміщення, забезпечене SMART-дошками, комп'ютерами/планшетами, мультимедійними системами, засобами Інтернет-речей для проведення досліджень, експериментів або демонстрацій, засобами віртуальної реальності тощо;

- SMART навчання й SMART викладання - інтелектуальна, адаптована система підтримки індивідуального та спільного навчання, яка поєднує п'ять складових - самостійно-спрямованість (Self-directed), мотиваційність (Motivated), адаптивність (Adaptive), збагаченість ресурсами (Resource-enriched), насиченість технологіями (Technology-embedded) [2];

- SMART навколишнє середовище – середовище, збагачене контекстними цифровими пристроями для вдосконалення та прискорення навчання, яке здатне рекомендувати особі правильний навчальний зміст у потрібному місці та в потрібний час).

Основною перевагою SMART-освіти є те, що в центрі знаходиться сам студент/учень з його звичками, потребами, рівнем освіти та попереднім досвідом. Отже, на основі збирання даних про характер пізнавальної діяльності навчаємого проектується й реалізується його персональна освітня траєкторія, в якій забезпечується індивідуальний підхід до кожного, ураховуються освітні потреби та особливості засвоєння інформації, здійснюється перевірка і вчасна корекція результатів навчання з тим, щоб уникнути появи прогалин у знаннях або неправильне засвоєння інформації.

ЛІТЕРАТУРА

1.Kuppusamy P. Emerging Technologies to Smart Education. International Journal of Emerging Trends & Technology in Computer Science. 2020. Vol. 68(2). p. 5-16. URL:https://www.researchgate.net/publication/340261450_Emerging_Technologies_to_Smart_Education

2.Lim Ch., Kye B. Classroom revolution through SMART education in the Republic of KoreaCase study by the UNESCO-Fazheng project on best practices in mobile learning - 2019. URL:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366729?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-be32e487-c93f-46b6-a797-7e2627aafd27>

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРІКУЛУМУ У ПРАКТИЦІ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ ПИСЬМА МОВОЮ ІВРИТ ТА ЄВРЕЙСЬКОЇ ТРАДИЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Нині в умовах реформування змісту освіти відбувається науковий дискурс і широке громадське й освітнє обговорення проблем конструювання інтегрованих курікулумів та їх імплементації в освітню практику.

Перші спроби створення інтегрованого курікулуму у практиці початкового навчання письма мовою іврит та єврейської традиційної культури було реалізовано у робочому зошиті для навчання й удосконалення каліграфічної компетентності «Коди єврейської культури для дітей: Єврейська каліграфія» (автори *Н.В.Бакуліна, Р.М.Гехтман*).

Загальні вимоги до змісту та рівня сформованості правописних умінь і графічних навичок письма визначено у змістовій лінії «Взаємодіємо письмово», розділі «Початкове навчання письма» чинної навчальної програми з мови іврит для 1-2 класів ЗЗСО України [1], що відповідає Державному стандарту початкової освіти [2]. Водночас тенденції розвитку українського полікультурного соціуму й оновлення сучасної освіти на засадах компетентнісного й особистісно орієнтованого підходів до навчання з огляду на культуровідповідну освітню парадигму, нині потребують розроблення інтегрованого змісту навчання. Тому, з одного боку, робота з матеріалом цього зошиту спрямована на формування правописних умінь і графічних навичок письма на початковому етапі навчання мови іврит, а з іншого – на формування багатомовної та міжкультурної компетентностей.

В основу розробленого авторами робочого зошиту покладено принцип каліграфічного письма, що є оптимальним в умовах багатомовності та є доцільним у початковому навчанні іврит у ЗЗСО України. На його основі ретельно дібрано зміст навчання, а порядок опанування графічними навичками письма букв івритського алфавіту структуроване за групами відповідно до складнощів написання елементів літер – від простого до складного. Такий розподіл сприяє й реалізації принципів доступності, логічності, наступності та систематичності, адже поступове введення нових графічних елементів базується на вивченому матеріалі та допомагає учням значно легше оволодіти єврейською каліграфією та підвищує мотивацію до опанування мовою іврит. Це стосується не тільки самих літер та їх елементів, а й дібраної лексики з ними – слів з виучуваними та вже знайомими учням буквами, які діти зможуть написати. Каліграфічні уміння розвиватимуться й під час роботи з контурними малюнками, за допомогою яких учні з одного боку розширюватимуть активний словниковий запас, а з іншого – вправлятимуться з розвитку письма шляхом штрихування та розфарбовування.

Крім цього до кожної літери івритського алфавіту автори створили культурологічні тексти, що розкривають ціннісні підвалини єврейської традиційної культури. Вони подані українською мовою у доступній формі та супроводжуються кольоро-

вим ілюстративним матеріалом. Таке поєднання змісту сприятиме реалізації інтегративного підходу до багатомовного навчання та формування міжкультурної компетентності учнів.

На сторінках робочого зошиту також дібрано цікавий пізнавальний матеріал про кожну літеру, її назву, звукове, символічне та числове значення. Це розширюватиме знання і сприятиме підвищенню пізнавальних інтересів учнів. А івритський алфавіт, поданий у традиційному його порядку, систематизуватиме знання та розвиватиме вміння учнів використовувати алфавіт у вирішенні комунікативних задач.

Ілюстративний матеріал зошита є яскравим і методично доцільним, відповідає віковим і психологічним особливостям молодших школярів. У зошиті збалансовано подано малюнки для виховання толерантного ставлення учнів до віку, стану, гендерної рівності тощо. Крім цього, малюнки на позначення дітей і дорослих виконано відповідно до традицій єврейської культури, що теж надасть можливість учителям, батькам та учням доторкнутися до її особливостей.

Таким чином, уперше розроблений і запропонований у робочому зошиті навчальний матеріал дозволяє здійснювати як внутрішньопредметну (вертикальну), так і міжпредметну / міжгалузеву (горизонтальну) інтеграцію змісту освіти, сприяє формуванню як наскрізних, так і предметних компетентностей учнів на початковому етапі навчання мови іврит, розширенню обізнаності дітей у сфері єврейської традиційної культури, розвитку національної ідентичності, багатомовності та полікультурності особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакуліна Н.В., Фалеса І.Ю. Типова навчальна програма з мови іврит для 1-2 класів закладів загальної середньої освіти: програми Нової української школи. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/713374/1/18tipova-navchalna-programa-z-movi-ivrit.pdf> (дата звернення 02.03.2021).
2. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення 02.03.2021).

Валентина БОЙЧУК

(Білгород-Дністровський, Україна)

РОБОТА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЩОДО ЗАПОБІГАННЯ ВЖИВАННЯ СЛАБОАЛКОГОЛЬНИХ НАПОЇВ ПІДЛІТКАМИ

Пияцтво в Україні – гостра соціально-культурна проблема. Щороку в Україні ставлять на облік 100 тисяч алкоголіків. Загальна їх кількість більше в десять разів, і складає 700 тис. осіб. Це набуває ознак національної епідемії. Вживання алкогольних напоїв серед молоді поширюється, і про це нам повідомляють дані статистик. Від цього страждає наше суспільство, а насамперед під загрозу потрапляє підрастаюче покоління: діти, підлітки, молодь, а також здоров'я майбутніх матерів.

Аналіз літератури з проблеми дитячої і юнацької алкоголізації, дозволяє виділити наступні основні напрямки: вивчення факторів, що сприяють розвитку алкоголізації серед учнів (Григор'єв, 1898, 1900; Дембо, 1900; Коровін, 1908; і ін.); вивчення впливу алкоголю на дитячий і юнацький організм (Горячкин, 1896; Ерісман, 1897; Сажин, 1902; Щербаков, 1907); вивчення можливостей школи в боротьбі з алкоголізмом (Португалов, 1895: Віреніус, 1900; Невзоров, 1900; Плотніков, 1900; Канель, 1909, 1914; Гордон, 1910; і ін.). У більшості робіт цього періоду використовувалися методи опитування та інтерв'ю або анкетування [3, 54].

Серед досліджень впливу алкоголю на дитячий організм, перш за все, виділяється робота І.В.Сажина «Вплив алкоголю на нервову систему та особливості організму, що розвивається» (1902) [4, 98].

Згідно досліджень Швейцарського інституту з боротьби з алкоголізмом, більшість підлітків спонукає вживати алкоголь бажання самоствердитися серед однолітків (Німеччина – 56,9%; Франція – 52,1%; Італія – 65,8%). На другому місці стоїть вплив і тиск однолітків (Німеччина – 31,1%; Франція – 52,1%. На останньому місці – зняття психічної напруги (Німеччина – 12,0%; Франція – 12,8%; Італія – 15,4%) [1, 83].

Сьогодні профілактика пияцтва і алкоголізму ґрунтується на двох взаємопов'язаних факторах. Перший – це виховання установки в людей на абсолютну тверезість; другий – виховання здатності людини досягати творчого натхнення в праці, захопленнях, в спілкуванні з людьми і природою.

В дослідженні брали участь учні 10–11 класів загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 6 міста Білгород-Дністровський. Вік учнів від 14 до 17 років. Загальна кількість респондентів – 59 учнів. За допомогою анкетування діагностували рівень вживання підлітками алкогольних напоїв. Опитувані вважають, що через доступність спиртних напоїв підлітки зловживають алкоголем. На питання: «Як часто підлітки вживають алкогольні напої?» отримані наступні дані: учні 10-го класу – 1 раз на тиждень або частіше 18 осіб (50%); 11-го класу – не частіше ніж 1–2 рази на місяць 10 осіб (43,5%).

Найчастіше підлітки вживають пиво та вино «за компанію» та без мотивів. Найпоширенішими відчуттями після вживання алкоголю є головний біль, нудота, відсутність апетиту, слабкість.

З метою профілактики дитячого алкоголізму було розроблено програму дій, яка сприяла покращенню знань щодо підліткового алкоголізму та впливу слабоалкогольних напоїв на організм дитини. Вона складалась з профілактичних заходів: тренінгів, бесід, лекцій, виховних годин а саме:

- Виховна година на тему: «Шкідливість алкоголю». Мета: виховувати свідоме ставлення до свого здоров'я та здоров'я громадян як найвищої соціальної цінності.

- Бесіда на тему: «Формування алкогольної залежності» Мета: ознайомити учнів із причинами формування алкогольної залежності, дізнатися про стадії формування алкогольної залежності; формування почуття відповідальності за свої дії та активної життєвої позиції учнів.

- Тренінгове заняття на тему: «Профілактика вживання алкоголю в підлітково-му середовищі». Мета: закріпити знання про шкідливість алкоголю та його вплив на організм людини.

- Виховна година на тему: «Здорові діти – здорова нація!» Мета: переконувати учнів у тому, що здоров'я – найцінніший скарб у житті; пояснити можливі наслідки паління, вживання алкоголю та енергетиків.

- Тренінг на тему: «Крок у майбутнє без алкоголю» Мета: створити умови, які мотивують неприйняття алкоголю в підлітковому оточенні.

- Лекція на тему: «Пити чи не пити – то не все одно – отрута». Мета: дати загальне уявлення про шкідливий вплив алкоголю на організм людини, звернути увагу на його згубний вплив на органи травлення, дихання, серце, мозок, нервову систему; виховувати морально й фізично здорових дітей.

- Брейн-ринг на тему: «За здоровий спосіб життя». Мета: пропагувати здоровий спосіб життя, формувати свідоме ставлення до власного здоров'я, стимулювати творчу та пізнавальну активність учнів.

- Тренінг на тему: «Здоровий спосіб життя» Мета: показати значимість здоров'я для кожного учня та для суспільства в цілому.

По закінченню впровадженої програми була проведена повторна діагностика рівня вживання алкогольних та слабоалкогольних напоїв. За результатами дослідження слід відмітити, що показники вживання алкогольних напоїв у дітей ЕГ стали помітно меншими. Стосовно КГ необхідно зазначити, що діти мали невисокий рівень вживання алкоголю та намагалися пропонувати різноманітні методи боротьби з підлітковим алкоголізмом.

Алкоголізм серед підлітків у наш час став справжньою важкою проблемою як фізіологічного, так і морального плану і профілактика алкоголізму має першорядну важливість. Для цього було впроваджено розроблену програму, яка, в першу чергу, полягала у виховних та організаційних заходах. Провели ряд заходів по стимулюванню різного роду захоплень серед молоді, підвищенню її інтересу до освіти та оволодіння професією. Такий комплекс форм та прийомів роботи у впровадженій програмі мав позитивний профілактичний характер.

Після проведення профілактичних занять з дітьми спостерігалися наступні зміни: позитивне налаштування на однолітків, почали зникати страх, невпевненість в собі; усвідомлення своєї значущості в колективі дітей, зниження рівня вживання алкогольних напоїв. Однак проблема раннього алкоголізму потребує подальших розвідок з залученням фахівців соціальної сфери.

ЛІТЕРАТУРА

1. Айзман Р.В. Фізіологічні основи здоров'я. М.: Компанія Лада. 2003.
2. Вієвський А.М. Конференція «Антиалкогольна кампанія в ХХІ ст. в Україні».
3. Волокітіна Т.В., Баральніна Р.Р., Микитинська М.І. Основи медичних знань. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. М.: «Академія», 2008.
4. Кирпичов В. І. Фізіологія і гігієна підлітків. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. М.: «Академія», 2008.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У Концепції «Нової української школи» проголошується одна з головних характеристик випускника школи – інноваційність, яка передбачає здатність змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці й учитися упродовж життя. У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема формування креативності школярів у процесі навчання. Увага до дослідження як теоретичної, так і практичної значущості цього феномена обумовлена сучасними тенденціями модернізації змісту освіти, необхідністю оновлення методичного інструментарію задля формування креативності учнів.

Розробка педагогічних основ формування креативності відбувалася в напрямках творчого розвитку особистості у контексті особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів до організації освітнього процесу та модернізації змісту освіти (К.Баханов, І.Бех, Г.Балл, І.Зязюн, Н.Кичук, Ю.Пелех, О.Пометун, О.Петренко, І.Смагін, О.Савченко, С.Сисоєва); концепцій проблемного (А.Алексюк, Є.Ільїн, М.Махмутов, В.Оконь, А.Фурман та інші) та розвивального навчання (Л.Виготський, В.Давидов, Л.Занков); методів формування в учнів досвіду творчої діяльності (Дж.Дьюї, І.Лернер, А.Хуторський, Г.Шукіна та інші). Деякі питання формування креативності особистості розкрито в дослідженнях М.Кисіль, О.Кононко, С.Литвиненко, Р.Павлюка, Ж.Рудницької, Л.Рябовол, А.Сологуба, В.Фадєєва та інших. Окремі аспекти проблеми формування креативності учнів у процесі навчання в загальноосвітній школі досліджувалися вітчизняними методистами. Більшість авторів наголошують на важливості набуття школярами досвіду творчої діяльності як ключового фактора їх індивідуального зростання й утвердження статусу учня як самостійного суб'єкта навчальної діяльності, на використанні для цього різних суміжних методик. Однак, креативне навчання не стало загально поширеним явищем у сучасній практиці навчання.

Незважаючи на численні дослідження, у педагогічній науці не існує усталеного визначення поняття «креативність» та не запропоновано єдиного підходу або концепції формування креативності. У «Педагогічному словнику» це поняття трактується як здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації [5]. Наразі, вчені визначають креативність по-різному, здебільшого як здатність породжувати надзвичайні ідеї, відходити від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації (В.Крижко, І.Мамаєва) [2]; інтегративна якість особистості, яка є суб'єктивною передумовою і одночасно показником творчості в усіх сферах діяльності (В.Фадєєв) [10]; здатність породжувати унікальні ідеї, результати, способи розв'язання проблем (О.Скрипченко) [9]; творча, новаторська діяльність (Г.Сазоненко) [6]; пов'язана зі створенням нових матеріальних та ідеальних про-

дуктів, загальна здібність до творчості (С.Литвиненко) [3]; здібність індивіда, що входить у структуру обдарованості як незалежний чинник (Р.Павлюка) [4]; складова творчої особистості, що визначає внутрішні передумови творчості («креативне ядро» – природжене) та надбане (додаткові мотиви, характерологічні особливості, творчі вміння та індивідуальні особливості психічних процесів), що формуються і розвиваються у процесі освіти й життєдіяльності (С.Сисоєва) [7]; творчий потенціал особистості, який виявляється у мисленні, почуттях і спілкуванні та зумовлює її готовність створювати оригінальні продукти / продукцію діяльності, що мають наукову, соціальну, матеріальну та культурну цінність (А.Сологуб); загальні здібності особистості, комплекс особистісних та інтелектуальних особливостей, який є основою прояву творчості (О.Кононко) [1].

Отже, узагальнюючи названі вище тлумачення, можна стверджувати, що креативність – це складне багатокомпонентне поняття, сукупність особистісних якостей індивіда (особистісних орієнтацій, мотивів, здібностей, знань, умінь, досвіду), що забезпечують особистості здатність здійснювати діяльність (освітню, професійну) на творчому рівні. Сучасні педагогічні дослідження стверджують, що у творчій діяльності виявляються і вдосконалюється здатність людини до самореалізації (прагнення розвитку та реалізації своїх особистісних можливостей) в результаті чого відбувається зростання її свідомості, особистість збагачується знаннями та досвідом. Варто зазначити, що ці зміни (кількісні та якісні) виявляються у низці характеристик: подолання стереотипів мислення, стандартних підходів до вирішення навчальних та професійних проблем та свідчать про креативний вектор розвитку особистості (зародження задуму; накопичення знань і навичок, які необхідні для чіткого усвідомлення та формулювання завдання, розробки плану розв'язку; зосередження зусиль і пошук додаткової інформації; вміння, конструктивного виконання задуму). Учені стверджують, що особливо ефективно це відбувається в умовах навчання спрямованого на інтенсивний розвиток логічного мислення, підвищення пізнавальної активності, формування здатності до самостійної постановки проблем і пошуку їх розв'язання, здатність включатися у творчий процес. Пусковим механізмом такого включення, з нашого погляду, можуть бути проблемні, рольові, ситуативні завдання, «ситуації вибору» тощо, які мають міститися у комплексі завдань з формування креативності школярів у процесі навчання.

Аналіз сучасного наукового педагогічного дискурсу свідчить, що не існує усталеного визначення поняття «креативності», у працях психологів, педагогів та методистів висвітлюються лише окремі аспекти аналізу процесу її формування у процесі навчання. Систематизація напрацювань теорії креативності та здійснення наукового синтезу численних розробок науково-практичних шкіл дозволяє сформулювати теоретичне підґрунтя розробленню та ефективному впровадженню методики формування креативності школярів, спрямованої на вирішення проблем розвитку здатності здійснювати освітню діяльність та самостійно оцінювати її результати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кононко О.Л. Дитяча креативність через призму Базової програми «Я у Світі». *Дошкільне виховання*. 2008. № 7. С. 3–7.
2. Крижко В.В., Мамаєва І.О. Аксіологічний потенціал державного управління освітою: навч. посіб. К.: Освіта України, 2005. 224 с.
3. Литвиненко С. Креативність як загальна здібність до творчості: *Сучасні підходи*: зб. наук. пр. Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки». Полтава, 2006. Вип. 3 (50). С. 215–219.
4. Павлюк Р.О. Формування креативності майбутніх учителів іноземної мови у початкових класах засобами мистецтва. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*: зб. Наук. пр. / за заг. редакцією академіка АПН України М.Б.Свуха, укладач О.В.Михайличенко. К.: Вид. центр КНЛУ, 2007. Вип. 32. С. 166–168.
5. Педагогічний словник / за ред. М.Д.Ярмаченка. К.: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
6. Сазоненко Г.С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею). К.: Гнозис, 2004. 607 с.
7. Сисоева С.О. Педагогічна творчість: [монографія]. Х.-К.: Книжкове видавництво «Каравелла», 1996. 150 с.
8. Скрипченко О.В. Довідник з педагогіки та психології / О.В. Скрипченко, Т.М. Лисянська, Л.О.Скрипченко. К.: Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова, 2001. С. 75.
9. Сологуб А.И. Креативное образование: талант и здоровье: [монографія]. Кривой Рог: ИВИ, 2000. 264 с.
10. Фадеєв В.І. Психологічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності молодших школярів: автореф. дис... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – вікова психологія. Івано-Франківськ, 2006. 20 с.

Ольга ВИШТАК

(Білгород-Дністровський, Україна)

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО ВИХОВАННЯ У ДІЯЛЬНОСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

В умовах реформування освіти постає питання оновлення організації виховного процесу системи шкільної освіти, адже за Концепцією Нової української школи, виховання не повинно зводитись до окремих «занять із моралі», воно має здійснюватись через наскрізний досвід. А це означає, що дитина має стати активним учасником дій, що будуть спрямовані на самостійний пошук істини та сприятимуть формуванню критичного мислення, ініціативи і творчості.

Випускник Нової української школи – це цілісна всебічно розвинена особистість, здатна до критичного мислення; патріот з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами, здатний приймати відповідальні рішення,

поважає гідність і права людини; інноватор, здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, навчатися впродовж життя [2].

Виховна діяльність закладів освіти має будуватись за діяльнісним підходом – застосуванням інтерактивних форм та інтерактивних технологій.

«Інтерактивний» (від англ. «inter» – взаємний і «act» – діяти) – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивна діяльність ґрунтується на активній комунікації учасників освітнього процесу. Інтерактивність освіти сприяє формуванню як предметних умінь і навичок, так і загальнонавчальних, виробленню життєвих цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, розвитку комунікативних якостей особистості.

До найбільш ефективних належать інтерактивні технології, з допомогою яких педагог у ході спілкування з вихованцем інтерпретує життєві події, впливає на конструювання ним своїх особистісних дій, сприяє активізації діяльності вихованця, вправляє його у самоконтролі та саморегуляції. У освітньому процесі все ширше використовуються активні форми і методи роботи: тренінги, рольові ігри, мозкові штурми, диспути, дебати, аналіз ситуацій, різноманітні вправи тощо [5, 22].

Інтерактивні форми роботи мають високу результативність у засвоєнні знань та формуванні практичних умінь і навичок, дозволяють за той самий проміжок навчального часу збільшити обсяг виконаної роботи. Вони сприяють формуванню вміння співпрацювати в команді та розвивають гуманні, толерантні стосунки між учасниками освітнього процесу.

Інтерактивне виховання відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії усіх учнів. Це співпраця, де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами спільної діяльності. Учитель, вихователь виступає як організатор процесу діяльності, як консультант і радник.

Впровадження інтерактивних технологій здійснюється за такими напрямками:

1. У процесі позакласної, позашкільної виховної діяльності через години спілкування, інтелектуальні ігри, учнівські конференції, круглі столи, дебати, диспути, проектну діяльність, тренінги, екскурсії-вивчення історичних та культурних пам'яток рідного міста та визначних місць України, бібліотечні уроки, прогулянки «наодинці з природою», години спілкування з мистецтвом, зустрічі з цікавими людьми, вечори відпочинку (дні іменинника, конкурси талантів, дискотеки тощо), діяльність органів учнівського самоврядування.

2. Через позашкільні навчальні заклади, соціальні служби.

3. Через взаємодію з дитячими і молодіжними громадськими організаціями.

Інтерактивне виховання сприяє створенню умов для забезпечення учням рівного доступу до якісної освіти, демократизації освітнього процесу, загального розвитку особистості, її комунікативних здібностей, самостійності у прийнятті рішень, критичності та культури мислення, розвитку соціальних навичок та вміння реалізувати себе як активного, самодостатнього учасника суспільного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. К.: Академ-видав, 2004. 352 с.
2. Концепція «Нова українська школа». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / za zag. red. Н.М.Бібік. Київ: ТОВ «Видавн. дім «Плеяди»», 2017. 206 с.
4. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей: Київ, 2018. 40 с.
5. Чешенко О.І., Ягоднікова В.В. Інноваційність виховного процесу в сучасному освітньому просторі: організаційний аспект. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2010. № 6. С. 19–35.

Анастасія ВІПІЩУК, Юрій КИРИЛЬЧУК
(Рівне, Україна)

ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Успіх навчання ґрунтується, як відомо, перш за все, на зацікавленості учнів змістом навчального матеріалу та процесом навчання. Тому рушійною силою процесу навчання є пізнавальні потреби та інтерес, які спонукають учнів до діяльної активності.

Одним із шляхів їхнього розвитку є впровадження в навчальний процес проектно-технології, яка передбачає наявність проблеми, що вимагає інтегрованих знань і дослідницького пошуку її вирішення. Окремі питання її реалізації на уроках технології відображено в дослідженнях О.Коберника [2], О.Хищенка [5], С.Ящука [6] та ін. З їхнього аналізу можна зробити висновок про те, що методи навчання, які сприяють організації та реалізації проектно-діяльності, є методами активізації творчого мислення, допомагають виробити вміння вирішувати нові проблеми та спонукають до більш продуктивної розумової діяльності. В проектуванні, на відміну від традиційної практичної діяльності, активніше формуються пізнавальні процеси. На думку вчених, це пояснюється тим, що дитина перебуває під певним «впливом» проектно-діяльності [7].

«У проектній методиці широко використовується принцип «єго-фактора» (я-фактор), що припускає спрямування всього навчання на особистість учня, на його пізнавальні потреби й інтереси», – відмічає О.Коберник [2, 6]. На думку В. Бербеця [1], О.Коберника [2], Г.Пічугіної [3], С.Ящука [6] та інших вчених, така методика ґрунтується на діяльнісно-орієнтованому підході до навчання, в основі якої лежить розвиток пізнавальних навичок учнів, їх творчого мислення, пізнавальної самостійності, спрямованості на кінцевий результат, уміння самостійно конструювати свої знання й орієнтуватися в інформаційному просторі, що дає змогу кожному учневі будувати власну освітню траєкторію. А це означає потребу переорієнтації всього навчального процесу на постановку і вирішення самими

учнями навчально-пізнавальних задач суттю яких є дослідницькі завдання, що сприяє досягненню високих результатів навчання. В результаті такий підхід до навчання орієнтує не лише на засвоєння певної системи техніко-технологічних знань і вмінь, але і на способи їх засвоєння, мислення і активізацію пізнавальної діяльності учнів.

Однією з перших особливостей проектної діяльності є наявність значимої соціальної або особистої проблеми, що вимагає для свого рішення інтегрованого знання й дослідницького пошуку. Психологи вважають, що суть проектної діяльності в тім, що той хто навчається діє по власному задумі, відповідно до самостійно поставлених цілей, знаходячи свої способи реалізації задуманого.

Дидактичні принципи навчання, на яких ґрунтується проектно-технологічна діяльність учнів (саморегуляція навчання, навчання в практичній діяльності, зв'язок школи з життям) забезпечують вирішення конкретних педагогічних завдань: розвиток самостійності, активності, активізація самостійної пізнавальної діяльності, готовності до пізнавальної діяльності, знання своїх можливостей і здатностей [4].

Дуже важливо, що залучення учнів до проектно-технологічної діяльності робить затребуваною особистісну активність учнів [3, 5]. Профільне навчання таким чином стає частиною особистих потреб, реалізувати які можна в процесі виконання проектного завдання (проекту). Учні самостійно одержують знання із сучасних джерел інформації й опановують способами їхнього застосування в нестандартних ситуаціях.

В узагальненому змісті педагогічне значення методу проектів, як видно з досліджень вище названих вчених та показує педагогічна практика полягає і в тому, що він є засобом створення середовища для здійснення самостійної освітньої діяльності учнів, причому на міжпредметній основі.

Оскільки загалом проектна діяльність формує як емпіричне, так і теоретичне узагальнення в розумовій діяльності учнів, бо об'єднує в собі використання нових знань та життєвого досвіду дитини, то вона тим самим розширює пізнавальні можливості та потреби учнів [6].

Останні психолого-педагогічні дослідження переконливо доводять, що в проектуванні, на відміну від традиційної навчальної діяльності, активніше формуються пізнавальні процеси. На думку вчених, це пояснюється тим, що дитина перебуває під певним «впливом» проектної діяльності [5, 6].

Змістом проектно-технологічної діяльності передбачено включення учнів у дослідницьку діяльність, що сприяє формуванню в них умінь аналізувати, оцінювати. При цьому ними осмислюється власна готовність до творчої пізнавальної діяльності. На етапі проектування в процесі навчально-пізнавальної і практичної діяльності учнями здійснюється усвідомлення своїх творчих можливостей, ступінь готовності до творчої діяльності; планування і конструювання найбільш раціональних і ефективних способів діяльності з набуття знань, умінь і навичок; прогнозування результатів і можливих труднощів на шляху їх досягнення; обґрунтування, проектування, вибір засобів, методів, форм здійснення творчої діяльності [6].

Дуже важливо, що метод проектів робить затребуваною особистісну активність учнів [3, 5]. Профільне навчання таким чином стає частиною особистих потреб, реалізувати які можна в процесі виконання практичного завдання (проекта). Учні самостійно одержують знання із сучасних джерел інформації й опановують способами їхнього застосування в нестандартних ситуаціях. В узагальненому змісті педагогічне значення проектно-технологічної діяльності полягає в тому, що вона є засобом створення середовища для здійснення самостійної освітньої діяльності учнів.

Таким чином, невід'ємною складовою активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів старших класів у процесі профільного навчання стає проектно-технологічна діяльність, яка розглядається нами як обґрунтована і спланована діяльність, що передбачає розробку конструкції, технології виготовлення і реалізацію об'єкта проектування, та спрямована на активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі формування в учнів певної системи творчо-інтелектуальних і предметно-перетворювальних знань і вмінь. Проектне навчання активізує навчально-пізнавальну діяльність учнів, тому що воно по своїй суті особистісно-орієнтоване, підтримує педагогічні цілі на усіх рівнях, дає змогу вчитися на власному досвіді та досвіді інших, створює ситуацію успіху приносячи задоволення учням, які бачать результат своєї праці на уроці. У процесі такої діяльності учнів на уроках профільного навчання відбувається ефективно та якісне засвоєння техніко-технологічних знань, з одного боку, та розвиток особистості учнів – з іншого, формуються їх пізнавальні потреби та мотивація навчання, розвивається пізнавальна самостійність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бербец Т. Самостійна робота учнів під час виконання творчих проектів. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2004. № 4. С. 13–15.
2. Коберник О., Бербец В., Сидоренко В., Ящук С. Методика навчання учнів 5-9 класів проектуванню у процесі вивчення технології обробки деревини і металу: Навчально-методичний посібник. Умань: УДПУ, 2004. 114 с.
3. Пичугина Г. Основы ведения крестьянского хозяйства. Ученические проекты в школе. 5-11 кл.: Метод. пособие. М.: Дрофа, 2004. 96 с.
4. Сушенцев О. Організація дослідно-експериментальної роботи з перевірки педагогічних умов активізації пізнавальної діяльності учнів основної школи на уроках трудового навчання. *Молодь і ринок праці*. 2009. Спецвипуск. С. 83–88.
5. Хищенко О. Особливості організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках технологій. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2015. Вип. 51. Серія 5. С. 293–296.
6. Ящук С. Суть та структура проектно-технологічної діяльності учнів. *Зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини*. К.: Наук. світ, 2002. С. 298–304.

ПРОБЛЕМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ТА ПРИ ПРОВЕДЕННІ ДЕРЖАВНИХ ІСПИТІВ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕД ВИЩОЇ ОСВІТИ

Активний розвиток інформаційних технологій у XXI сторіччі спричинив необхідність модернізації всіх ланок системи освіти України. Дистанційне навчання як один із засобів музичної підготовки на сьогоднішній день продовжує розвиватись. У цей же час залишаються проблемними питання невідповідності традиційним методикам викладання музичних дисциплін, основою яких є безпосередній контакт викладача і студента, та у результаті – складності виходу за межі багаторічного досвіду в напрямку застосування інформаційних технологій.

Для забезпечення ефективності процесу формування готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва до використання технології дистанційного навчання були визначені певні педагогічні умови, зокрема: наявність чіткого цілеформування викладачів та студентів, комп'ютеризація навчального процесу з фахових музичних дисциплін, упровадження засобів дистанційного навчання в процес фахової музичної підготовки, опанування майбутніми вчителями музичного мистецтва технологій та засобів дистанційного навчання, ретельний добір змісту навчального методичного матеріалу для дистанційного навчання, створення сприятливого інформаційно-методичного середовища, застосування мережевих технологій як середовища взаємодії викладачів та студентів музичного мистецтва.

Серед музично-теоретичних та музично-історичних дисциплін (теорія музики, гармонія, аналіз музичних творів, поліфонія, історія зарубіжної та української музики тощо) проблематичним є проведення індивідуальних дисциплін та викладання сольфеджіо, оскільки на цих заняттях зворотній зв'язок є необхідною складовою для продуктивного навчального процесу. Гостро постає питання компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва щодо застосування технологій дистанційного навчання у власній професійній діяльності.

Застосування дистанційних технологій в навчанні майбутніх учителів музики значною мірою залежить від рівня підготовленості викладачів до реалізації дистанційного навчання, науково - методичного та матеріально-технічного забезпечення, а також від готовності студентів навчатися в умовах дистанційної освіти, від якісного опанування майбутніми педагогами дистанційними технологіями залежить ефективність як дистанційного навчання, так і процесу професійної підготовки вчителів [1, 117]. Проблемою удосконалення навчального процесу в педагогічних закладах є розвиток активності студентів, формування у них здатності до творчої самостійної діяльності, тому важливо сформувати у студентів уміння самостійно й творчо застосовувати здобуті знання на практиці. Формування творчої самостійності майбутніх учителів музики в процесі дистанційного навчання – одне з основних завдань вищої школи [2, 97].

Для належного формування творчої самостійності у майбутніх учителів музики у процесі дистанційної освіти необхідно створити відповідні педагогічні умови. На думку В.Шульгіної, «на розвиток творчої самостійності благотворно впливають багато факторів. Творчість, як й інші види музичної діяльності, передбачає достатній рівень розвитку основних музичних здібностей» [3, 36]. Видатний психолог Б.Теплов зазначає, що ядро музикальності утворюють три музичних здібності: ладове чуття, здатність до слухового уявлення і музично-ритмічне чуття. Сучасна психологія має в своєму розпорядженні також багаті дані про особливості перцепції, інтелекту, характеру і стимулів діяльності індивідуума, що сприяють творчій діяльності. У перцептивних властивостях особи виділяються уважність, вразливість, сприятливість; в інтелектуальних особливостях – фантазія, досить високий рівень знань; до типових рис характеру належать оригінальність, ініціативність, наполегливість, працездатність [3, 36–37].

Проблема реалізації дистанційного навчання в Україні, яка була зумовлена пандемією, на теперішній час потребує відповідних компетентностей сучасних технологій. Разом з тим ефективність самостійного навчання, більше, ніж в інших формах освіти, залежить від способів надання навчальних матеріалів, контролювання роботи і контактування з викладачем. Тому, насамперед, розвиток цієї форми навчання був зумовлений упровадженням новітніх інформаційних технологій і засобів комунікації.

Пропонуємо власний досвід роботи викладачів відділення «Музичне мистецтво» Комунального закладу «Білгород-Дністровський педагогічний фаховий коледж» під час дистанційного навчання. Це такі форми роботи: засвоєння матеріалу електронної лекції; перегляд презентації або відео за різними питаннями лекційного курсу; слухання лекції на певні теми провідних викладачів інших університетів, що є у відкритому доступі в мережі Інтернет; аналізування фрагментів записів відкритих занять провідних викладачів музичного мистецтва; слухання музичних творів; перегляд художніх творів або їх фрагментів; виконання практичних та творчих завдань та надсилання результатів в електронному вигляді викладачу; тестові завдання різних рівнів складності тощо. За необхідності, викладачами кафедри проводяться онлайн консультації студентів у чатах, бесідах, групах.

Водночас при переході на дистанційне навчання були проаналізовані наступні інструменти та засоби, які використовуються багатьма викладачами на сьогоднішній день. Це, передусім, онлайн заняття, заняття по Skype, заняття в Google-класах, відео-звітність. Але більшість наявних платформ та джерел не передбачають зворотного онлайн зв'язку з потенційними студентами, лише коментарі та можливі відповіді на них, що було проблемою для викладання музичних дисциплін. Так, індивідуальні заняття проводилися у Skype, Viber, були підготовлені відеозаписи виконання своїх програм. Була запроваджена нова форма роботи для сольфеджіо – відео-звітність, записи виконання різних видів домашньої роботи; індивідуальне виконання інтонування вправ. Студенти надсилали виконані завдання своєму викладачу на Viber, прикріплювали зроблені презентації в

Google-класи. Кожен студент записував на відео гру партитури та виконання хорових партій, які також надсилав в Google-клас.

Оскільки на індивідуальних заняттях хорового диригування обов'язково присутній концертмейстер, що виконує роль хору, тому для онлайн занять кожен концертмейстер записував на відео хорову партитуру та відправляв студенту. Студент робив запис домашнього диригування уявним хором та вислав викладачу. Таким чином проходила дистанційна підготовка студента. Викладачі тримали постійний зв'язок зі студентами.

Тим часом викладачі хорових колективів збирали відеозаписи концертних виступів своїх колективів, щоб надати можливість студенту-випускнику продиригувати хоровим твором у відеозаписі.

Разом з тим, першочерговим завданням при переході на дистанційне навчання була підготовка державних іспитів. За тиждень до іспиту студентам-випускникам надали можливість приїхати в коледж та зробити відеозапис диригування в місцевому актовому залі. Ці відеозаписи потім були відправлені голові державної комісії.

Підготовка до державних іспитів відбувалася наступним чином: у Google-класах були підготовлені необхідні матеріали з таких дисциплін, як хорове диригування та основний музичний інструмент. До цих класів були приєднані студенти та викладачі, які мали можливість контролювати підготовку студентів.

Іспит з дисципліни «Хорове диригування» складався з двох частин: перша частина державного екзамену – музично-теоретична – захист анотації до державного твору; друга частина – виконання хорової партитури на фортепіано, виконання хорових партій державного твору. Так, захист анотації відбувався як презентація хорового твору.

Виконання хорових партій та гра партитур були записані у відеофайл. Наступним етапом були підготовка та сам виступ студента у якості керівника хорового колективу. Завершенням була зйомка диригування уявним хором, які розміщували в Google-класі для перевірки головою державної комісії. В день державного іспиту була проведена відео-конференція з головою державної комісії, яка уже мала можливість ознайомитися з матеріалами державних іспитів та оцінити їх.

Дистанційне навчання на сьогоднішній день являє собою форму існування дидактичної системи і може бути реалізоване в межах майже всіх її видів. При цьому в межах дистанційного навчання реалізуються всі існуючі традиційні дидактичні принципи та з'являються нові.

Можна відзначити однозначний потенціал та перспективність дистанційного навчання, адже це відкрита система навчання, що передбачає активне спілкування між викладачем і студентом за допомогою сучасних технологій та мультимедіа. Ця форма навчання дає свободу вибору місця, часу та темпу навчання, завдяки Інтернету, який охоплює широкі шари суспільства та стає важливим фактором його розвитку. Слід зауважити, що дистанційне навчання не є антагоністичним щодо очної та заочної форм навчання. Воно природно інтегрується в ці сис-

теми, доповнюючи й розвиваючи їх, що сприяє створенню мобільного навчального середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жевакіна Н.В. Педагогічні умови організації дистанційного навчання студентів гуманітарних спеціальностей у педагогічному університеті: дис.канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2009. 271 с.

2. Умрик М.А. Ефективна самостійна робота студентів в умовах дистанційного навчання: можливості і проблеми. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Чернівці: Рута, 2007. Вип. 300. С. 155–160.

4. Шульгіна В. Організація продуктивної музичної діяльності молодших школярів у групах продовженого дня. *Музика в школі*. К.: Музична Україна. Вип. 10. С. 36–40.

Hanna WOJCIECHOWSKA
(Poznań, Polska)

WYZWALANIE AKTYWNOŚCI ARTYSTYCZNEJ DZIECI W TOKU EDUKACJI NA ODLEGŁOŚĆ

Wstęp

Przedmiotem rozważań w tym artykule jest problematyka uwrażliwiania artystycznego najmłodszych uczniów poprzez wyzwalenie ich aktywności artystycznej i językowej w warunkach edukacji na odległość. Współczesna szkoła szczególnie pod wpływem nieustających reform oświatowych podlega wielu różnorodnym transformacjom i przeobrażeniom, a w ostatnim okresie dodatkowo uwarunkowanych pandemią. Dlatego też do wszelkich oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych szczególnie w odniesieniu do dzieci na etapie edukacji wczesnoszkolnej należy podejść ze szczególną dbałością i atencją. Ten rodzaj procesów podlega szczególnie intensywnemu rozwojowi w okresie wczesnoszkolnym, bowiem aktywność językowa stanowi swego rodzaju oś, wokół której w toku projektowania dydaktycznego pojawiają się kolejne treści, szczególnie te dotyczące edukacji artystycznej. Z drugiej zaś strony należy podkreślić, że zagadnienia związane ze sztuką nie mogą być pomijane i spychane na dalszy plan działań dydaktyczno – wychowawczych w systemie edukacji zdalnej.

Pojęcie aktywności koresponduje z zagadnieniem kompetencji, które uczeń może zdobyć i doskonalić poprzez własną aktywność. Należy więc ją rozpatrywać jako indywidualną właściwość każdego dziecka na tle grupy i w tym sensie kształcenie zdalne nabiera specyficznych wartości pedagogicznych.

Literatura przedmiotu nakierowana na interdyscyplinarne przesłanki pedagogiki ogólnej, teorii wychowania, dydaktyki i metodyk szczegółowych oraz praktyka edukacyjna dowodzą, iż stymulowanie aktywności artystycznej pozostaje w ścisłym związku z ogólnym rozwojem człowieka. Istotną rolę w tym zakresie odgrywa rodzaj komunikatów kierowanych do ucznia w toku kształcenia zdalnego, które znajdują

odzwierciedlenie w sposobie i jakości pracy ucznia i są wynikiem przyjętej przez nauczyciela strategii działań na odległość.

Praktyka edukacji zdalnej w kontekście teorii pedagogicznych

Humanizm stawia w centrum człowieka, jako jednostkę indywidualną i niepowtarzalną. W tym nurcie szeroko zaznacza się sfera jego aktywności, dzięki której może zdobywać nową wiedzę, umiejętności, kompetencje w drodze do czynienia dobra [20].

W myśl koncepcji konstruktywistycznej uczeń, dziecko jest określane jako «badacz rzeczywistości». Nadaje jej znaczenie poprzez swój własny kontekst biograficzny i kulturowy, który edukacja powinna uwzględniać. Stąd uzasadniona jest indywidualizacja w kształceniu zdalnym, która winna sprzyjać wyzwala aktywności ucznia. Istotne jest bowiem, aby wyzwolić w umyśle dziecka powstawanie takich znaczeń, które nie są oderwane od realnych sytuacji społecznych, życiowych, dlatego że wtedy stają się dla niego ważne, angażują w negocjacje społeczne [8].

Wychowanie w koncepcji humanistycznej jest wspomaganie dzieci w ich rozwoju zgodnie z naturalnymi, wewnętrznymi predyspozycjami i potencjałem. Działanie, aktywność pomaga odkrywać wartość siebie i świata, wierzyć we własne siły, utrzymywać poprawne stosunki z innymi. W procesie wychowania, aktywizowania kluczowa jest więc akceptacja, rozumienie empatyczne, przyjmowanie postawy autentyczności, przywiązywanie uwagi do rozmów [15]. Zagadnienia związane z poznawczą koncepcją wychowania, konstruktywizmem oraz psychologią humanistyczną stanowią podstawę teoretyczną dla rozumienia i definiowania aktywności dziecka w warunkach edukacji zdalnej.

Podobnie stanowi o tym koncepcja kształcenia wyzwalającego W. Puśleckiego [13]. Wiąże się z nią szereg dezyderatów edukacyjnych, między innymi są to:

- bezwarunkowa akceptacja ucznia jako osoby przez szkołę,
- oparcie procesu dydaktycznego na w pełni humanistycznych interakcjach społecznych,
- respektowanie podmiotowości ucznia – dezyderaty ogólnowychowawcze i dydaktyczne,
- przechodzenie od heterogennych do podmiotowych celów kształcenia,
- głównym zadaniem szkoły jest wspieranie kompetencji: osobowościowych, merytorycznych i społecznych ucznia.

Dlatego też W. Puślecki biorąc pod uwagę to, co jest treścią aktywności uczniów wyróżnia co najmniej jej pięć form przedmiotowych, jest to:

- aktywność percepcyjna, która jest związana z odczuwaniem sensorycznym, aktywizuje więc zmysł wzroku, słuchu, węchu, smaku, dotyku i kinestezji,
- aktywność intelektualna przejawia się uwagą, przypominaniem, zapamiętywaniem, kojarzeniem, porównywaniem, analizowaniem, syntetyzowaniem, uogólnianiem, abstrahowaniem, klasyfikowaniem i antycypowaniem, są to elementy konieczne do przebiegu procesów poznawczych,
- aktywność emocjonalno-motywacyjna przejawia się koncentracją uwagi, zaciekawieniem, zainteresowaniem, chęcią poznawczą, dążnością do wykonania

czegoś, aprobowaniem lub dezaprobowaniem czegoś często połączone z odczuciami radości bądź smutku, wartościowaniem,

- aktywność zewnętrzna to przedstawianie określonych treści w mowie artykułowanej lub pisemnie,

- aktywność percepcyjno-motoryczna, którą rozpoznajemy przez najczęstsze jej przejawy, którymi są: pisanie, rysowanie, układanie, wycinanie, lepienie, mierzenie, ważenie itp., podczas tej formy aktywności konieczne są skoordynowane ruchy określonych mięśni oraz percepcja [14].

W. Okoń w opracowanej teorii kształcenia wielostronnego, która w swych założeniach w dużej mierze wpisuje się w poznawczą koncepcję wychowania definiuje aktywność jako samorzutną chęć działania wywołującą zewnętrzne i wewnętrzne przejawy działalności praktycznej, poznawczej i emocjonalnej, z nimi wiąże się aktywność intelektualna, emocjonalna i praktyczna [11].

Powyższe klasyfikacje pojęcia aktywności ściśle z sobą korespondują, gdyż odnoszą się do sfer działalności człowieka. W. Puślecki rozszerza aktywność intelektualną o percepcyjną, która jest niezbędna dla wszelkiego poznania. Podobnie jak W. Okoń wyodrębnia aktywność emocjonalną, nazywając ją aktywnością emocjonalno – motywacyjną. Natomiast aktywność praktyczną dzieli na zewnętrzną i percepcyjno-motoryczną.

Mówiąc o aktywności dziecka w warunkach edukacji zdalnej należy mieć na uwadze wszystkie wyżej wymienione rodzaje aktywności, a aktywność artystyczną w sposób szczególny odnosić do sfery, która jest związana z wychowaniem estetycznym [21], jednak w sposób najbardziej wyeksponowany obejmującą edukację muzyczną, plastyczną, techniczną i ruchową dzieci. Poruszane aspekty teoretyczne dają podstawy do traktowania procesu wyzwalania aktywności artystycznej, jego funkcji, zadań i uwarunkowań.

W polskiej literaturze stosunkowo rzadko nieczęsto występuje pojęcie kształcenia czy edukacji artystycznej, a tym bardziej na odległość. Artyzm z języka łacińskiego *ars*, *artis* oznacza tyle, co sztuka, która oznacza zdolność, umiejętność tworzenia rzeczy pięknych, doskonałość wykonania dzieła sztuki, mistrzostwo, biegłość, talent [12]. Dlatego w kształceniu tym nie chodzi o całokształt procesu wychowania, którego efektem jest ukształtowana osobowość, lecz o kształcenie zawodowe artystów [21]. Mogłoby się wydawać, iż używanie przymiotnika «artystyczna» jest niewłaściwe w kontekście aktywności plastycznej, muzycznej, językowej czy ruchowej dziecka. Artystę i dziecko różni przede wszystkim świadomość celu dla którego podjęli aktywność, wspólna jest natomiast możliwość wyzwolenia się, przekształcenia samego siebie, a to za sprawą ujawnienia w procesie tworzenia aktywności artystycznej, przeżyć własnych i innych. Wtedy dziecko istotnie jest pod względem tych cech artystą, można więc mówić o edukacji artystycznej. Nie jest natomiast artystą, gdy wymaga się od niego opanowania posługiwania się trudnymi technikami, odtwarzania, gdy ma do wykonania zadania, które go nie interesują [17].

Za sprawą prac W. Lama [10], S. Popka [12], A. Trojanowskiej [19] i innych coraz silniej akcentowana jest potrzeba swobodnej ekspresji dziecięcej, zmierzanie do

wytworzenia zaciekawienia, publikowano badania wskazujące na informacyjną rolę sztuki jako efekt przeżyć i spostrzeżeń dziecięcych. Takie podejście umożliwia stosowanie teminu edukacji artystycznej w powiązaniu z aktywnością artystyczną dzieci w procesach edukacji zdalnej, tym samym wskazując na jej wyjątkowość i cechy odróżniające ją od działań zawodowych artystów, a tym bardziej w warunkach bezpieczeństwa bez niepokoju powodowanego pandemią.

Kształcenie zdalne – wyzwalające aktywność artystyczną interpretujemy za W. Puśleckim jako alternatywną ideę edukacyjną skoncentrowaną na osobie ucznia, zakładającą bezwarunkową jego akceptację jako osoby przez szkołę, oparcie procesu dydaktycznego na w pełni humanistycznych interakcjach społecznych, respektowaniu jego podmiotowości w tym procesie, którego głównym zadaniem jest wspieranie kompetencji osobowościowych, merytorycznych i społecznych ucznia w toku kształcenia [13]. Rozwój ten zawsze warunkuje wyzwalać aktywności, a indywidualne warunki tkwiące w jednostce oraz środowisko życia dziecka powodują doskonalenie, rozwijanie czy nabywanie określonych kompetencji.

Kształcenie językowe, artystyczne wiąże się z konkretną aktywnością ucznia określoną w podstawie programowej. Dlatego też edukację językową w tej pracy rozumiem jako edukację wspomagającą rozwój umysłowy uczniów w zakresie wypowiedzania się oraz czytania i pisania. W jej ramach zakłada się więc realizację treści związanych z czytaniem i pisaniem, mówieniem, słuchaniem, dialogowaniem, ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne, gramatyczno-ortograficzne maksymalnie powiązane z doświadczeniami egzystencjalnymi i edukacyjnymi uczniów. Obejmują nie tylko stany minione i terażniejsze, lecz również przyszłe i życzeniowe, równoległe także dotyczą realizacji treści ekspresji werbalnej, ruchowej, plastycznej i muzycznej.

Aktywność artystyczną rozumiemy najczęściej w kontekście edukacji plastycznej, muzycznej, ruchowej i technicznej. Edukacja plastyczna oznacza aktywność wyzwalającą poznawanie architektury, malarstwa i rzeźby, wyrażanie myśli i uczuć w różnorodnych formach plastycznych, a także przygotowanie do korzystania z medialnych środków przekazu. Edukacja muzyczna wyzwala aktywność w zakresie odbioru i tworzenia muzyki, śpiewania, muzykowania, słuchania i jej rozumienia, natomiast aktywność ruchowa dotyczy podejmowania przez uczniów swobodnych płaśów do określonej muzyki i taniec. Edukację techniczną rozpatrzę jako działalność konstrukcyjną dzieci.

Dotychczasowe wyniki badań w zakresie realizacji edukacji programowej w klasach początkowych w sposób krytyczny odnoszą się do postulowanej rzeczywistości edukacyjnej [1; 2; 3; 6; 7; 8; 9; 18]. Na tym tle coraz mocniej uwydatnia się konieczność zdobycia przede wszystkim wiedzy o uczniu, a w dalszej kolejności dostosowanie do niego treści i obudowy metodycznej procesu kształcenia. Obowiązek permanentnego stosowania diagnostyki psychopedagogicznej w procesie kształcenia spoczywa na nauczycielu, to on jest osobą wspierającą rozwój dziecka. Tak się postrzega jego rolę w kontekście psychologii humanistycznej [4; 5; 9]. C. Rogers zwraca uwagę na potrzebę zachowania postawy autentyczności, nagradzania, akceptacji, zaufania i

empatycznego zrozumienia, jako tych elementów, które wspierają rzetelną i efektywną diagnozę w edukacji. Na tej podstawie nauczyciel może opracować system zadań wyzwalających aktywność artystyczną dziecka, na który składają się zasadniczo dwa elementy, są to: celowo dobrane na gruncie diagnozy ucznia treści nauczania oraz obudowa metodyczna jako kolejny układ metod i form kształcenia.

Uogólnienia i wnioski

W warunkach edukacji na odległość wiele uwagi należy poświęcać celowo dobieieranym treściom wraz z obudową metodyczną – rozumiane jako podejście metodyczne polegające na priorytetowym uwzględnianiu diagnozy bieżącej dziecka w konstruowaniu programu oddziaływań pedagogicznych wyzwalających aktywność artystyczną w toku edukacji językowej, co z kolei umożliwi pomnażanie jego rzeczywistych kompetencji szczegółowych indywidualnie lub w roli członka zespołu [6; 22].

Analiza literatury przedmiotu ukierunkowana na przesłanki pedagogiki ogólnej, teorii wychowania, dydaktyki oraz metodyk szczegółowych wskazuje, iż dobór treści z zakresu edukacji językowej, plastycznej, muzycznej, technicznej i ruchowej na tle nakreślonej perspektywy teoretycznej warunkują potrzeby, możliwości uczniów, podmiotowe cele nauczania opracowane na podstawie procesu diagnostycznego. Jednym z najważniejszych kryteriów doboru zadań w toku kształcenia staje się aktywność ucznia, w rozpatrywanych procesach jest to aktywność artystyczna adekwatnie wobec założonych, a także rzeczywistych efektów kształcenia.

Istotne staje się więc zrozumienie subiektywnych doświadczeń dzieci, wnikięcie w ich świat, wyjaśnienie znaczeń jakie nadają codziennej edukacji. Dlatego interpretacje wyników badań nad edukacją zdalną obok analizy ilościowej winny tym bardziej przybierać charakter jakościowy pod znacznym wpływem paradygmatu interpretatywnego oraz pajdocentryzmu w wersji interpretatywistycznej [16].

Przedstawione syntetycznie przesłanki teoretyczne zostały przyjęte za kanwę badań własnych, w których działania pedagogiczne były oparte na utwierdzeniu uczniów w przekonaniu, iż mogą dowolnie wykorzystywać swoje pomysły i inspiracje. Między innymi ten element wpłynął bezpośrednio na wyzwolenie aktywności ruchowej uczniów z klasy eksperymentalnej. Ponadto znaczenie aktywizujące miał dobór repertuaru do zadań ruchowych. Podczas badań oprócz muzyki klasycznej wykorzystywano również akompaniamenty do znanych dzieciom piosenek. Tym samym uczniowie gromadzili doświadczenia przy pomocy różnych zmysłów jednocześnie. Te i inne elementy stosowane w toku edukacji dzieci na odległość przyczyniły się do ukształtowania kompetencji u badanych dzieci porównywanym do poziomu ich kształtowania w warunkach edukacji stacjonarnej w okresie poprzedzającym obowiązkowe i wymuszone pandemią kształcenie na odległość.

Bardziej szczegółowa analiza wyników badań stanowi przedmiot odrębnego dyskursu naukowego.

BIBLIOGRAFIA

1. Gołaszewska M. (1997). *Estetyka pięciu zmysłów*, Warszawa-Kraków.
2. Grzesiak J. (2015). *Lekcje i diagnostyka psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, Konin.

3. Grzesiak J. (2007). *O powołaniu nauczyciela do żywej metodyki wobec procedur ewaluacyjnych w zmieniającej się klasie szkolnej*, w: J.Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*. Konin.
4. Grzesiak J. (2010). *Rzut oka wstecz wobec edukacji jutra*, w: K.Denek, T. Koszczyc, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra*. Wrocław.
5. Grzesiak J. (2011), *Wielozadaniowe i wielopodmiotowe konteksty ewaluacji jakości kształcenia w szkole i w uczelni*, w: J.Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia*, Kalisz-Konin.
6. Grzesiak J. (2010). *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*. Konin.
7. Katarzyńczuk-Mania L. (2009). *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu*, Zielona Góra.
8. Kluss-Stańska D., (red.) (2018). *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Kraków.
9. Kościelecki S. (1975), *Współczesna koncepcja wychowania plastycznego*, Warszawa.
10. Lam W. (1974), *Problemy wychowania plastycznego*, Wrocław.
11. Okoń W. (2003), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa.
12. Popek S. (1980), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, Warszawa.
13. Puślecki W. (2010), *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków.
14. Puślecki W. (1998), *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Kraków.
15. Rogers C. (2014), *O stawianiu się osobą*, Poznań.
16. Rubacha K. (2005), *Budowanie teorii pedagogicznych*, w: Z.Kwieciński, B.Śliwerski (red.), *Pedagogika podręcznik akademicki, Tom I*. Warszawa.
17. Sikorska-Krauze H. (2006), *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Poznań.
18. Suświłło M. (2006), *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji*, Olsztyn.
19. Trojanowska A. (1983), *Dziecko i plastyka*, Warszawa.
20. Wojnar I. (2000), *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa.
21. Wojnar I. (1997), *Możliwości wychowawcze sztuki*, w: I.Wojnar (red.), *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa.
22. Żuchelkowska K. (2017), *W stronę dobrej edukacji przedszkolnej*, Bydgoszcz.

**Ярослава ГАСИНЕЦЬ, Олена КАРБОВАНЕЦЬ, Галина КОВАЛЬ,
Мирослава ДЕМЧИНСЬКА, Наталія КУРУЦ**
(Ужгород, Україна)

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК СУЧАСНА ФОРМА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Пандемія та карантинні заходи, пов'язані із запобіганням розповсюдження COVID-19, внесли свої корективи у всі без винятку галузі та сфери життя, зокрема

і в роботу вищих навчальних закладів України. Постає об'єктивна необхідність освітнім закладам, відійти від традиційних форм підготовки фахівців, вдосконалити та опанувати нові методи й педагогічні підходи до змісту навчання, знайти можливості для підвищення ефективності формування знань студентів, використовуючи при цьому технології дистанційної освіти, інтернет ресурси й нові, сучасні педагогічні нетрадиційні підходи. Відтак, через загрозу поширення коронавірусу, у вищій школі з метою вжиття необхідних профілактичних заходів, забезпечення неперервності навчального процесу, належної організації та проведення занять, а також збереження й примноження знань студентів, актуальною стала дистанційна форма навчання.

Дослідження дистанційного навчання здобули розвиток у працях багатьох вчених (О.Андрєєв, М.Бесєдіна, В.Биков, В.Вишнівський, К.Власенко, Р.Деллінг, О.Ільїн, А.Кларк, І.Козубовська, В.Кухаренко, В.Овсянников, В.Олійник, Є.Полат, В.Рибалко, Н.Сиротенко, В.Солдаткін, М.Томпсон, А.Хуторський та ряд інших). Водночас, незважаючи на значну кількість різнопланових досліджень, на сьогодні, не в повній мірі висвітлюються питання щодо досвіду проведення дистанційного навчання з урахуванням специфіки окремих факультетів вищих навчальних закладів, що забезпечують природничо-наукову та професійно-практичну підготовку студентів. Саме тому, актуальними є дослідження особливостей дистанційного навчання як сучасної форми підготовки майбутніх фахівців у галузі знань біології та медицини, в незвичних карантинних умовах ВНЗ. У науковій літературі зустрічаються різні визначення поняття «дистанційне навчання». У праці О.О.Андрєєва і В.І.Солдаткіна дистанційне навчання розглядається як нова організація освітнього процесу, що базується на принципі самостійного навчання студента [1]. В.В.Вишнівський та ін. визначають дистанційне навчання як сукупність інформаційних технологій, що забезпечують доставку здобувачу вищої освіти основного обсягу навчального матеріалу; інтерактивну взаємодію здобувачів освіти і викладачів у процесі навчання; надання їм можливості самостійної роботи із засвоєння навчального матеріалу; а також оцінювання їхніх знань та умінь у процесі навчання [2]. У межах дистанційної освіти, дистанційне навчання є окремим фрагментом, особливою педагогічною технологією в організації освітнього простору, що характеризується особливостями стратегії і тактики взаємодії студента з носіями та джерелами нових для нього знань [3]. Ми розглядаємо дистанційне навчання як сучасну, вдосконалену форму організації пізнавальної діяльності студентів, яка проходить з використанням різноманітних новітніх технічних засобів навчання, вимагає суттєвої і нетрадиційної підготовки, що ґрунтується на взаємодії викладачів й студентів, які дозволяють здійснювати це навчання на значній відстані.

Використання при цьому онлайн сервісів не стало новинкою для співробітників вишу, проте набуло масовості саме в період карантину, коли діяльність студентів змінилася у напрямі формування потреб самостійного оволодіння знаннями, уміннями й навичками, тобто від одержання знань до їх пошуку. Щоб навчання для усіх учасників освітнього процесу як біологів, так й медиків було продуктивним, то студенти комунікуючи з викладачами, творчо опановують розділи навча-

льних дисциплін, які виносяться на самостійне опрацювання і таким чином, вся діяльність згенерується в русло незапланованого формату. Впровадження дистанційної освіти проходить через сайт електронного навчання УжНУ (<https://e-learn.uzhnu.edu.ua>), а також платформи ZOOM, Google Meet, якими користуються більшість викладачів. Всі педагогічні працівники кафедр мають завантажені матеріали до навчальної мережі e-learn та є доступними для студентів. Додатково зі студентами використовуються Чат-заняття, Viber, Skype, а також електронні пошти. Навчальний процес здійснюється згідно запланованих графіків й результати за визначений період часу вказують на належну ефективність проробленої викладачами роботи. Однак, оскільки як біологи так і медики, вивчають на відміну від більшості факультетів негуманітарного фаху живі організми, то як показує досвід, у проведенні лабораторних та практичних занять, існують свої складнощі. Особливо це стосується здобуття майбутніми фахівцями практичних умінь й навичок. Так як виконання цих завдань потребують в основному аудиторної роботи, то дистанційне навчання в повній мірі не замінює проведення занять у спеціалізованих лабораторіях. Те ж стосується й підготовки та виконання наукових робіт студентами, оскільки у період карантинних обмежень, досить складно здійснити як польові дослідження на теренах області, так і камеральну обробку зібраного матеріалу в лабораторіях. Особливо складно або і не можливо зробити проведення онлайн практик, де студенти вживу повинні контактувати з об'єктами досліджень, а викладачі – наочно демонструвати ті чи інші особливості функціонування, структури, взаємозв'язків природних систем та розвивати у них практичні уміння й навички спостерігати, визначати, систематизувати й експериментувати.

Що ж стосується ставлення викладачів та студентів до дистанційного навчання як сучасної форми здобуття освіти, то воно як показує практика, є різним із-за об'єктивних причин. По-перше, дистанційне навчання є найбільш ефективним у системі освіти тільки як складова цілого комплексу форм, методів та методичних прийомів підготовки фахівців у ВНЗ. По-друге, масовий перехід на дистанційну форму проведення занять, особливо з використанням різних платформ як для студентів, так і викладачів є дещо ускладненим, адже за короткий час довелося опанувати специфіку використання різноманітних ресурсів, з якими багато хто стикався на поверхневому рівні. По-третє, онлайн-робота викликає перенавантаженість інтернет-ресурсів, доменів, що створює певні перешкоди під час навчального процесу. Проте, незважаючи на певні труднощі, дистанційна форма навчання у вищих навчальних закладах, надає можливість розширення методології викладання, якісного опанування студентами навчального матеріалу та допомагає успішно сформувати знання й практичні уміння і навички.

Таким чином, поява дистанційного навчання – не випадкове явище, а закономірний етап розвитку та адаптації освіти до сучасних педагогічних, перспективних інформаційних й телекомунікаційних технологій, однак, реалізація сучасної схеми дистанційної підготовки фахівців при всіх наявних перевагах, повноцінно не може замінити очної форми, або ж освіта повинна бути суттєво трансформована.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А., Солдаткин В. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М.: МЭСИ, 2000. 350 с.
2. Вишнівський В.В., Гніденко М.П., Гайдур Г.І., Ільїн О.О. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів: навч. посібн. К.: ДУТ, 2014. 140 с.
3. Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г. Методологічні аспекти дистанційного навчання. *Вісн. акад. дистанц. освіти*. 2003. № 1. С. 16–21.

Jan GRZESIAK
(Konin, Polska)

ASPEKTY BADAŃ PEDAGOGICZNYCH I KULTUROWYCH W TOKU EDUKACJI NA ODLEGŁOŚĆ

Wstęp

Zmiany dokonujące się we współczesnym świecie pociągają za sobą ciągi przemian edukacyjnych, które niosą z sobą zarówno nowe szanse i wyzwania, jak też nowe zagrożenia. W obliczu postępu pedagogicznego obejmującego między innymi nowe technologie komunikacyjne wraz z neomediami występuje coraz większe zapotrzebowanie społeczne na podwyższanie jakości i skuteczności edukacji. Odnosi się to także wobec learningu, a także wobec kształcenia zdalnego (czy tzw. hybrydowego) wymuszonego pod wpływem trwającej i wciąż niepokojącej pandemii Covid-19 i jej pochodnych.

W mediach oraz w życiu potocznym bardzo często nagłaśniane są opinie o niekorzystnych skutkach edukacji na odległość – szczególnie na szczeblu edukacji elementarnej dzieci. W praktyce edukacyjnej w wielu przypadkach znajdują potwierdzenia występowania niekorzystnych skutków kształcenia i wychowania zdalnego, ale są też liczne doniesienia o bardzo oryginalnych rozwiązaniach metodycznych i ich wysokiej jakości pedagogicznej. Ta specyficzna dwubiegunowość jest uwarunkowana wieloma zmiennymi, wśród których na czoło wysuwają się przede wszystkim: przygotowanie nauczycieli do kształtowania kompetencji uczniów (oraz studentów), przygotowanie uczących się podmiotów do coraz bardziej samodzielnego działania na rzecz pozyskiwania nowych kompetencji w kontakcie z technologiami i neomediami edukacyjnymi, a także gotowość systemu edukacyjnego do wspierania zarówno nauczycieli jak i środowisk rodzinnych uczniów w dostępie do wysokojakościowej transmisji zarówno werbalnej jak i pozawerbalnej (w tym jakość sprzętu i łączny internetowych).

Wyodrębnione wyżej elementy składają do głębokich refleksji wszystkich podmiotów edukacyjnych, a przede wszystkim władz oświatowych i samorządowych, Ponadto nieodzowne, a nawet konieczne, jest podejmowanie bezstronnych i nie upolitycznionych badań jakościowych nad jakością edukacji zdalnej oraz związanymi z nią kompetencjami nauczycieli oraz nauczycieli akademickich pełniących odpowiedzialne role w sensie nauczycieli nauczycieli.

Świat wartości w edukacji zdalnej

W edukacji obserwujemy stopniową ewolucję w kierunku demokracji i współlistnienia opartego na wartościach, wśród których w pierwszej kolejności wymieniane są: dobro, mądrość i piękno, a które stanowią filozoficzne i aksjologiczne podstawy do kształtowania «świata wartości» każdego człowieka. Należy podkreślić to, że tzw. świat wartości nie powinien uciepieć wskutek edukacji zdalnej. Mamy bowiem na uwadze, że edukacja zdalna sama w sobie przedstawia wartości w kontekście rozwoju indywidualnego i społecznego. W perspektywie dalszego rozwoju społeczeństw, także po całkowitym ustąpieniu niepokojącej pandemii, wyłania się wizja i przesłanie stanowiące o tym, że kształcenie zdalne już na stałe stanie się nieuchronnym podejściem metodycznym na różnych szczeblach edukacji. Oczywiście w różnych zakresach i proporcjach – w zależności od takich czynników, jak: specyfika i cele przedmiotu, integralność i integracyjność oddziaływań wychowawczo-dydaktycznych (w tym wielo-kulturowych i opiekuńczych), a także oczekiwania indywidualne i społeczne.

Edukacja ku wartościom nabiera coraz większej rangi w obliczu szerzących się anomii, a nawet przejawów kryzysu wartości. Coraz częściej tracą na swoim znaczeniu takie wartości jak miłość, zaufanie, lojalność, godność człowieka/ dziecka. W obliczu dotychczasowych wspólnot (rodzina, naród, szkoła, zakład pracy) pojawiają się podziały i konflikty o różnym podłożu i zasięgu. Pojawia się wiele dylematów etycznych, wynikających z wieloaspektowych sprzeczności charakteryzujących rzeczywistość, które przyczyniają się do stresowości, zagubienia oraz dezorientacji jednostki, utrudniając zarazem jej samostanowienie o własnej tożsamości etycznej, w tym światopoglądowej [11; 13].

Wychowanie do wartości jest jednym z problemów budzących najgorętsze dyskusje pedagogiczne i społeczne. W ostatnich latach obserwuje się upolitycznione ideologizowanie, przy niedocenianiu a nawet wręcz negowaniu teorii naukowych. Nie można jednak doprowadzać do wypaczania dobrego wychowywania «do świata wartości», który stanowi sedno każdego dobrego programu i systemowo traktowanego procesu wychowawczego oraz samowychowywania.

W całej rozciągłości ma to swoje odniesienie wobec edukacji na odległość. W każdym przypadku należy kierować się intencjami zawartymi choćby w następujących kontekstach:

1. wychowanie do wartości winno być integralnie powiązane z kształceniem zdalnym;
2. wychowanie do wartości jest składowym elementem kształtowania kompetencji każdego człowieka na odległość;
3. wychowanie do wartości podlega przesłankom wielokulturowości opartym na zasadach tradycji, a także społeczeństwa obywatelskiego w kontekstach ciągłości i zmian «na lepiej»;
4. wychowanie do wartości i zarazem poprzez wartości winno być przedmiotem wspólnej troski i współdziałania środowiska rodzinnego i instytucji oświatowych w szeroko traktowanej edukacji obejmującej między innymi edukację kulturalną i regionalną;

5. wychowanie do wartości nie może być przedmiotem kontrowersji (ani mowy nienawiści) w funkcjonowaniu państwa, nauki oraz systemu oświatowego (w tym edukacji zdalnej) – jako tzw. trójjedni [2; 4; 5].

Refleksje nad wartościami w każdym przypadku wymagają ich znajomości i rozumienia na gruncie aksjologicznych podstaw edukacji i pedagogiki rodziny. Wartości mogą posiadać charakter bezwzględny, bądź też względny. Człowiek dorosły (również w coraz większym stopniu dziecko) świadomie wartościuje poprzez odczuwanie i rozróżnianie rozbieżności między dobrem i złem, a następnie wobec norm przyjętych ogólnie lub ustalonych umownie, podejmuje decyzję co do wyboru tego co «lepsze bo dobre» lub innym razem «lepsze z dwojga złego», a jeszcze innym razem «lepsze z dwojga najlepszego». W każdym jednak przypadku wartościowanie refleksyjne prowadzi do uwzględniania relacji człowiek – człowiek, przy czym dana wartość może być celem (wówczas stanowi wartość nadrzędną) bądź środkiem do określonego celu (ma wówczas status wartości podrzędnej). Nadawanie wartości, a tym bardziej ich odkrywanie wiąże się z procesami wartościowania, a co za tym następuje jest kluczowym wymiarem człowieczeństwa. Dlatego właśnie w procesach edukacyjnych, w tym przebiegających na odległość, należy uwzględniać kształtowanie kompetencji w tym zakresie u każdego podmiotu indywidualnie i w zespołach (tym bardziej w edukacji domowej – rodzinnej).

Jakość edukacji zdalnej podlega jakościowemu wartościowaniu

Zmiany we wszystkich obszarach życia prowadzą do wielu niespotykanych nigdy wcześniej z takim nasileniem zjawisk, z którymi musi zmierzyć się współczesny człowiek: wzrostu poczucia zagrożenia spowodowanego powszechnością ryzyka, wzrostu odpowiedzialności indywidualnej, potrzeby modyfikowania i przekształcania rzeczywistości, twórczych i innowacyjnych działań zawodowych, wzrostu intelektualności, a także tworzenia własnej koncepcji życia. Nie wystarcza już umiejętność adaptowania się do zastanych warunków i dostosowania się do zmian – niezbędne staje się ich wyprzedzanie i kreowanie dalekowzrocznej wizji zorientowanej ku przyszłości. Wobec nowych paradygmatów złożoności, niepewności i globalizacji jako najcenniejsze jawią się twórcza zdolność i swoboda człowieka [1; 3; 5; 6].

Wysztalcenie staje się też często głównym kryterium w znajdowaniu zatrudnienia na zmieniającym się rynku pracy. Ekonomiczny wymiar dyskursu edukacyjnego znajduje swoje odzwierciedlenie w takim znaczeniu, w jakim nadaje się kapitałowi ludzkiemu, traktowanemu w triadzie Wiedza – Umiejętności – Zachowania społeczne. W tych kontekstach ważne jest eksponowanie w edukacji jej humanistycznego wymiaru (osobowościowego, społecznego i kulturowego) oraz teorii kapitału społecznego. Wówczas zdobywanie wykształcenia można postrzegać jako siłę napędową w sferze nie tylko rozwoju ekonomicznego, ale też w sferze rozwoju społecznego i kulturalno-edukacyjnego narodów i państw.

W obliczu dokonujących się przemian transformacyjnych wzrasta potrzeba przyznania priorytetu edukacji, uwzględniającej także kształcenie i wychowanie na odległość. W tym kontekście odpowiedzialne funkcje, zadania i wyzwania stawiane są przed nauczycielami oraz nauczycielami akademickimi, szczególnie przed nauczycielami

kształcającymi właśnie przyszłych nauczycieli. Najbardziej tradycyjny jest podział funkcji zawodowych nauczyciela na: dydaktyczną, wychowawczą, opiekuńczą, środowiskową, badawczą oraz życiowego ukierunkowania młodzieży [4; 11; 12]. W każdej z tych funkcji zawarte są zadania, których wykonanie prowadzi do realizacji celów.

Szereg podstawowych zadań decydujących o jakości pracy nauczyciela w zmieniającym się świecie dotyczy przygotowania człowieka do odpowiedzialnego, świadomego i refleksyjnego funkcjonowania. Istotnym warunkiem kształcenia jest obecnie nasycenie jej wiedzą refleksyjną, krytyczną, interpretacyjną, prowadzącą ku osiągnięciu mądrości. Nauczyciel powinien pełnić rolę demaskatora skomplikowanej rzeczywistości działającego w imię prawdziwego poznania, umieć dokonywać właściwych wyborów, a także konstruowania wielowariantowych scenariuszy działań – co tym bardziej nie traci znaczenia w edukacji na odległość.

Istotnym zadaniem nauczyciela jest wspomaganie uczniów w zrozumieniu, przyjęciu i stosowaniu wartości oraz przygotowanie do odrzucenia pseudowartości czy wręcz antywartości. Ważne jest sprzyjanie edukacyjno-kulturowemu wymiarowi rozwoju oraz obronie cywilizacji humanistycznej. Osobowy rozwój człowieka wymaga świadomej działalności wychowawczej i nieustającej autokreacji. Ważne zadania związane są również z eksplozją informacyjną, wzrostem roli nauki, nowoczesnej techniki, technologii i racjonalnej organizacji pracy. W efekcie dobrej edukacji, także zdalnej, uczeń będzie zdolny do skuteczności, innowacyjności i autokreacji zarówno w życiu prywatnym, jak też w życiu publicznym, będzie autonomiczny, wolny, twórczy, otwarty i samodzielny. Istotne jest wspieranie osób uczących się w odkrywaniu ich możliwości i talentów, a także przygotowanie do interpretowania i wykorzystania możliwości oraz do dostrzegania zagrożeń.

Ważnym zadaniem jest też promowanie działalności edukacyjnej wśród dorosłych. Rosnące i zmieniające się potrzeby w zakresie kształcenia dorosłych uzasadniają rozwój różnorodnych pozaszkolnych form edukacji, w tym edukacji zdalnej. Zadaniem państwa, samorządów terytorialnych, stowarzyszeń społecznych, instytucji kultury, fundacji i innych organizatorów powinno być adaptowanie edukacji dorosłych do potrzeb ludzi, wypróbowanie rozwiązań innowacyjnych z wykorzystaniem wyników badań oraz praktycznych doświadczeń krajowych i zagranicznych oraz poznawanie i popularyzowanie prognoz przyszłości z zamierzeniami przygotowywania do niej ludzi. Edukacja zdalna, w stopniu nie mniejszym niż stacjonarna, służy między innymi podniesieniu ogólnego poziomu wiedzy dotyczącej zachodzących obecnie przemian, walce z groźnymi stereotypami, zachęcaniu do samokształcenia, rozumieniu i akceptacji świata i siebie, znalezieniu własnego miejsca i roli w obecnej sytuacji, pomocy w podejmowaniu decyzji w sprawach zatrudnienia, rozwiązywaniu problemów moralnych. Zatem wartości tkwiące w edukacji zdalnej rozprzestrzeniają się na całą sieć edukacyjną – szczególnie media oraz organizacje i instytucje edukacji równoległej. Edukacja bowiem staje się inwestycją naukową, społeczno-kulturalną i gospodarczą. Wyzwaniom tym może podolać każdy nauczyciel posiadający wysoki poziom kompetencji zawodowych.

Podstawowe znaczenie pojęcia kompetencji odnosi się do potencjału jednostki wyznaczającego jej zdolności do wykonywania określonych typów działań [9, 693].

Kompetencja wyznaczana jest przez kontekst wewnętrzny, obejmujący jej składniki, i podlega opisowi jako podmiotowy potencjał zależny od czegoś, oraz wyznaczana jest przez kontekst zewnętrzny, określający domeny jej zastosowania, i nadaje się jej znaczenie jako zdolności do czegoś. Obydwa zakresy mogą wzajemnie przenikać się i dopełniać. Odwołanie się do terminu kompetencji daje możliwość odróżniania osób profesjonalnie wywiązujących się z powierzonych im zadań od tych, którym fachowe działanie uniemożliwia niedostatek lub brak kompetencji w jakimś zakresie [12; 13]. Rozwój jednostki (także w toku edukacji zdalnej) polega na aktywnej reorganizacji i integracji rozmaitych kompetencji, przy czym większość z nich zawiera w sobie potencjalną zdolność do generowania w sposób twórczy nowych zachowań [7, 17]. Kompetencja jest więc kategorią podmiotową, a jej rozwój polega głównie na aktywności i przystosowywaniu się, a nie na szablonowym zastępowaniu starych elementów przez nowe. Oczywiście nie zawsze nowe jest lepsze od starego, bo rzekomo «lepsze bo nowe». Rozumienie kompetencji można wiązać z wartościowaniem ich usytuowania, kiedy dana kompetencja jest podstawą podmiotowego zaangażowania w świat [8, 123]. W kształtowaniu kompetencji na odległość wyraziście występuje indywidualny charakter w kategoriach rzeczywistych właściwości każdego podmiotu z osobna, które na co dzień są niezbędne jemu samemu, a także stanowią warunek jego gotowości do podejmowania adekwatnych ról i zadań w zespole. Kompetencje mogą więc być traktowane jako: 1) podstawa sprawności działania, 2) warunek konstruowania psychospołecznej tożsamości jednostki, 3) zdolność refleksyjnego działania, 4) warunek dystansującego rozumienia, 5) potencjał działania o charakterze emancypacyjnym.

Wśród atrybutów kompetencji stanowiących o jej istocie w literaturze przedmiotu najczęściej wymienia się następujące: jest ona zawsze kategorią podmiotową; dotyczy jakiejś dziedziny aktywności człowieka; jest powtarzana w podobnych sytuacjach; możliwe jest obserwowanie jej stanu w danym okresie życia jednostki; jest nabywana w konkretnych sytuacjach społecznych w procesie socjalizacji (jest wyuczana) i jest demonstrowana na poziomie wyznaczonym przez społeczne standardy; wymaga dokonywania wyborów i podejmowania decyzji, co wiąże się z umiejętnością wartościowania i ewaluacji; stanowi strukturę poznawczą składającą się z wiedzy, umiejętności i postaw, zatem możliwe jest jej operacjonalizowanie; ma charakter dynamiczny, rozwojowy, podlegający reorganizacji i transferowaniu na nowe dziedziny aktywności. W pedagogice termin «kompetencja» najczęściej używany jest w kontekście kształcenia, doskonalenia i doskonalenia zawodowego nauczyciela i rozumiany jest jako struktura poznawcza złożona z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw nauczyciela niezbędnych dla skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej [1; 4].

Zmieniający się dynamicznie świat, stawiając nauczyciela wobec nowych wyzwań (także w zakresie edukacji zdalnej), wymusza zarazem ustawiczną aktualizację jego kompetencji, otwarcie na podmiotowość i twórczy rozwój ucznia, na innowacje, radzenie sobie ze stresem towarzyszącym pełnieniu roli zawodowej, z napięciami i konfliktami w szkole. Otwartość nauczyciela na zmianę oznacza także tolerancję, rozumienie współczesnego świata i świadomość swego miejsca w tym świecie.

Opisy kompetencji nauczycielskich uwzględniają najczęściej trzy grupy: kompetencje merytoryczne, kompetencje dydaktyczno-metodyczne, kompetencje wychowawcze oraz kompetencje badawcze [1; 3; 6; 15]. Problematykę kompetencji szeroko analizuje Kazimierz Denek, który wyróżnia kompetencje: dydaktyczno-wychowawcze z zakresu wiedzy ogólnej i doradztwa zawodowego, psychologiczne, poznawcze, badawcze, twórcze, innowacyjne, metodologiczne, metodyczne, filozoficzne (zwłaszcza aksjologiczne), etyczne, interpersonalne, antropologiczne, artystyczne, estetyczne, społeczno-obywatelskie, rodzinne, ekologiczne, religioznawcze, organizatorskie, ekonomiczne, europejskie – potwierdzające wartości humanizmu, medialno-informatyczno-techniczne, krajoznawczo-turystyczne, samokształceniowe [1].

Z przedstawionych klasyfikacji wynika, że kompetencje nauczyciela są funkcją interakcji wiedzy, działania praktycznego z uwzględnieniem jego emocji i zachowań. Cechują się związkiem z zadaniami, ponieważ przejawiają się w określonych zachowaniach, zmiennością oznaczającą, że podlegają rozwojowi, a także ich mierzalnością (co oznacza ich wartościowanie jakościowo-ilościowe). Listę kompetencji nauczyciela można traktować jako elastyczną i otwartą, przy czym nie może w niej zabraknąć miejsca na kompetencje w zakresie edukacji zdalnej. Przejawy kompetencyjności w tym zakresie związane są z samoświadomością osobową i poczuciem zawodowej wartości. Stanowi to istotny warunek refleksyjnej i twórczej postawy wobec codziennych dylematów edukacyjnych w systemie stacjonarnym i zdalnym. Nauczyciel zatem także podlega procesom ustawicznego doskonalenia własnych kompetencji zawodowych oraz zachowania równowagi między kompetencjami przedmiotowymi, pedagogicznymi i własnym rozwojem osobowym.

W dobie rozwoju technologii komunikacyjnych i edukacyjnych mamy do czynienia z przemianami zadań i kompetencji nauczyciela obejmującymi następujące sfery: 1) indywidualizacja, personalizacja i samodzielność, 2) przechodzenie od postawy pewności naukowej do poszukiwania i pomnażania wiedzy, 3) zastępowanie postawy dominacji postawą empatii, negocjacji i dialogu, otwierania się na dokonujące się zmiany cywilizacyjno-społeczne i edukacyjne oraz potrzeby i aspiracje ludzi [11].

W kontekście zmian społeczno-kulturowych i poprawy jakości edukacji nową jakość kompetencji nauczyciela warto odczytywać nie tylko w płaszczyźnie pedagogicznej, związanej ze stosunkiem nauczyciela do ucznia oraz procesem nauczania-uczenia się, ale także w płaszczyźnie socjologicznej, związanej z przygotowaniem jednostek do odpowiedzialnego życia w społeczeństwie i budowania społeczeństwa wiedzy, oraz w obszarze psychologicznym, związanym ze stosunkiem nauczyciela do własnej osoby i rozwijających się kompetencji. Ważną jego kompetencją jest działanie wspierające indywidualną odpowiedzialność osób uczących się, emancypujące z ograniczeń, stymulujące innowacyjność i autonomiczność człowieka, który funkcjonuje w świecie pozbawianym trwałych norm postępowania i bezdyskusyjnych punktów odniesienia, wymagającym od jednostki ponoszenia odpowiedzialności za skutki własnych decyzji.

Kompetentny nauczyciel w toku kształcenia na odległość również potrafi przygotować uczniów do właściwego korzystania z wolności i radzenia sobie z manipulacją. Jest otwarty na zjawiska, które burzą wizję dobrze zorganizowanego świata, na nies-

podziwaną dynamiczność i spontaniczność. Sprawne i kompetentne funkcjonowanie nauczyciela w systemie edukacji na odległość wymaga działania na rzecz wspólnoty ludzi uczących się, refleksji nad repertuarem własnych doświadczeń i kompetencji oraz ciągłego rozwoju i odwoływania się do nieprzejrzystej przyszłości oraz do nowych możliwości. Jest to nowe jakościowo wyzwanie, przed którym stoją uczelnie oraz ośrodki kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Analiza literatury pedeutologicznej i wyników dotychczasowych badań edukacyjnych prowadzi do wniosku, że kształcenie nauczycieli nie może polegać tylko na uczeniu się określonego kanonu wiedzy i metody naukowej, ale powinno być ciągłym przekraczaniem poznania na drodze do samodzielnego rozumienia świata, a zarazem na drodze ku mądrości i etyczności, odkrywaniu innego człowieka i pomaganiu mu w rozstrzygnięciu dylematów moralnych. Powinno kształtować umiejętność refleksji jako swoistego składnika samooceny działania pedagogicznego, w wyniku którego pojawiać się będą zmiany w sferze wiedzy i doświadczeń zawodowych [2; 3].

Uogólnienia i wnioski

Rozważania poczynione w tym dyskursie mają charakter wycinkowy, a mimo tego staraliśmy się ukazać specyfikę i doniosłość edukacji na odległość - jako formy oferty edukacyjnej w perspektywie dalszych przeobrażeń społecznych i ekonomicznych. Oferta ta nacechowana jest niezbywalnymi wartościami i wartościowaniem, co powoduje rozumienie świata edukacyjnego (w tym nauczycieli), pojmowanego jako mikroświat, w obrębie którego pojawiają się «światy wartości» związane z indywidualnymi doświadczeniami uczestników procesów edukacyjnych [6; 14].

Przedstawione przesłanki edukacji zdalnej oraz learningu były weryfikowane empirycznie w toku wieloletnich badań własnych o charakterze podłużnym. Zostały one zintensyfikowane od początku wprowadzania tzw. obostrzeń spowodowanych szerzącą się i niebezpieczną pandemią koronawirusa, co wymusiło przedłużające się wciąż kształcenie studentów i uczniów w systemie zdalnym bądź hybrydowym (częściowo stacjonarnym). Badania te były ukierunkowane na diagnostykę form edukacji stosowanych przez nauczycieli i nauczycieli akademickich w systemie zdalnym. Ponadto przedmiotem badań uczyniono konstruowanie i stosowanie nowych rozwiązań edukacji zdalnej, co było też powiązane z diagnostyką i wartościowaniem uzyskiwanych efektów w sensie kompetencji rzeczywistych badanych uczniów i studentów pedagogiki podlegających analizie porównawczej wobec jakości ich kształtowania w warunkach edukacji stacjonarnej w okresie przed pandemią. Problematyka z tego zakresu będzie stanowić przedmiot rozważań i implikacji prakseopedagogicznych w odrębnym dyskursie naukowo-metodycznym.

BIBLIOGRAFIA

1. Denek K. (2011). *Nauczyciel – jego tożsamość, role i kompetencje*, w: «Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne», nr 3.
2. Grzesiak J. (2007). *O powołaniu nauczyciela do żywej metodyki wobec procedur ewaluacyjnych w zmieniającej się klasie szkolnej*, w: J.Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacja w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*. Konin.

3. Grzesiak J. (2010). *Kompetentny i odpowiedzialny nauczyciel wobec ewaluacji w działaniu*, w: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, Kalisz-Konin.
4. Grzesiak J. (2010). *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*. Konin.
5. Grzesiak J. (2011). *Wielozadaniowe i wielopodmiotowe konteksty ewaluacji jakości kształcenia w szkole i w uczelni*, w: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia*, Kalisz-Konin.
6. Grzesiak J. (2015). *Lekcje i diagnostyka psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, Konin.
7. Masterpasqua F. (1990). *Paradygmat kompetencyjny w praktyce psychologicznej*, w: «Nowiny Psychologiczne», nr 1–2.
8. Męczkowska A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*, Kraków 2002.
9. Pilch T. (red.) (2003). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa.
10. Suświłło M. (2006). *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji*, Olsztyn.
11. Szempruch J (2006). *Kompetencje i zadania nauczyciela w procesie przekształcania szkoły*, w: B.Muchacka (red.), *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, t. 1, Kraków.
12. Szempruch J. (2001). *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów.
13. Szempruch J. (2011). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków.
14. Schütz A. (2008). *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, tłum. B. Jabłońska, Kraków.
15. Taraszkiewicz M. (2001). *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Poznań.

Наталія ДАЦКО, Олена КРАВЧЕНКО-ДЗОНДЗА
(Дрогобич, Україна)

ДІАЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У наш час неможливо знайти гуманітарну сферу, яку б не цікавила проблема діалогу. Більшість наукових досліджень, присвячених діалогічній моделі освіти, носить багатоаспектний і міждисциплінарний характер. Це цілком закономірно, оскільки діалогічні відносини, за словами М.М.Бахтіна, «майже універсальне явище, яке пронизує усе людське мовлення та всі відносини і прояви людського життя, взагалі все, що має сенс і значення <...>. Де починається свідомість, там <...> починається і діалог» [1].

Останнім часом особливу увагу гуманітаріїв привертає проблема діалогу в контексті альтернативних сучасних освітніх технологій, пов'язаних з актуальними питаннями комунікативної дидактики, розвивального навчання і так званої «педагогіки співробітництва».

«Якщо в традиційній моделі навчання, – пише відомий психолог Д.А.Леонтьєв, – учитель разом із завданням протистоїть діяльності учня, то в моделі «педагогіки співробітництва» і вчитель, і учень перебувають, образно висловлюючись, «на одному боці» їх загальної діяльності» [4]. Навчальна діяльність при такому підході здійснюється як цілеспрямована й осмислена комунікація педагога з учнями, побудована на взаємній довірі і повазі один до одного.

Найважливіша складова діалогічної моделі навчання – усвідомлення комунікативно-діяльнісної природи теорії і практики літературної освіти, що проявляється перш за все у процесі спільної діяльності вчителя та молодшого школяра-читача, основу якої складають сприйняття, аналіз та інтерпретація окремого літературного твору.

Одна з найбільш успішних соціокультурних ідей у галузі гуманітарного мислення – ідея взаєморозуміння і спілкування, предметом якого є літературний твір. У контексті цієї ідеї передбачається, що сучасний читач, долучаючись до різноманітних культурних цінностей різних епох і країн, які відображені у творах, знаходить себе як читач, контактуючи з «чужими» пізнавальними, етичними та естетичними смислами.

Таким чином, щоб читач школяр перетворився з випадкового споживача продукту культури (як в школі, так і за її межами) у відповідального співрозмовника, йому не обов'язково запам'ятовувати розрізнені літературні факти, репродукувати їх в усних відповідях і творах. Основне завдання сучасного вчителя – допомогти школяреві навчитися вступати в діалог із окремими творами, героями, фіксуючи у свідомості різноманіття художніх форм зображення світу і людини. Діалогізація літературної освіти передбачає переосмислення комунікативної і діяльнісної складових організації навчання на уроці читання, ролі вчителя і учня, способів розподілу та освоєння матеріалу, специфіки його взаємозв'язку з основними епохами становлення читацького свідомості школяра.

У сучасній дидактиці пропонується комунікативно діяльнісна концепція, згідно з якою читач сприймає твір, з одного боку, як «життєву» реальність, як світ героя, в який можна «увійти», співпереживаючи персонажу і навіть ототожнюючи себе з ним. З другого боку, для такого читача важливим є, перш за все, створений автором текст. Зв'язати одне з іншим для читача означає – зрозуміти текст, створити ілюзію присутності і викликати співпереживання. Саме тому він прагне до адекватного і відповідального розуміння практично будь-якого художнього висловлювання, а отже, до того, щоб самостійно долучитися до сприйняття мистецтва [3].

Літературно освічений читач володіє способами читацької діяльності, що дозволяють йому переходити від початкового цілісного враження через спостереження над текстом і його аналіз до синтезу, тобто до сприйняття змісту твору як цілого, в усій повноті [2].

Аналіз твору як основний засіб інтерпретації художнього змісту враховує діапазон читацьких думок, розвиває культуру усного та письмового мовлення молодшого школяра, розширює читацький кругозір, удосконалює його естетичний смак.

У той же час сучасна методика навчання тісно пов'язує навчальну діяльність із взаємодією учнів (Ш.Амонашвілі, Д.Ельконін та ін.), визнаючи навчальну взає-

модію складовою продуктивної навчальної діяльності (Л.С.Виготський, О.Савченко, Л.Варзацька та ін.). Групова робота як форма організації навчальної діяльності на уроці читання має неабияке значення для діалогічного вивчення літератури. Вона обумовлює ту навчальну ситуацію, коли учні є учасниками діалогічного мовлення, висловлюючи самостійні судження і відповідаючи на питання. Особливою рисою діалогу повинна стати можливість самостійного відкриття знань школярами на основі інформації у художньому творі, і висловлених суджень.

Основними умовами ефективності діалогічної моделі вивчення літератури в початковій школі можна вважати наступні:

1. Ретельний відбір художніх творів для читання.
2. Створення проблемних ситуацій.
3. Формування початкових уявлень про художнє мовлення і цілеспрямована робота над словом у художньому тексті.
4. Поєднання уроків читання та уроків розвитку мовлення.
5. Різні види творчої діяльності за творами.
6. Використання сучасних інформаційних і комунікаційних технологій навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. Москва: Советская Россия, 1979. 318 с.
2. Варзацька Л.О. Навчання мови та мовлення на основі тексту: метод. пос. Кам'янець-Подільський: Абетка, 2001. 112 с.
3. Левіна Л. Розвиток мовленнєвої компетентності: діалогічне мовлення. *Початкова освіта*. 2010. № 46. С. 4–6.
4. Леонтьев Д.А. Совместная деятельность, общение, взаимодействие (К обоснованию «педагогике сотрудничества»). *Вестник высшей школы*. 1989. № 11. С. 44.

Оксана ДЕРКАЧ, Галина ТАРАСЕНКО
(Вінниця, Україна)

ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ

Дошкільне дитинство – це період яскравого емоційно-чуттєвого реагування на світ, яке ґрунтується на бурхливій фантазії, польоті думки та образного сприйняття. Саме тому доречними та ефективними у роботі вихователя закладу дошкільної освіти ми вважаємо використання методів та прийомів арттерапії, метафорична природа якої дозволяє створити не лише унікальне поєднання виховної та казково-фантастичної реальності, а й викликати у дитини відчуття причетності до її творення. Саме така організація виховного процесу з опорою на ціннісну та емоційно-чуттєву сфери дитини здатна забезпечити максимальне включення дітей у процес інтеріоризації існуючих суспільних цінностей, завдяки чому декларовані ззовні цінності привласнюються і набувають значимого особистісного окрасу.

Питання підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до реалізації завдань виховання валеологічної культури дітей дошкільного віку сьогодні, у час посилення карантинних заходів у зв'язку з епідемією Covid-19, набуло особливого загострення. Постійне зростання кількості інфікованих, висвітлення динаміки розповсюдження вірусу та профілактичних санкцій у ЗМІ призводить до двох протилежних тенденцій реагування, що нині спостерігаються серед населення: від тотального занепокоєння з усіма відповідними наслідками (повна ізоляція та обмеження соціальної взаємодії) до повного ігнорування ймовірної небезпеки. У полі такої розбіжності поглядів опинилися діти, чий емоційний стан зазнає постійного тиску від дорослих та ЗМІ, що призводить до психічної нестабільності, зростання тривожності та порушення базової довіри до світу. Все це руйнівним чином впливає на психічні структури особистості дитини, тому вимагає більш уважного та своєчасного втручання з боку вихователів ЗДО.

У відповідності до Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», основними напрямками роботи з валеологічного виховання дітей дошкільного віку є: формування мотиваційних установок на здоровий спосіб життя як основну умову збереження і зміцнення здоров'я; виховання усвідомленого та бережного ставлення до власного здоров'я; прищеплення навичок особистої гігієни; ознайомлення дітей зі способами профілактики захворювань і запобігання травматизму; формування культури діяльності, дотримання гігієнічно обґрунтованих вимог до організації власної життєдіяльності загалом. Відповідно перед вихователем постає завдання створення належних умов для оволодіння дітьми дошкільного віку первинними знаннями про свій організм і здоров'я, вміннями дотримуватися доцільного режиму життя і діяльності, харчування, сну, відпочинку, систематичне та якісне здійснення гігієнічних процедур, заходів запобігання хворобам тощо [1, 3]. Актуальності набуває питання пошуку ефективним форм та методів реалізації означених завдань та підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до їх використання. До таких методів нині сміливо можна віднести і арттерапію.

Сучасний стан розвитку арттерапії засвідчує її ефективне впровадження у освітній простір навчальних закладів різного ступеню акредитації. Не є винятком й дошкільні заклади освіти, оскільки арттерапія володіє потужним виховним, розвивальним та корекційним впливом на свідомість дітей і, завдяки своїй природовідповідності та мультимодальності, дозволяє максимально ефективно врахувати їх вікові психологічні та індивідуальні особливості, допомагає побудувати виховний процес з опорою на чуттєво-емоційний досвід кожної дитини.

Особливості художньої творчості дітей дошкільного віку та специфіка перебігу арттерапевтичного процесу вимагають дотримання основоположних принципів та відповідних вимог, тож процес підготовки вихователів дошкільних закладів освіти до використання методів арттерапії як засобу валеологічного виховання дошкільників має базуватися на:

- глибинному розумінні дії проєкційних механізмів арттерапії як методу, що допомагає дитині проєктувати свій внутрішній світ (почуття, прагнення, ставлення,

судження тощо) на матеріал, з яким вона працює та проявляти себе, відкриваючи себе самому собі та світу;

- умінні реалізувати метафоричний потенціал арт-терапії, що дозволяє донести інформацію до свідомості дитини мовою, що максимально відповідає її віковій природі та особливостям сприймання;
- бережному ставленні до найменших порухів дитячої душі, що проявлятимуться у іноді ще несміливих творчих проявах; у повному прийнятті дитячого бачення; у відсутності нав'язування заданого зразка для наслідування та будь-яких подальших оцінних суджень.

Лише дотримання цих ключових умов, а також досконале володіння належними теоретичними знаннями та методичним інструментарієм сприятиме ефективній реалізації означених завдань на практиці. Спробуємо коротко охарактеризувати основні напрямки використання арттерапії у якості методу валеологічного виховання дітей дошкільного віку, що з ними варто бути ознайомити вихователів ЗДО в процесі післядипломної освіти.

Одним з основних завдань, що їх допомагають зреалізувати методи арт-терапії, це – робота з образом «Я» дитини взагалі та образом «Я – здорова дитина» зокрема. Ідея роботи з образами «хворої» та «здорової дитини» виникла у нас завдяки методиці А.Прихожан та В.Василюскайте «Намалюй себе» [2], метою якої є діагностика емоційного та ціннісного ставлення до себе дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Відповідно у нашому випадку робота з образами «хворої» та «здорової дитини» має допомогти здійснити м'яку, ненав'язливу діагностику сприйняття себе дітьми у контексті досліджуваного питання, а також діагностувати їх уявлення про здорову особистість та здоровий стиль життя взагалі. Під час виконання даної методики спеціально відібраними олівцями дітям пропонується намалювати три малюнки: «Здорова дитина» («Здорова Дівчинка» або «Здоровий Хлопчик»), «Хвора дитина» (відповідно – «Хвора Дівчинка» або «Хворий Хлопчик») та малюнок на тему «Я». По завершенні кожного малюнку діти презентують свої роботи та дають характеристику зображеним образам (відповідь на питання «Яка вона? Чому здорова/хвора?»). Саме на цих характеристиках варто вибудувати подальше обговорення ключових питань здоров'я зберігаючого спектру: то яку дитину можна назвати здоровою і чому? А яку дитину варто назвати хворою і чому? Як діти та дорослі можуть втратити своє здоров'я? Як повернути втрачене здоров'я? Що допомагає залишатися нам здоровими? Тощо.

Шукаючи шляхи підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до валеологічного виховання дітей, окрему увагу варто звернути на специфіку реалізації метафоричної природи арт-терапії у роботі з абстрактними поняттями морально-етичного плану. На наше глибоке переконання, до таких абстрактних понять можна віднести й поняття «здоров'я», яке ми просимо дітей послідовно порівняти з конкретними об'єктами та явищами нашого життя, що допоможе їм глибше усвідомити його сутність саме через призму емоційно-чуттєвого сприйняття власного суб'єктивного досвіду. Так, в межах методики І.Вачкова «Робота із метафорою»

[3, 184–190] дітям пропонується порівняти поняття «здоров'я» із: стравою чи будь-яким іншим продуктом харчування (таке порівняння відображає своєрідні «смакові характеристики» власного здоров'я у взаємозв'язку з їх корисністю для здоров'я, адже те що смачне, не завжди є корисним); будь-яким об'єктом чи предметом навколишньої реальності (дозволяє відслідкувати змістове наповнення поняття через обрані асоціації); емоцією чи почуттям (відображає емоційне ставлення дитини до здоров'я та питань його збереження); дією чи діяльністю (відображає наявність діяльниного ставлення дитини до питань збереження здоров'я).

Звичайно, у більшості своїй дітям дошкільного віку ще важко вкласти свої відчуття у словесну форму, тож головним є не стільки отримати гарне (типу «правильне») формулювання, оскільки сам процес включення дитини у пошук відповідних метафор. А наступне групове обговорення запропонованих метафор та їх обґрунтувань розширює погляд дитини на досліджуване явище, поглиблює його змістове наповнення і сприяє вихованню ціннісного, усвідомленого ставлення до власного здоров'я та його збереження як власної потреби, а не забаганки дорослих.

Ми вже згадували про мультимодальну природу арттерапії, де унікально переплітаються різні види мистецтва та гармонійно поєднуються різні види дитячої художньо-творчої діяльності. Тож зміст фахової перепідготовки вихователів закладів дошкільної освіти обов'язково має включати і *казкотерапевтичну складову*, що допоможе значно розширити спектр реалізації виховного, розвивального, дидактичного та психокорекційного потенціалу казки. В якості прикладу можливостей використання казкотерапевтичних технологій у процесі валеологічного виховання дітей можна навести міні-цикл дидактичних казок Д.Фролова і Т.Зінкевич-Євстигнєєвої «Повернення чарівного намиста Здоров'я», психокорекційну казку «Жили-були два мікроби» (С.Казарян), казки про Хвороб Пожирачів та Здоров'я Дарителів (Р.Ткач), вірші Т.Лисенко («Мікроби», «Хвора киця», «Заболіло в зайця вуха») та ін. Серед методів та прийомів роботи із казкою в контексті Концепції комплексної казкотерапії [4, 21], що ними можуть скористатися майбутні вихователі, є: традиційні розповідь казки з наступним її обговоренням; малювання ілюстрацій до казки чи її фрагменту; створення головних персонажів казки; дописування та переписування казки; театралізації та інсценізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Валеологічне виховання дітей дошкільного віку [упор. Ж.Ципляк]. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. 76 с.
2. Василюскайте З., Прихожан А. Методика «Нарисуй себя». URL: <https://rykovodstvo.ru/instr/44046/index.html> [11.02.2021].
3. Вачков И.В. Введение в сказкотерапию, или Избушка, избушка, повернись ко мне передом... М.: Генезис, 2011. 288 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. СПб.: ООО «Речь», 2000. 310 с.

ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА РОБОТА – ОДИН З НАПРЯМКІВ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ В ЗП(ПТ)О

Розвиток національної економіки значною мірою залежить від рівня кадрового забезпечення. Професійна (професійно-технічна) освіта (далі – П(ПТ)О) є тою особливою ланкою в системі освіти, що найтісніше інтегрована в економіку, вона забезпечує поповнення ринку праці кваліфікованими робітничими кадрами – основною продуктивною силою матеріальних благ для суспільства. Відтак, високоякісну П(ПТ)О вважають не просто фундаментальним потенціалом, але й цілеспрямованим процесом виховання та навчання робітничих кадрів, від якого залежить прогрес, упровадження передових ідей у різних галузях економіки, це реальна участь фахівців у підвищенні ефективності виробництва.

Як зазначає Міністр освіти і науки України С.Шкарлет, метою модернізації професійної П(ПТ)О є створення ефективної системи освіти та навчання, яка стане основою економічного зростання держави, складовою сталого розвитку суспільства, запорукою професійної самореалізації та безперервного професійного розвитку особистості упродовж життя відповідно до її інтересів та потреб економіки України [2]. За його словами, кінцевий результат модернізації – вмотивовані активні здобувачі кваліфікацій, які прагнуть безперервного професійного розвитку, самореалізації та кар'єрного зростання. Одним з пунктів плану модернізації є популяризація профосвіти.

Відтак, важливу роль у забезпеченні економіки висококваліфікованим робітничим персоналом відіграє раціонально організована система профорієнтаційної роботи у закладах професійної (професійно-технічної освіти (далі – ЗП(ПТ)О). У зв'язку з цим, останнім часом велика увага в ЗП(ПТ)О приділяється проведенню цілеспрямованої профорієнтаційної роботи серед молоді та школярів, метою якої є підвищення престижу робітничих професій та розвиток П(ПТ)О шляхом гармонізації кращих практик та професійних стандартів.

Згідно Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається, затвердженого наказом Міністерства освіти України, Міністерства праці України, Міністерства у справах молоді і спорту України від 02.06.95р. № 159/30/1526 професійна орієнтація – це комплексна науково-обґрунтована система форм, методів і засобів, спрямованих на забезпечення допомоги особистості в активному свідомому професійному самовизначенні та трудовому становленні [1].

Профорієнтаційна робота ЗП(ПТ)О спрямована на підготовку молоді до вільного і самостійного вибору професії, що враховує як індивідуальні особливості особистості, так і необхідність повноцінного розподілу трудових ресурсів в ринковій економіці. У сучасних умовах розвитку ринку освітніх послуг змінюються характер діяльності освітніх організацій і методи управління ними, що сприяє підвищенню значимості профорієнтаційної роботи. Профорієнтаційна робота передбачає

не тільки наявність інформації про професії, а й знання вимог, що пред'являються до трудової діяльності, яка в свою чергу, визначає наявність різних якостей і властивостей особистості, що сприяють успішному оволодінню професією. Плідна робота педагогічних працівників ЗП(ПТ)О з випускниками шкіл можлива при формуванні позитивного іміджу освітнього закладу, який формується завдяки використанню нових методів управління, застосування інноваційних виробничих, педагогічних, інформаційних технологій, методичного забезпечення навчального процесу та сучасного матеріально-технічного оснащення.

Програма профорієнтаційної роботи включає в себе: професійну інформацію, професійну консультацію, професійний відбір, професійну адаптацію. Професійна інформація забезпечує ознайомлення із змістом і перспективами розвитку професій, формами та умовами оволодіння ними, станом та потребами ринку праці в кадрах, вимогами професій до особистості, можливостями професійно-кваліфікованого становлення. Професійна консультація допомагає абітурієнту визначити спрямованість своїх схильностей і професійних інтересів, особистісних і ділових якостей, необхідних для оволодіння обраною професією, інформує його про зміст та умови праці за професією. Професійний відбір виконується з урахуванням наявних даних про абітурієнта: особистий мотив вибору професії, спонукання і прагнення. Професійна адаптація покликана сприяти входженню особи у трудову діяльність, практичній перевірці правильності професійного вибору, успішному професійному самовизначенню.

Провідна роль в ЗП(ПТ)О при підготовці майбутніх кваліфікованих робітників належить майстру виробничого навчання. Його завдання – навчити здобувачів освіти професії. Тому уже на початку нового навчального року майстри виробничого навчання розпочинають проводити профорієнтаційну роботу з школярами для того, щоб вивчити їх інтереси, прагнення та залучити до навчання в ЗП(ПТ)О, проводять невинну роботу по підняттю престижу робітничої професії. Причому, профорієнтаційна робота має проводитися не тільки серед учнів випускних класів, а й серед учнів молодшої та середньої школи.

Робота з професійної орієнтації проводиться за різними напрямками: проведення для учнів шкіл майстер-класів, виставок; організація тематичних екскурсій по ЗП(ПТ)О; робота з батьками абітурієнтів з професійного самовизначення; робота над рекламними матеріалами для вступників: буклетів про професії, інформаційних проспектів, листівок тощо. Активізація інтересу школярів до вибору професії відбувається під час проведення Днів відкритих дверей, де здобувачі освіти мають змогу ознайомитись з роботою ЗП(ПТ)О, послугами, які вони надають, прийняти участь у майстер-класах, конкурсах, вікторинах, ділових іграх, отримати індивідуальні консультації тощо.

Упровадження соціальних обмежень, спрямованих на протидію світовій пандемії, наклало значний відбиток на професійну освіту та активізувало упровадження цифрових інструментів профорієнтаційної роботи. Все це спонукає до використання майстрами виробничого навчання в профорієнтаційній роботі низки цифрових інструментів: соціальні мережі, веб-сайти, персональні блоги, онлайн-

матеріали, QR-коди, чати, електронну пошту, інтерактивні сервіси, мобільні додатки, тощо.

Профорієнтаційний ефект залежить від своєчасності профорієнтаційної роботи, її цілеспрямованості і оптимальності форм і методів, перелік яких широкий і різноманітний.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що профорієнтаційна робота є одним з важливих напрямів діяльності майстра виробничого навчання в ЗП(ПТ)О. Адже належно організована профорієнтаційна робота сприяє максимальному наближенню професійних інтересів потенційних абітурієнтів ЗП(ПТ)О до наявного спектру робітничих професій, закладає передумови для успішної подальшої адаптації здобувача освіти у ЗП(ПТ)О; слугує орієнтиром у перспективах і пріоритетах поведінки успішної професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про затвердження Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0198-95#Text> [02.03.2021].

2. Шкарлет С. Модернізація професійної (професійно-технічної) освіти – це виклик часу. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/modernizaciya-profesijnoyi-profesijno-tehnichnoyi-osviti-ce-viklik-chasu-sergij-shkarlet> [02.03.2021].

Раїса ДРУЖЕНЕНКО
(Київ, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ДЕМОНСТРАЦІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ДИСТАНЦІЙНОМУ РЕЖИМІ

Анотація. Among the teaching methods in classical didactics, demonstration is clearly presented. Demonstration is traditionally considered as a method that provides the implementation of the principle of clarity (visualization), in which the study of the material, the achievement of educational goals are based on the involvement of visual aids. The practice of distance learning proves the rationality of demonstrating the products of Internet discourse, including audio and video materials at the links. The specificity of learning the Ukrainian language by demonstrating the products of Internet discourse is in order to form an educated speaker, active and knowledgeable communicator.

Сучасна класифікаційна сітка методів навчання (у тому числі й навчання мови) є досить розгалуженою. Ознаками класифікації методів навчання в науковому дискурсі названо джерела знань, характер і рівень пізнавальної діяльності, спосіб взаємодії вчителя і учнів, ступінь інноваційності тощо. З-поміж методів у дидактиці яскраво представлено демонстрацію, що набула особливого поширення в умовах змішаного та дистанційного навчання. Ми підтримуємо наукову думку про раціональність і оптимальність використання цього методу під час вивчення української мови.

Демонструвати – означає виставляти що-небудь з метою привернути чиюсь увагу; свідчити про що-небудь, показувати щось; наочно підтверджувати; нарочито підкреслювати. Демонстрація – це публічний показ чого-небудь [3].

У галузі дидактики демонстрацію традиційно розглядають як метод, що забезпечує реалізацію принципу наочності (унаочнення), за якого вивчення матеріалу, досягнення освітньої мети відбувається на основі залучення наочних засобів.

Підтримуємо думку науковців про належність демонстрації до наочних методів навчання. Особливість методу демонстрації полягає в показі об'єктів у русі, у динаміці. Цьому сприяє демонстрація відеороликів, фрагментів кінофільмів, сайтів, форумів, блогів, чатів тощо). Як показує практичний досвід, демонстраційний метод набуває ефективної реалізації в інтеграції із таким різновидом наочних методів, як ілюстративний. Останній полягає в показі нерухомих засобів наочності (таблиць, графіків, схем, плакатів, фотокарток, малюнків, картин тощо). Обидва методи – демонстраційний та ілюстративний – тісно пов'язані між собою, можуть бути продуктивно використані під час вивчення української мови.

Практика дистанційного навчання доводить раціональність демонстрації продуктів інтернетного дискурсу, зокрема аудіо- та відеоматеріалу за покликаннями: інтерв'ю або промов відомих особистостей (учителів, економістів, лікарів, державних службовців, науковців, артистів), фрагментів кінофільмів, телепередач, мультфільмів, рекламних відеороликів, музичних відеокліпів тощо.

Демонстрація аудіо-, відеоматеріалів інтернет-дискурсу є привабливою, оскільки виконує деякі освітні функції, зокрема: розширює межі навчального й інформативного простору, уносить елементи нестандартності в освітній процес, полегшує засвоєння знань і формування відповідних компетентностей суб'єктів навчання, розкриває можливість самоосвіти, вироблення індивідуальної траєкторії розвитку, підвищує рівень психологічної зацікавленості, емоційний фон, зумовлює розвиток пізнавальної мотивації, уможлиблює задіяння всіх каналів сприймання інформації (візуального, аудіального, аудіовізуального). Усе це позитивно спрацьовує на прогнозований результат у кожній конкретній освітній ситуації.

Специфічність вивчення української мови зумовлює демонстрацію аудіо- та відеоматеріалів з метою формування грамотного мовця, активного й обізнаного комуніканта.

Українські мовознавці (Н.Бойчук, Н.Гудзь, М.Карпенко, Н.Шкворченко) розглядають інтернет-дискурс як складову сучасної комунікації. Звідси випливає необхідність урахування в доборі демонстраційного матеріалу тих комунікативних функцій, які виконує інтернет-дискурс і його одиниці (аудіо- чи відеоряди), а саме: інформативної, директивної, фактичної, презентаційної, естетичної, розважальної [1]. Є всі підстави для виокремлення однієї з функцій зазначеного методу у парадигмі навчання мови – формування предметної компетентності через показ живих комунікативних ситуацій, демонстрацію комунікативної грамотності мовців, їхнього нормативного чи ненормативного мовлення і т.д.

Активного впровадження демонстрація аудіо- та відеоматеріалів інтернетного дискурсу набула у системі дистанційної освіти. Залежно від поставлених завдань суб'єкти навчання спостерігають мовну систему та окремі мовні явища в активному вияві; аналізують чуже усне мовлення з позиції нормативності/анормативності, комунікативної доцільності, логічності, точності, багатства, виразності, прагматич-

ності, етичності, естетичності тощо; збагачують власний досвід спілкування на тлі суспільно обумовленої комунікації; закріплюють ціннісні комунікативні ідеали; розвивають комунікативну пильність і чуття мови.

Практика активного залучення методу демонстрації аудіо- та відеоматеріалу під час вивчення мови у дистанційному режимі доводить його ефективність. Ідея глибокого наукового обґрунтування та апробації указаної проблеми, на наш погляд, є перспективною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гудзь Н.О. Інтернет-дискурс – невід’ємна складова сучасної комунікації. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія «Філологічні науки»*. 2013. № 4 (70). С. 228–232.

2. Карпенко М.Ю. Лінгвістичні особливості інтернет-дискурсу. *Мова*. 2016. № 26. С. 5–11.

3. Новий тлумачний словник української мови: у чотирьох томах. К.: Аконіт. 2001. Т. 1. С. 728.

4. Шемендюк С.В. Психолого-педагогічні аспекти комунікації в навчальному процесі у контексті використання сучасних засобів наочності. URL: <http://boOk.net/index.php?p=achapter&bid=15006&chapter=1>

Лариса ЗВЯГІНА, Ірина КУБИШЕНКО
(Білгород-Дністровський, Україна)

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОЛЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК СКЛАДОВОЇ ЙОГО УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасні умови розвитку та становлення шкільної освіти як якісно нової педагогічної системи пов’язані, зокрема, із входженням у європейський освітній простір, що актуалізує процес переосмислення сталої вітчизняної освітянської практики, стимулює пошук нових педагогічних підходів до вдосконалення професійної підготовки вчителя, здатного до компетентного впровадження новопосталих проблем.

Сучасному суспільству потрібна компетентна, цілеспрямована, конкурентоспроможна особистість, яка може приймати самостійні рішення та працювати у команді.

Серед головних завдань освіти взагалі, і професійно спрямованого навчального закладу, зокрема, є вимога не тільки у формуванні фахівця, який може професійно виконувати свою власну роботу, а й особистості, здатної працювати в колективі, раціонально підходити до власного зростання, оцінювати та вирішувати ситуації, які виникають у процесі життєдіяльності, тобто бути особистістю, яка має «сучасний світогляд та моральну свідомість, гармонійно поєднує професійну компетентність і громадську активність, здатна до творчої інноваційної діяльності та конструктивної праці в проблемних ситуаціях» [5, 5].

Сучасні науковці (зокрема, С.Ковальова) зазначають, що у межах гуманістичних підходів теорія та практика професійної підготовки вчителя актуалізує ідеї становлення професійної ідентичності та професійного саморозвитку вчителя. Йдеться про те, що у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя має формуватися його готовність (теоретична, мотиваційна, практична) до професійного саморозуміння і гармонійної професійної інтеграції задля компетентного розв'язання професійних завдань.

Саме тому підготовка студентів у вищих навчальних закладах до інноваційної педагогічної діяльності є надзавданням вищої школи.

Навчання у вищих навчальних закладах розглядається як особливий вид трудової діяльності. Найважливішою тенденцією сучасної вищої школи є навчання співпраці та взаємодії, що допомагає орієнтуватися студентам у складній ситуації сучасного світу. Активна участь у різноманітних заходах, акціях, тренінгах, соціально-педагогічних проєктах і в цілому в студентському громадському житті формує у студентській молоді навички управлінської діяльності, лідерські якості, вміння працювати в колективі [4].

Тому провідною передумовою виступає фахова готовність майбутнього вчителя до організації колективної взаємодії молодших школярів.

Вищеокреслене особливо загострюється у зв'язку із визначенням виключного значення ваги такої проблеми, як розвиток в учнів умінь співпрацювати, діяти спільно. Зрозуміло, що розв'язання цієї проблеми безпосередньо пов'язане із умінням учителя організувати колективну взаємодію учнів. Сучасний педагог має бути готовим до змін, гуманно-творчої ініціативної діяльності, на професійному рівні володіти різноманітними засобами, методами і формами колективної роботи з учнями, приййомами формування позитивних емоцій під час виконання соціально-педагогічних проєктів, застосовувати в педагогічній діяльності особистісно зорієнтований підхід, сміливо приймати педагогічні рішення. Тож, готовність студентів до організації колективної взаємодії молодших школярів розглядається як важлива частина їх професійної підготовки.

Реформи освіти в Україні висувають високі вимоги до рівня підготовки майбутній педагогів, до складу якої входить їх компетентність щодо організації колективної взаємодії учнів молодших класів.

Зауважимо, що проблемі колективної взаємодії учнів присвячено багато праць, які репрезентує наукова спадщина А.Макаренка, О.Сухомлинського, І.Іванова. Цікаві психолого-педагогічні рекомендації у цьому відношенні містять дослідження І.Бежа, Т.Борисенка, Н.Волкової, Л.Долинської, І.Зимньої, М.Кагана, О.Казаків, О.Киричука, Н.Коломінського, Є.Коротасвої, Л.Присяжнюк, О.Чернякової та ін.

Розгортаючи ідеї А.Макаренка, І.Іванов став творцем «педагогіки співпраці». Саме він є розробником педагогічних підходів до виховання «через творчу колективну взаємодію». Науковець стверджує, що саме взаємодія, як організація спільної діяльності людей, і сприяє розкриттю сенсу їх конкретних дій. Колективна

взаємодія фіксує обмін інформацією, організацію спільних дій, тобто комунікація відбувається у процесі спільної діяльності [1].

Сучасні дослідники поняття «колективна взаємодія» трактують у широкому розумінні, як випадковий або умисний, приватний або публічний, довготривалий або короткочасний, вербальний або невербальний особистісний контакт членів колективу, що призводить до взаємних змін у їхній діяльності, стосунках, поведінці й установках. У вузькому ж розумінні, йдеться про систему взаємозумовлених дій, що пов'язані циклічною причинною залежністю, при якій поведінка кожного із учасників виступає одночасно і стимулом і реакцією на поведінку інших [5, 7].

За твердженнями Г.Андреевої, взаємодія, як організація спільної діяльності людей, сприяє розкриттю сенсу їх конкретних дій. Вона фіксує обмін інформацією, організацію спільних дій, тобто комунікація відбувається у процесі спільної діяльності. Отже, з вищевикладеного можна зробити висновок, що серед складових взаємодії найважливішими є спільна мета, спільна мотивація, що спонукає до досягнення спільної мети, спільні дії й загальний результат (кінцевий продукт) та суб'єктивне відображення результату індивідуальними і колективними суб'єктами [1].

Колективна взаємодія у спільній колективній діяльності реалізується у формі організації цієї діяльності, тобто спрямованих на загальний предмет праці спільних дій у колективі. Саме вони й зумовлюють необхідність використання основних структурних складових діяльності (цілей, мотивів тощо) [2, 378].

Компонентами колективної взаємодії як процесу є фізичний (спільний рух у просторі, спільні дії) і духовний контакти. Тобто організації спільної діяльності властиві такі складники, що характеризують взаємодію як процес: індивіди, які діють, спільні дії, інформаційні зв'язки, взаємовплив, взаємини, взаєморозуміння. Колективна взаємодія у спільній колективній діяльності реалізується у формі організації цієї діяльності, тобто спрямованих на загальний предмет праці спільних дій у колективі. Саме вони зумовлюють необхідність використання основних структурних складових діяльності (цілей, мотивів тощо) [3, 378].

Досягнення поставленої мети уможливить організація таких умов, які забезпечують підготовку вчителя до використання інноваційних технологій. Згідно з цим виокремлюють: мотивацію студентів до оволодіння інноваційно-професійною діяльністю; розвиток творчого потенціалу та інноваційних здібностей студентів; розвиток рефлексивного потенціалу; формування знань про інновації і основні компоненти інноваційної діяльності; оволодіння досвідом інноваційної діяльності [2, 36].

Підготовка студентів до організації колективної взаємодії неможлива без оволодіння ними комплексом знань інноваційної діяльності.

Сучасна гуманізація освіти, та освітній простір, взагалі, вимагає, щоб у процесі підготовки вчителів використовувалася різні інноваційні стратегії та навчальна багатоваріантність.

Аналіз наукового фонду з питання методичного забезпечення організації колективної взаємодії учнів початкової ланки освіти довів, що ефективність колективної роботи залежить переважно від того, наскільки вчитель володіє методичним арсеналом для досягнення мети.

У контексті вивчення даного питання доцільно розглянути методи, форми і прийомів які забезпечують формування вмінь та навичок колективної взаємодії. Ними виступають такі:

- групова дискусія (дає можливість учасникам побачити проблему з різних сторін, зіставити протилежні позиції; уточнити взаємні позиції; виробити групове рішення);
- рольова гра (сприяє формуванню у учасників групи вміння розуміти інших людей, мислено входити в положення і стан іншої людини, а це підвищує комунікативну компетентність);
- метод проєктів;
- вправи та ін.

Серед найбільш ефективних і цікавих для студентів форм роботи С.М.Ковальова виділяє лекції-тести, тренінги, моделюючі заняття, практичні заняття з професійної діагностики, використання навчальних дискусій, атестацію та оцінювання знань студентів за допомогою портфоліо, обговорення «кейсів» та власного досвіду студентів.

Отже, оволодіння майбутнього вчителя технологією організації колективної взаємодії учнів створює передумови його конструктивної навчально-професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дехтяр Є.С. Психолого-педагогічні основи поняття колективної взаємодії. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2013. Вип. 38. С. 377–380.
2. Жданова-Неділько О.Г. Феномен успішної педагогічної взаємодії у творчому спадку А.С.Макаренка. *Педагогіка і психологія*. 2014. № 4. С. 63–70.
3. Колесник О. Міжособистісна взаємодія учасників навчально-виховного процесу: суть, типи, функції, перешкоди. Гуманізація навчально-виховного процесу. Слов'янск, 2011. Вип. LVІ. С. 5–8.
4. Панасенко Е. Гуманізація педагогічної освіти у вищій школі. *Рідна школа*. 2002. № 8–9. С. 3–5.
5. Севаст'янова О.А. Вищий навчальний заклад як особливий інститут соціалізації студентської молоді. *Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Т.Шевченка: Педагогічні науки*. 2010. № 16 (203). Ч. II.

Христина ІВАНЯК
(Дрогобич, Україна)

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Питання розвитку зв'язного мовлення знаходили всебічне висвітлення в працях видатних лінгвістів і методистів минулого (Ф.Буслаєв, К.Ушинський, І.Срезневський та ін.). І в даний час цілеспрямоване, системне навчання школярів різним видам мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання та письмо) знахо-

диться в центрі уваги вчених-методистів та вчителів-практиків. Різні аспекти методики навчання зв'язного мовлення відображені в працях Л.Варзацької, М.Пентиліук, М.Вашуленка та ін.

Проблема створення на уроці такої мовленнєвої ситуації, що спонукає учня до комунікації, залишається досить актуальною і багато в чому визначає шляхи методичного пошуку. Розвиток мовлення учнів початкової школи – це практична складова навчання мови, формування тих умінь і навичок, які сприяють збагаченню активного словникового запасу, вільному користуванню всіма граматичними засобами – формами частин мови, словосполученнями, реченнями різних типів, словотворчими моделями, а також формування навички продукувати текст (як усно, так і письмово) для вираження своїх думок, знань, почуттів, намірів. Проблема розвитку мовлення завжди перебувала й перебуває в полі зору вчених і різних галузей науки, що вивчають діяльність людини: педагогіки, психології, філології, методики. Проблему співвідношення мови і мовлення розглядали основоположники лінгвістики В.Гумбольдт, І.А.Бодуен де Куртене, Фердинанд де Соссюр. До проблеми долучались і психологи: Дж.Міллер, Л.Виготський, А.Лурія, А.Леонт'єв. Проаналізувавши ці дослідження, ми вважаємо, що розпочинати роботу з розвитку мовлення треба з перших днів перебування дитини в школі, на уроках навчання грамоті і в подальшому на уроках української мови і читання.

Проблема вдосконалення методів навчання української мови стає особливо актуальною у зв'язку з реалізацією ідей розвиваючого навчання в Новій українській школі. Очевидним є використання у процесі розвитку мовлення учнів нових методів і прийомів, зокрема, тих, що стосуються мовленнєвотворчої діяльності молодших школярів. Учителів доцільно використовувати таку модель уроку, за якої створення власного тексту буде опиратися на розвиток дитячої уяви, фантазії, а найбільш доречним для такого виду діяльності буде використання фольклорних творів [5].

Для розвитку мовлення учнів початкової школи вчителів доречно використовувати методи розвитку мовлення: імітаційні, комунікативні та конструктивні. Основним прийомом імітаційної методики є навчання за зразками. Можемо виділити наступні вправи: різні види переказування прочитаних текстів (близький до тексту зразок, стислий, вибірковий, з творчими доповненнями та змінами, з поділом тексту на частини, називанням частин, складання плану прочитаного оповідання, і те ж саме в письмовому варіанті), письмові перекази: з мовним розбором тексту, з ілюструванням, зі зміною жанру (розповідь перебудовується в п'єсу, в твір, призначений для сценічного втілення) [2].

Комунікативні методи передбачають використання наступних видів вправ і завдань: створення мовленнєвих ситуацій або вибір таких із повсякденного життя; рольові ігри, праця, екскурсії, картини, спостереження, інші способи накопичення матеріалу, вражень; будь-які види діяльності, які можуть викликати потребу у висловлюваннях; малювання картин, ведення записів і щоденників; створення сюжетів, у тому числі казкових; вибір різноманітних жанрів – доповідей, виступів

по радіо, телепередачі, реклами; «Проба пера» – літературно-творчі спроби у прозі, віршах, драматичних жанрах.

Метод конструювання тексту передбачає використання прийомів і різних видів вправ: словникова робота; робота над словосполученням; робота над реченням; група логічних вправ; вправи, які спираються на теорії тексту.

Провідні фахівці з методики розвитку мовлення виділяють кілька рівнів в організації мовленнєвої діяльності молодших школярів: вимовний, словниковий, морфологічний, синтаксичний, текстовий. Ці рівні тісно пов'язані між собою і відображають об'єктивні зв'язки між різними мовними одиницями (звук, словом, словосполученням, реченням, текстом). Тому робота з розвитку мовлення повинна проводитися з урахуванням взаємозв'язку різних її рівнів. З цією метою в програмах початкової школи передбачено змістові лінії «Взаємодіємо усно», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо мовлення», що передбачає формування практичних мовленнєвих умінь і навичок в рамках кожної з них [4].

Оптимальне вирішення проблем мовленнєвого розвитку молодших школярів можливе за наявності методичної системи навчання, адекватної сучасному рівню наукового знання про мову і мовлення, з урахуванням закономірностей засвоєння рідної мови (Л.Варзацька) [1]. Ефективна система навчання повинна будуватися на наступних принципах мовленнєвого розвитку: принцип єдності вивчення мови і навчання мовлення; принцип градуальності; принцип єдності формування лексичного запасу і граматичної будови мови; принцип використання алгоритмів розвитку і сприйняття мовлення при формуванні мовленнєвих умінь і розвитку мовленнєвої здатності; принцип диференціації одиниць мови в процесі мовлення.

На уроці розвитку мовлення в порівнянні з традиційним уроком мови змінюється характер взаємодії вчителя і учня. Роль вчителя полягає в управлінні пізнавальною і мовленнєвою діяльністю дитини, в організації спільного пошуку і вирішенні пізнавальних завдань, у створенні мовленнєвих ситуацій з розвивальним потенціалом. Структура уроку диктується метою і змістом навчальних завдань і мовленнєвих ситуацій. Сюди входять перш за все такі структурні елементи, як: введення в мовленнєву ситуацію і створення мотивації мовлення; визначення навчального завдання, знаходження способів і алгоритмів його вирішення; організація навчальної та мовленнєвої діяльності щодо сприйняття або створення висловлювань в усній і письмовій формах; аналіз створених висловлювань і текстів; висновки і узагальнення щодо досягнутої мети мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варзацька Л.О. Активізація мовленнєвої діяльності учнів. *Початкова школа*. 2011. № 2. С. 28–31.
2. Вишник О. Розвиток мовлення учнів 1-2 класів на засадах взаємодії різних видів мовленнєвої діяльності. *Початкова школа*. 2011. № 5. С. 6–8.
3. Пентиліук М.І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей. К.: Ленвіт, 2012. 256 с.
4. Типові освітні програми. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf>

5. Цепова І.В. Розвиток навичок мовленнєвої діяльності молодших школярів: аудіювання, говоріння. Х.: Весна: Видавництво «Ранок», 2008. 234 с.

Олександра КАНЮК, Надія КІШ
(Ужгород, Україна)

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЗВО

Вже майже другий рік з того часу, як більшість університетів України поряд із традиційною академічною програмою організують програму дистанційного навчання для свої студентів. Технологічною платформою для системи дистанційного навчання в Ужгородському національному університеті була запроваджена система MOODLE. Платформа зарекомендувала себе на практиці як для студентів (доступність матеріалів у будь-який час, об'єктивність оцінки знань завдяки незалежності від викладача тощо), так і для викладачів (легкий облік студентів часто з можливістю їх персоналізації та розмежування прав доступу до навчальних матеріалів, зручне та швидке створення онлайн-курсів, полегшення контролю рівня знань через автоматизоване отримання результатів тестів тощо). Однак практика викладання та вивчення іноземних мов представляє ряд конкретних вимог до вибору відповідної платформи дистанційного навчання, а також онлайн-сервісів, які будуть найефективнішими саме при навчанні іноземної мови. Як результат, з'являється все більше публікацій [1; 2; 3; 4], присвячених різноманітним аспектам проблеми дистанційного навчання, які, зокрема, аналізують різноманітні системи дистанційного навчання та онлайн-сервіси та порівнювання його з традиційним (табл. 1)

Таблиця 1

Завдання	Традиційне навчання	Дистанційне навчання	Інструменти в дистанційному навчанні
Домашнє читання та писання	Книги та роздруковані матеріали	PDF, Word документи	E-mail, Moodle, Google Meet
Презентація	Презентація перед студентами та викладачем	Аудіо/Відео матеріал	Мікрофон, камера, Google Meet
Практика говоріння	Робота в парі/групі, студенти розмовляють та слухають	Студенти розмовляють в аудіо конференції	Moodle, Zoom, Google Meet
Граматика та вивчення слів	Письмові та усні завдання, моментальний відгук від викладача	Варіанти вибору, моделі відповіді, пояснення за проханням студента	e-mail, Google Forms, Google Meet
Письмові справи	Лист та виправлення	Коментування в онлайн-документах	E-mail, Google Docs, Google Meet, Moodle

Відгуки від викладача	Пряма комунікація з доступом до різних ресурсів	Комунікація за допомогою чату та листування	E-mail, Zoom, Moodle, Google Meet
Слухання	Говорить викладач або запис голосу	Онлайн, аудіо-курси, записи голосу	Диски, аудіо та відеоматеріали, Google Meet

Аналіз такої невеликої кількості видів діяльності дає змогу зрозуміти, що універсальний ресурс із самостійного вивчення мови, який би допомагав однаково добре розвинути навички та вміння аудіювання, говоріння, читання та письма, напевно чи існує. Кожен окремий сервіс концентрується на розвитку тих чи інших навичок й вмінь, і лише вдале поєднання ресурсів може забезпечити всебічну підготовку та ефективну організацію самостійної роботи студентів. Тому беручи до уваги специфіку навчання саме іноземної мови, можливо доцільним буде поєднання декількох платформ дистанційного навчання, або ж надання викладачу можливості вибору однієї з них (в залежності скоріше від персональних вподобань кожного окремого викладача), що стане основою для побудови відповідної методики навчання іноземної мови. Саме викладач може надати студентам поради з успішної організації їхньої самостійної роботи із використанням сучасних онлайн-ресурсів.

Слід також зауважити, що згадані платформи можуть ефективно використовуватися і при навчанні студентів очної форми навчання, адже у системі можна розміщувати завдання для самостійної роботи студентів, а також отримувати виконані студентами завдання в електронному вигляді з фіксацією дати здачі та укладати й проводити різноманітні тести, що значною мірою може оптимізувати роботу викладача, зокрема шляхом позбавлення зайвої роботи з перевірки відповідей тесту, що найдоцільніше робити саме автоматично.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гладир А.І., Зачепа Н.В., Мотруніч О.О. Системи дистанційного навчання – огляд програмних платформ. URL: http://www.kdu.edu.ua/statti/Tezi/Tezi_2012/43.pdf. [06.01.2015]
2. Демида Б., Сагайдак С., Копил І. Системи дистанційного навчання: огляд, аналіз, вибір. *Комп'ютерні науки та інформаційні технології*. 2011. № 694. С. 98–107.
3. Романюк С. Дистанційне навчання іноземної мови: порівняльний аналіз сучасних платформ та онлайн-сервісів. URL: <http://dSPACE.nlu.edu.ua/bitstream/01.11.2016>.
4. Сисоєва С.О., Осадча К.П. Системи дистанційного навчання: порівняльний аналіз навчальних можливостей. URL: <http://www.universum.kiev.ua/attachments/article/234/url.pdf>. [06.01.2015]
5. Hampel R., Hauck M. Towards an effective use of audio conferencing in distance language courses. *Language Learning and Technology Journal*. 2004. Vol. 8: 1. P. 66–82.

6. Fitzpatrick A., Davies G. (eds.) The Impact of Information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of Foreign Languages. 2003. URL: <http://www.icc-europe.com>

Мирослав КРИШТАНОВИЧ
(Львів, Україна)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТЬОГО ВИКЛАДАЧА ПРАВА У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Процес професійної підготовки майбутніх викладачів права у закладах вищої освіти має розглядатися як цілісна педагогічна система, що утворюється на основі взаємодії її структурно-функціональних компонентів, результатом якої є формування професійної компетентності цих фахівців. Для належного забезпечення підготовки майбутніх викладачів права одним із нагальних завдань є розробка посібників, побудованих з урахуванням вимог Болонської системи навчання студентів. Відомо, що Болонською декларацією посилено акцент на системи оцінювання та контролю якості, акредитації та курс на зближення стандартів і процедур оцінювання. Тому важливою методологією основи є вироблення необхідної системи контролю, орієнтованої на порогові правові стандарти, які встановлюватимуть вимоги до рівня їх підготовки, а не терміни та зміст підготовки. Таким чином, відповідно до європейських стандартів, як норм якості вищої освіти, повинні бути зміщені акценти з кількісно-витратних показників на показники результату: компетентність, навченість, правові знання [1].

Важливою основою підвищення якості підготовки майбутніх фахівців з права є наявність професійно-креативного середовища. Науковці В.Андрущенко, В.Кремень, П.Саух, С.Сисоєва та інші з цього приводу вказують, що наскрізною проблемою новітнього освітнього середовища України є перехід до нової системи з осмисленням трансформаційних процесів, які відбуваються в політичній, економічній, освітній, науковій та науково-технічній галузях. В обраному дослідженні креативне середовище слід розглядати як середовище, у якому відбувається належне урахування психолого-педагогічних закономірностей формування здібностей, знань, умінь студентів; забезпечується творчий характер навчально-виховної діяльності викладача у ЗВО; відбувається використання ним різних форм та методів організації навчально-виховного процесу, зокрема рівні розвитку творчих здібностей, профілю навчання; підготовка до застосування елементів дистанційної форми навчання з метою здобуття якісної професійної освіти; систематичне залучення студентів до творчої самостійної роботи, доцільне співвідношення різних форм організації навчально-виховної діяльності студентів [2].

Слід зазначити, що перелік спеціалізації підготовки майбутніх викладачів права встановлюється закладом вищої освіти. Вони на підставі освітньо-професійної програми розробляють навчальний план з кожного напрямку їх правової підготов-

ки, який визначає перелік та обсяг тем навчальної дисципліни, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік освітнього процесу, форми поточного та підсумкового контролю. Для конкретизації планування освітнього процесу з права на кожний навчальний рік має складатися робочий навчальний план.

Теоретико-методологічні засади забезпечення підготовки майбутніх викладачів права визначають, що їх професійна підготовка у закладах вищої освіти – це педагогічна система, що спроектована з урахуванням вимог ЗВО та суспільства, спрямована на формування професійної компетентності випускників, що дасть їм змогу після завершення освітньої програми успішно реалізувати отримані знання та професійні навички у педагогічній діяльності в навчальних закладах різного рівня освіти. На жаль, проблема їх професійної підготовки у закладах вищої освіти ще не стала предметом дослідження широкого кола зарубіжних та вітчизняних науковців: вчені розглядають цей процес з позицій додаткової освіти або обмежуються лише одним з компонентів цієї діяльності, не набули обґрунтованості теоретичні й методичні засади професійної підготовки майбутніх викладачів права у закладах вищої освіти, що потребує її подальшого удосконалення.

Теоретико-методологічні основи дослідження процесу підготовки майбутніх викладачів права обґрунтовують доцільність застосування: групи теоретичних методів дослідження (дедуктивний метод, аксіоматичний метод, індуктивний метод, системний метод, історико-логічний метод, теоретичний аналіз і узагальнення літературних джерел, аналіз документальних матеріалів та ресурсів Інтернету); групи емпіричних методів дослідження (анкетування, діагностичне тестування, комплексна методика оцінювання професійної компетентності, яка формується у закладах вищої освіти), та групи статистичних методів дослідження, зокрема методи порівняння отриманих правових знань.

В процесі розробки системи професійної підготовки майбутніх викладачів права у закладах вищої освіти мають бути враховані такі здобутки світового досвіду: збереження національних традицій освітньої системи; орієнтація змісту професійної підготовки до різних форм навчання студентів; узгодження національних реєстрів освітніх кваліфікацій викладачів у різних країнах та поширення практики створення міжнародних освітніх програм з права. Вони передбачають такі характеристики успішної діяльності цих викладачів: універсальність технічних, методичних та організаційних навичок; уміння програмувати заняття для індивідуального навчання студентів; бажання та уміння навчатися; уміння керувати мотивацією студентів для набуття правових знань; уміння здійснювати контроль за станом їх оволодіння; педагогічна майстерність; харизма і приємна зовнішність; артистизм; креативність; уміння безконфліктного спілкування; комунікативність; упевненість у собі; уміння надавати консультації з підготовки до семінарських і практичних занять з права.

Слід відзначити, що на значення правових знань для представника педагогічної професії звертав увагу ще К.Ушинський: «Правові знання поряд із іншими,

передбаченими навчальним планом, піднімуть авторитет вчителя...важливо пробудити розумові здібності [...] до самодіяльності і прищепити звичку до неї, вказуючи, де слід, шлях, але не тягнути на налігачі» [3, 234].

Отже, відповіддю на потребу суспільства у формуванні правової культури кожного студента, науково-методичне забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх викладачів права свідчить про потребу його удосконалення, доповнення за різними напрямками їх підготовки: навчальної, виховної, науково-дослідницької роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Линенко А.Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 1. С. 125–132.
2. Курлянд З.Н. Наявність професійно-креативного середовища – передумова підвищення якості підготовки майбутніх фахівців. *Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития*. 2009. № 1. С. 18–26.
3. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Том 2 / сост. С.Ф.Егоров. М.: Педагогика, 1988. 416 с.

Наталія КРОХМАЛЬ, Олена ШОКАРЄВА
(Запоріжжя, Україна)

СЦЕНАРІЙ ЗАСІДАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РАДИ «РОЛЬ ТВОРЧОГО ЛІДЕРА В РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ЩОДО ОРГАНІЧНОГО ПОЄДНАННЯ КЛАСИЧНИХ ТА ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ»

У публікації запропоновано алгоритм проведення засідання шкільної педагогічної ради з питання самовдосконалення та розвитку лідерського потенціалу педагогів. Педагогічна рада надасть можливість здійснити аудит знань педагогів щодо оволодіння компетентностями з основ освітніх технологій, а також дозволить вдосконалити фахові навички освітян щодо органічного поєднання класичних та інноваційних технологій під час психолого-педагогічного супроводу дітей з психофізичними порушеннями.

Мета педагогічної ради: продуктивне самовдосконалення та розвиток лідерського потенціалу педагогів освітнього закладу.

Форма проведення: методичний ринг.

Хід педагогічної ради:

Незалежний експерт. Шановні колеги! В освітянському житті вчителів сьогодні важлива подія – неординарне педагогічне віче. Тож, давайте разом зануримося в океан освітніх технологій, здійснимо пошук перлів істини та з'єднаємо серця і думки в єдиному творчому пориві.

Ведучий. Світ змінюється, змінюється й система освіти. Амбітне бачення нової школи вимагає творчих лідерів, які б узялися за неймовірне завдання з професійним підходом до своєї ролі, здатністю скеровувати колектив на застосування

сучасних концепцій та освітніх технологій, що може стати основою для стійких змін та успішного навчання дітей з особливими потребами.

Ведучий читає мету (висвітлюється на екрані дайджестом):

- здійснювати глибокий аналіз та систематизацію педагогічних технологій;
- посилювати технологічні аспекти підготовки освітян до практичної роботи в контексті органічного поєднання класичних та інтерактивних технологій;
- показати роль творчого лідера в реалізації ефективної освітньої моделі;
- забезпечувати зростання рівня професійної та методичної освіченості вчителів;
- формувати конкурентоспроможну особистість педагога з постійною потребою самореалізації та самовдосконалення;
- розвивати здатність до рефлексійної взаємодії та інноваційного пошуку;
- створювати дружній, працездатний колектив;
- підвищувати імідж освітнього закладу.

Ведучий. Епіграфом педагогічної ради нехай стануть слова Дені Дідро:

«Найвище завдання будь-якої творчості – знайти незвичайне у звичайному і звичайне у фантастичному» (на екрані). Тож, зустрічаймо розмаїття ідей, неосяжність шляхів, мудрість думок та отримуймо від цього задоволення [4, 7]; [5].

Ведучий. Формою проведення педагогічної ради стане методичний ринг. Освітня аудиторія має розділитися на дві групи захисників власних ідей. Перша група буде підтримувати класичні освітні технології – «Класичний меридіан» (фасилітатор – ..., асистент –), друга – інноваційні методи освіти – «Креативна піраміда» (фасилітатор – ..., асистент – ...). Допоможе нам у цьому протистоянні, а, можливо, й в об'єднанні креативних позицій – незалежний експерт.

Незалежний експерт. Сподіваюсь, що ця педагогічна рада стане тріумфом нового світогляду, інноваційної освітньої позиції. А ця позиція – старе Горацієво: «Aequám memento rebus in árduis serváre méntem» (екве мemento ребус ін ардуіс серваре ментум). Намагайтесь зберігати присутність духу та творче натхнення в різноманітних ситуаціях.

Пропоную познайомитись з правилами проведення методичного рингу (на екрані):

- вільний обмін думками;
- у суперечці всі рівні;
- всі активні;
- кожен виступає та критикує будь-яке питання, з яким незгодний;
- говори, що думаєш, і думай, що говориш;
- головне – факти, логіка, уміння доводити;
- вислуховуй правду й не ображайся;
- гостре, влучне слово вітається;
- кожен – активний учасник розмови, а не спостерігач [1, 18]; [2, 5].

I РАУНД

(організаційно-мотиваційний)

Незалежний експерт. Епіграфом першого раунду будуть слова Ліни Костенко: «Марудна справа жити без баталій. Людина від спокійного життя жиріє серцем та втрачає талію».

Ведучий. А зараз, шановні колеги, налаштуємось на проведення педагогічної ради через пропедевтичну гру «Командний напис».

Незалежний експерт. Сподіваюсь, що запропонована командоутворююча гра допомогла творчим групам відчутти себе єдиним механізмом. На даному етапі слова Григорія Сковороди доречні найліпше: «Хто добре запалився, той добре почав, а добре почати – наполовину перемогти».

Ведучий. Не підлягає сумніву, що творчі лідери насправді не тільки здатні ефективно використовувати професійні навички, а й творити зміни, яких так потребує спеціальна освіта. Її розвиток вимагає нових форм, відносин з урахуванням вимог сучасного життя й потреб особистості з психофізичними порушеннями.

Незалежний експерт. Практичний досвід роботи з дітьми, що мають порушення психофізичної сфери, дозволив виокремити такі вміння творчого лідера: (на мультимедійній дошці – схема).



Рисунок 1. Вміння, які характеризують творчого лідера.

Ведучий. Будь ласка, продемонструйте власний професійний ресурс та вміння, які мають бути притаманні творчому лідеру. Є переконання, що саме творче альфреско стане найрезультативнішою формою знайомства-презентації команд. Кожна із груп творчого протистояння повинна презентувати власне кредо, емблему (логотип), міні-анотацію, які містять найбільш важливі положення, цікаві факти, фідбек та фотоколаж методичних уподобань групи, а також – теоретичні викладки, підкріплені ілюстраціями, схемами, фотографіями, що унаочнюють і конкретизують зміст матеріалу.

Ведучий. Дякую Вам за фаховий виклад основних теоретичних та творчих положень і пропоную проблемне питання, над розв'язанням якого варто замислитись кожному із присутніх та голосувати протягом всього засідання.

Незалежний експерт. До вашої уваги проблемне питання: «Яка роль творчого лідера в реалізації завдань щодо органічного поєднання класичних та інноваційних технологій в процесі психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами?». Протягом засідання педагогічної ради будемо відстежувати тимчасове домінування тієї чи іншої освітньої технології з можливістю їх поєднання, та підтримувати «status quo» творчого лідера.

Ведучий. А зараз фасилітатори мають скерувати роботу творчих груп на опрацювання запитання: яким освітнім технологіям (класичним або інноваційним)

ви віддає перевагу? Висловлюйте свою думку шляхом голосування (синя картка – класична технологія, червона – інноваційна). (На екрані висвітлюється коло з результатами голосування).

II РАУНД

(теоретико-аналітичний)

Незалежний експерт. Епіграфом цього раунду стануть слова Дейва Беррі: «Не бійтеся робити те, чого не вмієте. Пам'ятайте: ковчег збудував любитель, а професіонали збудували «Титанік».

Ведучий. Нашим командам потрібно пройти тест-контроль, який складається з трьох завдань.

Завдання 1.

Ведучий. Прошу вас протягом 5 хвилин побудувати «Будинок для творчого лідера».

У ньому 3 поверхи, які символізують 3 найважливіші якості, притаманні творчому лідеру. А також – фундамент, на якому утримуються поверхи та дах, що символізують комфортні умови, методичний добробут освітнього простору.

Кожна група пропонує свій варіант на заготовленому малюнку.

(Лідер-інноватик)

Фідбек (зворотній зв'язок)

Сприяння
трансформаційному
зростанню

Збереження ключових
цінностей

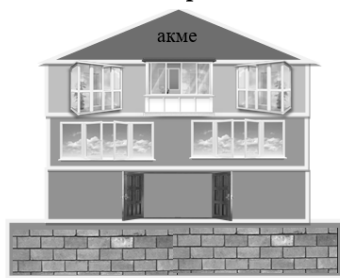
Виконання компетентності

Узагальнення теоретичних
аспектів

Отримання інформації

Прийняття змін

Лідер



(Лідер-класик)

Віра в позитивний
результат

Надихання інших

Впровадження в практику
набутих знань

Звертання до
«правильних думок»

Постійний саморозвиток

Рисунок 2. «Будинок творчого лідера».

Незалежний експерт аналізує та коментує результати виконання першого завдання, пропонує відповіді на питання:

«Чи легко вам було визначитись зі своєю роллю у «будинку»? Чому саме ви зробили такий вибір?»

(Можливі відповіді – ця частина будівлі несе свою функцію, без якої не буде повноцінною. Я вважаю, що фундамент – це основна частина будинку тощо).

Завдання 2. Закінчи речення.

Ведучий. Надайте, будь ласка, коротку словесну характеристику творчого лідера, який буде жити у цьому будинку, використовуючи метод «Закінчи речення». Завдання виконується протягом 3 хвилин на підготовлених паперових смужках з характеристикою творчого лідера, а потім фіксується кожною групою біля власного малюнка «Творчий лідер».

Творчий лідер – високоосвічена особистість, яка вміє орієнтуватись на проблему, довіряє та вірить колегам, використовує максимальні можливості та здіб-

ності кожного, є гарним співрозмовником, вміє володіти своїми емоціями, чітко, ясно, відкрито виражає свою позицію, приймає критику на свою адресу, говорить компліменти співрозмовнику, зберігає рівновагу, знаходить компромісні рішення, говорить «ні», якщо це необхідно, гнучко мислить.

Керівники творчих груп коментують характеристики творчого лідера, а незалежний експерт оцінює.

Ведучий. Тож, тільки за умов наявності творчого лідера та згуртованого колективу, об'єднаного спільною метою, можливо скоординувати свої зусилля для підвищення рівня фахової компетентності педагогів та більш раціонального впровадження освітніх технологій.

Завдання 3. Фідбек.

Ведучий. Запрошуємо продемонструвати рівень опанування освітніми технологіями. Після короткого обговорення потрібно дати визначення запропонованим технологіям методом перехресного діалогу. Кожна група отримує завдання в конвертах і готується протягом 5 хвилин. Ознайомтесь із завданнями та передайте своїм візаві. Спікери команд зачитують зміст завдань та пропонують опонентам опрацювати їх. Додатковий бал отримує той, хто буде спиратися на власний досвід впровадження даної технології.

I група:

- технологія Case study (наближає освіту до практичної діяльності, розвиває системне мислення);

- тімбілдінг (моделювання освітнього процесу шляхом ігрофікації, колективної взаємодії, виявлення лідерів, створення неформальної атмосфери в колективі);

- технологія «Кроссенс» (візуалізація навчального матеріалу);

- інтерактивна технологія на основі ТРВЗ (Т – теорія, Р – розв'язання В - винахідницьких З - задач);

- OZON-технологія (особистісно-орієнтоване навчання);

II група:

- технологія ППД – предметно-практична діяльність у навчанні дітей з ушкодженим слуховим аналізатором, порушеннями інтелекту, опорно-рухового апарату тощо. (створюється спеціально організоване методичне середовище; досягається максимальний корекційно-педагогічний ефект; забезпечується єдність наочних і практичних методів);

- технологія критичного мислення (сукупність методів, прийомів, які застосовуються через аналогії, особисті судження, висновки, узагальнення);

- чистий усний та білінгвальний методи в навчанні дітей з ураженим слухом. (Який метод виправдав себе більше? Чому?);

- корекційно-розвиткова технологія «Метод СЗТС» (слухозоро-тактильного сприймання навчального матеріалу для дітей з ураженою слуховою функцією);

- технологія проблемного навчання (створення проблемних ситуацій, засвоєння знань проблемним шляхом, формування проблеми та її розв'язання протягом уроку).

Незалежний експерт оцінює роботу творчих груп.

Незалежний експерт. Навчання освітнім технологіям є комплексним багатоступеневим процесом, а творчий лідер є креативним керманічем у надзвичайно мінливому освітньому процесі.

III РАУНД

(комунікативно-релаксаційний)

Незалежний експерт. Провідною ідеєю третього раунду будуть слова Екклезіаста: «І я бачив – нема Людині кращого, ніж ділам своїм радіти, бо це доля її».

Ведучий. Команди підготували домашнє завдання щодо:

- створення відеофільму «Освітнянський експрес» про свою групу (максимум – 3 хвилини, має зобразити: передовий досвід, основні положення засновників освітніх технологій, власні практичні напрацювання з демонстрацією фрагментів уроків);

- написання оди творчості у віршованій формі (з музичним супроводом та жестовим перекладом).

Наприклад. «Криши, ламай, троци стереотипи! Вони кричать, пручаються, – ламай! Хоч давня звичка з нормами в освіті благає, плаче, просить: «Не займай!» або жестова пісня:

«Здається, часу я не гаю,
а не встигаю, не встигаю.
Щодня себе перемагаю,
від суєти застерігаю,
і знов до стрічки добігаю,
і знов себе перемагаю,
і не встигати не встигаю,
і ні хвилиночки ж не гаю!».

IV РАУНД

(конструктивно-моделюючий)

Незалежний експерт. Сподіваюсь, що слова Цицерона: «Посередній вчитель розповідає, хороший – пояснює, чудовий – показує, геніальний – надихає», – стануть провідною ідеєю четвертого раунду.

Ведучий. Зауважу, що такі компетентності як самоменеджмент, самовдосконалення, уміння вчитися, здатність брати на себе відповідальність за власною ініціативою, готовність помічати проблеми та визначати шляхи їх вирішення, володіти комунікативними, організаторськими, емоційними, рольовими, функціональними якостями притаманні більшості освітян.

Ведучий. Опанування даними компетенціями відбувається у повсякденному шкільному житті: на уроках, позакласних заходах, тренінгах, семінарах, проєктах тощо. Тож, чи потрібне впровадження досвіду роботи через розробку та реалізацію нових та поширення класичних педагогічних систем? [3].

Ведучий. На ринг запрошуються вчителі-новатори, які представляють власний досвід роботи: «Обдаровані діти» за схемою:

Тема досвіду.

Обґрунтування актуального досвіду:

- наукове та методичне обґрунтування методів, прийомів;
- основні педагогічні завдання, які він вирішує;
- рівень новаторства (раціоналізаторства);
- можливість його застосування в різних умовах;
- обізнаність щодо досвіду колег та його використання.

Провідна ідея досвіду, методика конструювання та проведення уроків: форми, методи, прийоми.

Ведучий. Поки триває звіт вчителів (по одному з кожної групи), присутні педагоги мають відправити «телеграму» тому, хто звітує (через незалежного експерта). У цій телеграмі потрібно записати одно-два слова, які найяскравіше характеризують даного вчителя. Для цього на столі у кожного присутнього – два аркуші (червоного, синього кольору).

Незалежний експерт після прочитання всіх телеграм висвітлює думку всього колективу та спрямовує спікерів груп на корекцію власної самооцінки. Наприклад, професіоналізм, терплячість, натхнення, сумлінність, любов до учнів, толерантність, вихованість, шляхетність, творчість, почуття лідерства, майстерність, відповідальність тощо.

Незалежний експерт. Кожен, хто отримав телеграму, зможе коригувати власну самооцінку, звернути увагу на недоліки, які виявили колеги.

Завдяки плідній та скоординованій роботі з обдарованою молоддю діяльність педагога сприяє перетворенню освітнього потенціалу школярів у дієві чинники власного саморозвитку впродовж життя, набуття ними нових компетентностей та лідерських якостей.

V РАУНД

(практично-діяльнісний)

Ведучий. Переходимо до основного раунду – практично-діяльнісного, який пропонується провести у формі панельної дискусії.

Незалежний експерт. Вислів Сократа: «Я знаю, що я нічого не знаю», – нехай буде мотиваційним підґрунтям під час цього раунду.

Незалежний експерт. Нагадую вам правила проведення дискусії:

- чітка аргументація тверджень;
- наведення вагомих доказів;
- лаконічність висловлювання;
- впевненість у власних судженнях;
- володіння ораторським мистецтвом.

(Правила проведення дискусії висвітлюються на екрані).

Хочу зазначити, що отримує заохочувальний бал та творча група, яка буде найбільш толерантною, доброзичливою, виявить почуття гумору і, головне, – продемонструє вміння психологічно грамотно впливати на ситуацію в команді.

Ведучий. Увага на екран! За допомогою сервісу www.menti.com дайте відповідь на наступні запитання:

Які ви знаєте класичні технології?

Назвіть відомі вам інноваційні технології [6].

(На екрані з'являються питання, а з відповідей формується хмара слів).

Ведучий. Наразі пропоную вам підготуватися до дискусії, яка буде проводитись у форматі «Коло чудес», що допоможе педагогам зміцнити ґрунтовні знання щодо освітніх технологій та виокремити пріоритети творчого лідерства (на підготовку – 1 хв.).

Творча група, яка отримала конверт, надає відповідь, а команда опонентів доповнює, розширює та коригує їх аргументацію.

I команда

Які найефективніші технології навчання сприяють розвитку та самореалізації учня з особливими освітніми потребами?

Як впливає творче лідерство на ефективне впровадження освітніх технологій (класичних, надсучасних)?

Чи можливо поєднати технологію Амонашвілі зі STEM-технологіями? Яким чином?

II команда

Чи сприятиме трансформаційне лідерство творчому зростанню колег-освітян? Чому?

Чи можливе поєднання SMART-технологій з технологіями комунікативного навчання? Наведіть практичні приклади.

Що є наріжним каменем педагогічної технології диференційованого навчання.

Незалежний експерт. 1. Чи варто посилювати технологічні аспекти підготовки освітян до практичної роботи в контексті органічного поєднання класичних та інноваційних технологій? Чому?

2. Яка роль трансформаційного лідерства в умовах поєднання освітніх технологій? (Висновок спікерів команд).

VI РАУНД

(рефлексивно-коригувальний)

Ведучий. Адже освітні зміни сприяють утвердженню партнерської моделі (класика+іноватика) у співдружності з лідерськими якостями учасників освітнього процесу.

1. Що найкраще налаштувало вас на роботу?

2. Чи змінили ви свою думку щодо впровадження освітніх технологій?

Вправа «Дерево саморефлексії»

Учасникам заходу пропонується медитативна техніка, за допомогою якої кожному педагогу потрібно відчутти себе частиною метафоричного образу дерева та обрати /за внутрішнім відчуттям/ на малюнку ту частину, яка викликає особисту самоідентифікацію.

Усі частини фіксуються на єдиному «Дереві саморефлексії», що надає змогу провести кількісний аналіз схильності педагогів до класичного та (або) інноваційного стилю мислення, їх внутрішнього стану готовності зв'язувати та поєднувати класичні та інноваційні освітні технології.

Психолог. (Висновки за результатами рефлексії).

Ведучий. Як ви вважаєте, задля чого потрібно вибудовувати інноваційні моделі, нові напрямки діяльності освітнього закладу, розвивати роль творчого лідера?

Інтерактивна вправа «Квітка єдиних думок»

Психолог. Педагогам необхідно об'єднатися у мікрогрупи та сформулювати думку, яка включала б висновки щодо ресурсних можливостей впровадження технологічних систем при активній позиції творчого лідера. (Своє бачення педагоги записують на пелюстках майбутньої «квітки єдиних думок»).

Ведучий. Ця чарівна квітка уособлює собою єдність думок щодо трансформації лідерських якостей через конгломерат освітніх технологій. Приносимо щиру вдячність за активну участь у педагогічному вічі та пропонуємо поділитися з колегами враженнями та думками.

Психолог. Пропоную всім учасникам педагогічної ради, які сьогодні були генераторами ідей, переконливо відстоювали свої думки, критично висловлювались на адресу опонентів, освітянам, яким імпонує творча діяльність, рішучість та реформаторські погляди, подарувати один одному люб'язні слова та компліменти.

Естафета «Подаруй комплімент».

Незалежний експерт. Творче лідерство трансформоване через грамотне застосування класичних та інноваційних технологій, вибудовує міцний фундамент ефективної освіти дітей з психофізичними порушеннями та є запорукою їхнього розвитку (на екрані висвітлюється даний вислів).



Рисунок 3. Творче лідерство.
ЗАКЛЮЧНИЙ АКОРД ПЕДАГОГІЧНОЇ РАДИ

Незалежний експерт. Наразі ми можемо погодитися з мудрими словами Овідія: «Я зробив усе, що міг, нехай хто може зробити краще».

Незалежний експерт. Прошу вас насолодитися філософсько-ліричною мозаїкою Шалви Амонашвілі (вмикається «зоряне небо»).

Амонашвілі Ш.О.: «Коли мене питають: Ви вчитель?»

Відповідь: Я – учень своїх учнів.

Запитають: хто ви для них?

Відповідь: Я половина кожного з них.

Запитають: Ви їх знаєте?

Відповідь: Так само як знаю Безмежність.

Запитають: Як ви їх виховуєте?

Відповідь: Як яблуко плекає в собі насіння.

Запитають: Де ваша педагогіка?

Відповідь: Я черпаю її із зоряного неба.

Запитають: де ваше зоряне небо?

Відповідь: У мені».

Незалежний експерт. Сподіваюсь, що кожен з нас є носієм чарівної часточки зоряного неба.

Хочу вірити, що активні діалоги, дискусії, які були присутні на засіданні педагогічної ради, стануть у нагоді освітянам закладу при розв'язанні багатьох професійних завдань і допоможуть гідно відповісти на нові освітні виклики.

Міцніють в «школі» вчительські знання,

Із творчих справ формується життя.

Із року в рік, і день у день

Тут пишеться історія нова.

А зараз всі учасники педагогічного форуму запрошуються до чайної церемонії, яка буде проходити у супроводі екранізованої хроніки професійного спілкування освітян.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданова Л. Нетрадиційна педрада знаходить виходи. *Директор школи (Шк. світ)*. 2006. № 25–26. С. 18–25.
2. Васильєва Л. Алгоритм педагогічної ради. *Завуч (Шк. світ)*. 2008. № 4. С. 4–9.
3. Все про педраду / [упоряд. М. Голубенко]. Київ: Шкільний світ, 2007. 128 с.
4. Гужва О. Педагогічна рада «Формування компетентностей саморозвитку і самоосвіти в умовах реалізації навчально-виховного процесу ліцею». *Управління школою*. 2008. № 6. С. 7–10.
5. Нетрадиційні засідання педагогічної ради. *Сучасна школа України*. 2009. № 10. С. 3–60.
6. Mentimeter. URL: <http://www.menti.com> [15.03.2021].

Наталія ЛОГВІНЕНКО

(Київ, Україна)

ВИХОВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ

Проблема формування мовної особистості завжди була актуальною. Нині, коли Закон «Про забезпечення функціонування української мови як державної» [2] викликає нові політично заангажовані дискусії, робимо особливі акценти на тому, що українська мова і як рідна, і як державна має посісти провідне місце в навчальних закладах. А вчитель національної школи, не тільки філолог, має бути її зразковим носієм.

Усна народна творчість – невичерпне джерело «добірної», за І. Франком, мови, мовленнєвих знань, скарбниця історії, культури, загальнолюдських моральних цінностей, звичаїв та обрядів як вияву світогляду, етики та естетики.

Вітчизняні вчені, науковці, педагоги, письменники (Г.Ващенко, Остап Вишня, Олесь Гончар, О.Духнович, Н.Логвіненко, А.Лісовський, Софія Русова, Г.Сковорода, М.Стельмахович, Б.Степанишин, В.Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) особливу увагу звертали на роль різних фольклорних жанрів у вихованні мовної особистості. Особливо важливим і ефективним цей процес мав відбуватися в ранньому віці дитини. Серед народнопоетичних творів дитячий фольклор, поступово набуваючи змісту і форми, що найповніше відповідали законам дитячої естетики, представлений такими жанрами: колискові, пестушки, утішки, різні заклички, пов'язані з явищами природи, жартівливі пісні, всілякі небилиці, скоромовки, дражнили, лічилки, пісні-ігри, казки. У дитячому фольклорі знаходимо ключ, за В.Сухомлинським, до розуміння вікової психології, дитячих художніх смаків, дитячих творчих можливостей.

Так, зокрема вчені наголошували, що через колискову пісню дитина засвоює первісний словниковий запас, без якого пізнання навколишнього світу, розвиток мислення неможливі. Без маминої колискової оволодіти всіма барвами рідної мови важко, оскільки справжня мова – у творах народних. Вони зберігають «*дух української мови, її аромат, її душевно ніжний-ніжний трембітотон, її колискову душу, чебрецеві її пахощі, її тремтіння, її шелестіння, її бриніння... Знати справжню мову можна тільки з материних уст...*» (Остап Вишня). Саме тому Б.Степанишин наполегливо радив вивчати цей жанр дитячого фольклору, звертаючи особливу увагу не тільки на характер мелодії, зміст, а й на саму лексику, застосовуючи різноманітні форми їх опрацювання: виразне читання, прослуховування пісні в запису, спів самих учнів, гри, конкурси та ін. [7, 268].

Рідній мові як могутньому засобу загального розвитку дитини надавала особливого значення Софія Русова, яка розглядала рідне слово, мову як джерело неповторного, національного світобачення, як систему, що фіксує особливості сприймання і відображення дійсності, зокрема специфіку її художньо-образного осмислення. Загальновідомо, що дитина мислить образами. Оживити прекрасну картину навколишнього світу їй допомагає особливий світ казок, у якому живе дитина грою своєї уяви, відкриттям краси слова й істини, розвитком думки і мови. Казка відіграє величезну роль у вихованні любові до рідного слова. І. Франко вважав, що вона має посісти визначне місце в цьому процесі. Він зазначав: «... *Оті простенькі сільські байки, як дрібні, тонкі корінчики, вкорінюють у нашої душі любов до рідного слова, його краси, простоти і чарівної милозвучності. Тисячі речей у житті забудете, а тих хвиль, коли вам люба мама чи бабуся оповідала байки, не забудете до смерті*» [11, 170].

Розуміючи, що особливий світ казки дає широкі можливості для розвитку розумових здібностей дитини, В.Сухомлинський створив «Школу радості», у якій панувала казка: її розказували учитель, батьки; діти слухали й самі створювали казки щовечора протягом кількох років. Учитель був переконаний, що саме краса

казкового світу і сила поетичного слова запалювали у його вихованців вогник думки, слово поетичне; стимулювали мислення, формували й розвивали емоційну пам'ять, сприяли осягненню мови почуттів. А зміцнення логічної пам'яті відбувається якраз через запам'ятовування почуттів і душевних станів, що, на думку педагога, є запорукою позитивних результатів у вихованні естетично розвиненої особистості, створення емоційно-естетичного багатства кожної дитини, для якої це дає змогу глибше пізнати людину, проникнути розумом і серцем у її духовний світ, у благородні, піднесені думки і почуття інших людей.

Нам варто пам'ятати слова В.Сухомлинського про те, що вчитель має постійно думати, як досягти того, щоб діти *«глибоко знали рідну мову, щоб рідне слово ввійшло в їхнє духовне життя, стало і гострим, влучним різцем, і мальовничою палітрою, і тонким засобом пізнання істини. Мова – це матеріальне вираження думки, і дитина тільки тоді буде знати її, коли разом із змістом сприймає яскраве емоційне забарвлення, живий трепіт музики рідного слова. Без переживання краси слова розуму дитини недосяжні сокровенні грані його смислу. А переживання краси неможливе без фантазії, без особистої участі дитини у творчості, ім'я якій – казка. Казка – це активна естетична творчість, яка захоплює всі сфери духовного життя дитини – її розум, почуття, уяву, волю»* [8, 150–160].

Досліджуючи педагогічну спадщину К.Ушинського, знаходимо важливі для сьогодення переконання вченого, що рідна мова дає дитині *«ключ до скарбниці народного духу...»*. Саме мова веде найповніший та найправильніший літопис усього духовного, багатвікового життя народу і в той же час є *«найвеличнішим народним наставником, який навчав народ тоді, коли не було ще ні книжок, ні шкіл, і продовжує вчити його до кінця народної історії»*. Саме рідне слово пояснює дитині природу, знайомить з характером людей, суспільства, його історію та устремліннями так, як не зміг би пояснити жоден природодослідник чи історик; *«воно вводить її в народні вірування, в народну поезію, як не зміг би ввести жоден естетик; воно, нарешті, дає такі логічні поняття та філософські погляди, яких би, звичайно, не міг повідомити дитині жоден філософ»* [10, 558].

А.Лісовський зауважував, що мовну особистість визначає ступінь її оволодіння мовою, здатність розуміти її як неоціненний скарб, користуватися цим скарбом. Науковець наголошував, що вивчення творів українського фольклору, їх збереження, *«прилучення до їхньої краси і сили – велика справа відродження народу, бо нація – це ті, що говорять однією мовою, люблять одне небо і одну землю, співають одних пісень. Одні й ті самі колискові приходили до них у дитинстві, а, коли вирости, при всі своїй різноманітності вони єдині духовно: у них одне викликає радість, від одного й того ж болить душа»* [4, 75].

Учитель, який усвідомлює важливість цих переконань для сучасності, не має права ігнорувати вивчення усної народної творчості у першу чергу як джерела *«добірної»* мови як для себе, так і для своїх вихованців, щоб власним прикладом вживання у мовленні приказок, прислів'їв, стійких словосполучень, образних висловлювань надихати своїх вихованців на глибинне вивчення українського фоль-

клору. На жаль, його змістовне вивчення у курсі шкільної літературної освіти з кожним роком скорочується.

Безперервність вивчення усної народної творчості забезпечує дослідження фольклорних джерел творчості українських письменників у подальшій літературній освіті і у вихованні національно свідомої мовної особистості. Наприклад, власний педагогічний досвід переконує, що діти залюбки читають твори *Дмитра Білоуса*. А дослідники його творчості свідчать, що багато поетових рядків могли народитися тільки від великої любові до рідної говірки, усної творчості народу [3, 7]; що схильність поета до лаконізму, лапідарності зримо дає відчутти глибинну фольклорну основу його творів, «оте не позичене, справжнє розуміння народної душі аж до жестів та найдрібніших інтонацій включно» [12, 12]; що з поетичних сторінок постає образ сивочолого мудреця, розважлива, мудра, невимушена оповідь якого ніби ллється і ллється з глибин народних джерел. Її слухаєш – мов джерельну воду п'єш [9, 61]; що автор широко залучає читача до поезії усної народної творчості, ґрунтовно пояснюючи окремі слова та ідіоми, якомога більше охоплюючи їх етимологічне та фразеологічне коріння та крони; використовує розмаїття віршованих розмірів та жанрів, притаманних фольклорним творам [6, 15]. Так, після вивчення у 5-му класі приказок, прислів'їв та загадок учні мають чудову нагоду познайомитися з поезією Д. Білоуса, що відкриває глибинність сотень тисяч слів та фразеологізмів, тлумачить зміст багатьох народнопоетичних мініатюр, які допомагають дітям засвоїти етнічні коди нації, є скарбницею знань, зернами народної мудрості, своєрідним дидактичним і моральним кодексом народу. Описуючи історії виникнення та побутування крилатих слів і зворотів, поет творить свої поетичні формули, що багатством змісту, влучністю, лаконічністю поетичної форми близькі до народних творів. Вслухаймося: *«Зроби добро – й забудь, / Батьки заповідали. / І гріх цей заповіт/пустити на поталу»* або: *«Але ж до чого я веду? / Для нас чужі безчесні зиски, / бо Совість в нашому Роду / стократ цінніша від розписки»*.

Дмитро Білоус створив і безліч загадок. Саме тому пропонуємо п'ятикласникам провести елементарне спостереження – дослідити теми народних загадок і теми загадок Д. Білоуса, порівняти їхню будову і мову. Такий вид роботи допомагає навчити дітей бути уважнішими до слова, відчувати слово, розуміти його значення в художній літературі, допомагає розвивати естетичні смаки дитини, навчає помічати прекрасне, сприяє баченню різних предметів і явищ у житті. Цікаві і корисні бесіди – важлива складова такої роботи, оскільки, за словами К. Ушинського, дають розумові дитини корисну вправу: усі пояснення, пов'язані з мальовничою й цікавою для неї загадкою, заляжуть міцно в її пам'яті. А ще й тому, що народна пісня, казка, загадка, дитяча грайлива приказка, при всій своїй, здавалося б, простоті, при уважному вивченні, часто-густо виявляється продуктом витонченої словесної майстерності, вважає академік О. Білецький. Щоб пересвідчитись, читаємо одну з поетичних загадок Д. Білоуса: *«Не бачили, щоб жовкнув він, зелений і взимі, улітку рясно стелиться низенько по землі; цупкі зелені хрещики на кінчику стебла, і синій цвіт, і цілий світ, і океан тепла. Хто він?»* («Чарівний розмай». Барвінок [1, 14]).

Звертаємо увагу п'ятикласників на цей «витончений продукт словесної майстерності»: перед нами поетична мініатюра з ритмічною будовою, легкою, прозою римою (*взимі-землі, стебла-тепла*), пестливими словами (*низенько, хрещики, кінчику*), художніми означеннями (*зелений, цупкі, синій, цілий*), образними висловлюваннями (*цілий світ і океан добра*). А проведена за змістом бесіда дала учням змогу зрозуміти, що ця квітка є уособленням української землі. Як символ незнищенності й любові, барвінок оспіваний у народних піснях, живе у легендах та переказах, його стилізовані квіти вишивають на рушниках, ним прикрашають весільний коровай, з ним пов'язують героїчну історію нашого народу. Дмитро Білоус добре про це знав і присвятив квітці не одну поезію. Отже, поетична мініатюра загадки «Чарівний розмай» ще раз підтверджує, як у стислій, лаконічній формі автор, як і народ, зумів передати свої знання, свій досвід і своє ставлення до людських цінностей, що мають бути збереженими.

Поезія Д.Білоуса справді стала «безцінним скарбом» для нащадків, оскільки мудре і яскраве слово поета, як і народне, зафіксувало характерні прикмети, притаманні українському народові, його високої духовності, неповторній ментальності. Отже, і виховання мовної особистості засобами усної народної творчості – це формування того духовного світу, в якому проявляються найкращі національні риси людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоус Д. За Україну молюся. К.: Веселка, 2000. 110 с.
2. Закон «Про забезпечення функціонування української мови як державної». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text>
3. Клічак В. Незнищенне диво калинове. *Дмитро Білоус. В класі і в школі*. К.: Веселка, 1990. 247 с.
4. Лісовський А.М. Морфологія художнього твору і вивчення літератури в школі. Житомир: Полісся, 2004. 132 с.
5. Логвіненко Н.М. Фольклористика в системі літературної освіти старшокласників: монографія. К.: Задруга, 2014. 196 с.
6. Лупейко В. На бистрині життя. *Рідна школа*. 1995. № 7–8. С. 14–15.
7. Степанишин Б.І. Давня українська література в школі. К.: Либідь, 2000. 504 с.
8. Сухомлинський В.О. Серце відаю дітям. К., 1972. 244 с.
9. Томенко М. У глибинах поетичного слова. Есе. *Рідна школа*. 1997. № 2. С. 59–61.
10. Ушинський К. Вибрані педагогічні твори у двох томах. К., 1983. Т. 2. 359 с.
11. Франко І. Зібрання творів: У 50 т. К., 1979. Т. 20. 574 с.
12. Чуйко В. У сонячній неволі зобов'язань. *Дмитро Білоус. Вибране*. К.: Дніпро, 1990. С. 5–16.

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОЇ СКЛАДОВОЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНИХ СТРАТЕГІЙ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА З УРАХУВАННЯМ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Важливим аспектом формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у контексті діджиталізації суспільства є система цінностей в умовах євроінтеграції.

На нашу думку, управління цінностями на рівні закладів і установ професійної освіти розширює можливості мотивації персоналу на основі ціннісних стратегій. В процесі проведення аналізу наукових джерел щодо проблем формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання можна зробити висновок, що не завжди приділялася належна увага таким її аспектам, як рівні розвитку цінностей, рівнів розвитку ціннісної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в контексті модернізації вищої освіти, формування ціннісної компетентності з урахуванням вимірів.

Мета проведення науково-педагогічних досліджень полягає в розробленні та теоретичному обґрунтуванні моделі формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання з урахуванням діджиталізації суспільства в умовах євроінтеграції. Глобалізація процесу формування міжнародних відносин, інтеграційні процеси, що відбуваються в Європі, прагнення України стати повноцінним членом європейської та світової спільноти визначили зміну цільових орієнтирів неперервної вищої освіти. Процеси модернізації вищої освіти стосуються і аспектів підготовки майбутніх педагогів професійного навчання як її складової, здатної продуктивно використовувати внутрішні і зовнішні ресурси та забезпечувати формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в умовах євроінтеграції. Керівники закладів та установ професійної освіти не завжди мають достатній вичерпний рівень уявлення про цінності, значущі для працівників, тому стратегія розвитку сучасних навчальних закладів іноді виявляється недостатньо вдалою. Неважливо, наскільки блискуче проведений аналіз, на якому заснована стратегія, адже саме люди – від директорів до персоналу педагогів професійного навчання середньої ланки – повинні розуміти цю стратегія відповідає їхній системі цінностей. Мова йде про цінності корпоративні, загальнолюдські, сімейно-традиційні і ключові. Ми говоримо про людські фактори, а не про матеріальну сторону справи. І цей чинник нині знаходить широке визнання у всьому світі. Цінності мають значення. Вони слугують основою для прийняття рішень і виконання дій. Цінності у відповідності до рівнів розвитку впливають на підходи до управління сучасними навчальними закладами в контексті євроінтеграції зорієнтованими на практико-орієнтовані технології. У різних країнах світу відрізняється навіть оформлення логотипу компанії при вході, що визначає цінності команди саме в даній країні. Сила цих

цінностей схожа з маховим колесом, яке важко зупинити й складно повернути. Верстви – глибинні цінності, що вибудовують стосунки лідера або його послідовників між собою. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в контексті вимірів неможливе без урахування системи цінностей. Доречно розглядати ціннісні стратегії як складову професійної компетентності в контексті діджиталізації суспільства в умовах євроінтеграції.

Лариса ЛЯХОЦЬКА
(Київ, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТЕМАТИЧНИХ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ЗА ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЮ ПРОГРАМОЮ ЗАКЛАДУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

В умовах соціальних трансформацій, які потребують глибинних перетворень у системі освіти, важливого значення набуває підготовка керівників, науково-педагогічних та педагогічних працівників для роботи в інформаційному суспільстві, які здатні забезпечити супровід реалізації освітньої політики як пріоритетної функції держави, що сприяє задоволенню освітніх і духовно-культурних потреб усіх суб'єктів навчально-виховного процесу, розвитку їхньої здатності до саморозвитку та навчання упродовж всього життя.

Особливе місце в цьому процесі належить системі післядипломної освіти (ПО), оскільки вона за своїм призначенням фактично забезпечує підвищення кваліфікації фахівців, є інструментом перебудови освітньої галузі і, відповідно, соціальних перетворень на якісно новому рівні, що забезпечить розвиток національної науково-освітньої інформаційної мережі та інформаційних ресурсів за головними галузями знань, її приєднання, зокрема, до європейських науково-освітніх мереж. Саме в системі ПО, враховуючи специфіку контингенту слухачів, можна створити інноваційно-розвивальне середовище, в якому, спираючись на професійний досвід фахівців, ініціювати їхній професійний та особистісний розвиток, сприяти проектуванню слухачем власної стратегії ефективної професійної діяльності. Велика швидкість зростання потоків нової інформації, оновлення технологій її обробки та зберігання, зумовило розвиток нових технологій навчання, запровадження сучасних освітніх інструментів, що впливають на ефективність освітнього процесу закладу вищої освіти.

Ми констатуємо, що в час діджиталізації економіки та суспільства України викладачу закладу вищої освіти вже недостатньо просто користуватися комп'ютерною технікою, інтернетом, проходити навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Тепер він зобов'язаний постійно розвивати та удосконалювати інформаційно-комунікаційну компетентність через запровадження цифрових інструментів освітньої діяльності. Саме курси підвищення кваліфікації керівних, науково-педагогічних та педагогічних працівників закладів вищої освіти (університетів, академій, інститутів) за освітньо-професійною програмою з

проблем впровадження інформаційно-комунікаційних технологій та дистанційного навчання в освітній процес (ОПП), які запропоновані на кафедрі відкритих освітніх систем та інформаційно-комунікаційних технологій в Центральному інституті післядипломної освіти Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» (Університет) сприяють удосконаленню ІКТ-компетентностей науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти.

Розроблена ОПП базується на компетентнісному підході, поділяє філософію визначення вимог до фахівця, закладену в основу єдиної освітньої європейської системи та в міжнародному Проекті Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING).

ОПП є нормативним документом для організації освітнього процесу для таких категорій слухачів в Університеті, як: завідувачі кафедр і структурних підрозділів університетів, академій та інститутів з проблеми «Інформатизація освітнього процесу та дистанційного навчання»; викладачі-тьютори (організатори) дистанційного навчання університетів, академій та інститутів; науково-педагогічні працівники з проблеми «Впровадження інформаційних технологій та дистанційного навчання в освітній процес університетів, академій, інститутів» та ін.

ОПП встановлює профілі загальних і спеціальних компетентностей працівників із дистанційного навчання та інформаційно-комунікаційних технологій, вимоги до змісту підвищення кваліфікації цих напрямів слухачів на компетентнісній основі, нормативну частину змісту навчання, засвоєння яких забезпечує оновлення, вдосконалення, розвиток системи цінностей, знань, практичних умінь і навичок працівників із дистанційного навчання та інформаційно-комунікаційних технологій відповідно до 7 і 8 (в окремих випадках за індивідуальним запитом за 9) кваліфікаційного рівня вимог Національної рамки кваліфікації. Документ надає рекомендований перелік інваріантних і варіативних навчальних модулів, нормативні терміни навчання за очною та очно-дистанційною формою, форми оцінювання результатів навчання, вимоги до оцінювання результатів навчання тощо.

Мета навчання за освітньо-професійною програмою полягає в удосконаленні управлінської, науково-методичної та професійно-фахової компетентностей керівних, науково-педагогічних та педагогічних працівників закладів вищої освіти (університетів, академій, інститутів) з проблем впровадження інформаційно-комунікаційних технологій та дистанційного навчання в освітній процес, розвитку загальних і спеціальних компетентностей, застосуванні оновлених компетентностей в умовах соціальних трансформацій.

Таким чином, підвищення кваліфікації слухачів за ОПП полягає в розвитку їхніх загальних і спеціальних (посадово-функціональних компетентностей) на основі базової освіти, професійного та життєвого досвіду, особистісних інтересів, соціальних запитів і потреб держави щодо ефективного виконання професійних обов'язків, формування інформаційно-цифрової компетентності індивідуумів в умовах інформаційного суспільства, відкритої освіти та забезпечення освітнього процесу за дистанційною та змішаною формою навчання

ЛІТЕРАТУРА

1. Антощук С., Касьян С., Ляхощка Л. Освітньо-професійна програма підвищення кваліфікації керівних, науково-педагогічних та педагогічних працівників закладів вищої освіти (університетів, академій, інститутів) з проблем впровадження інформаційно-комунікаційних технологій та дистанційного навчання в освітній процес. ДЗВО Ун-т менедж.освіти, 2020. 30 с.

2. Open innovation, open science, open to the world. A vision for Europe. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3213b335-1cbc-11e6-ba9a-01aa75ed71a1>

3. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) / Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти; Європейський союз студентів; Європейська асоціація університетів; Європейська асоціація закладів вищої освіти; Конфедерація європейського бізнесу «БІЗ-НЕСЄВРОПА»; Європейський реєстр забезпечення якості вищої освіти. – Єреван, 2015. URL: http://ihed.org.ua/images/pdf/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf.

4. Закон України «Про освіту» від 05.09. 2017 року № № 2145–VIII. *Голос України* від 27.09. 2017р.. № 178–179. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

5. Вимоги до вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти, наукових, освітньо-наукових установ, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання з підготовки та підвищення кваліфікації фахівців за акредитованими напрямками і спеціальностями, затверджені Наказом Міністерства освіти і науки України від 30.10.2013 року. № 1518. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1857-13>.

Віра МАКСИМЕНКО

(Ніжин, Україна)

ВПЛИВ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ХУДОЖНЬО-ТВОРЧУ ДІЯЛЬНІСТЬ У ЗВО

Сучасний соціально-економічний, науково-технічний і культурний розвиток суспільства ставить ряд нових завдань перед вищою школою у підготовці студентів до активної творчої діяльності. Для кожного члена суспільства найскладнішими і найвідповідальнішими є дитячий, підлітковий та юнацький періоди життя. В цей час формується особистість, здобуває загальну і професійну освіту, набуває професійний і життєвий досвід, вчиться взаємостосункам з людьми, створює сім'ю тощо. Творчій молоді властиві допитливість, потяг до нового, бажання набути власний досвід, максималізм, відносно велика рухливість тощо.

Дослідники виділяють також характерні ознаки студентства: спільність основного виду діяльності – навчання, короткочасність перебування у даному соціальному середовищі (студентський колектив), можливість подальшого удосконалення набутих знань, певна молодіжна субкультура, потреби й інтереси. Так,

В.М.Волчукова наголошує, що вік студента від 17 до 22 років є періодом найбільш активного розвитку особистості, розкриття її талантів та здібностей, особливо пов'язаних із визначеною професією [4, 63].

Досвід творчої діяльності, необхідний для подальшої самоосвіти і самовиховання, самостійного життя в різних умовах набувається саме в ці роки. Про це свідчить багатовікова практика. Як відомо, розвиток людини – надзвичайно складний процес, в якому беруть участь багато факторів. Серед них помітну роль відіграє і художньо-творча діяльність.

Видатний педагог В.Сухомлинський називав творчість діяльністю, у яку людина вкладає немовби частинку своєї душі, і чим більше вона вкладає, тим багатшою стає її душа [6, 507]. Творчість є найважливішою умовою повноти її духовного життя. Безмежні можливості творчості у вихованні особистості зумовлюються, за його словами, тим, що творчість, як «жива вода», впливає свіжі натхненні сили в людину, відшліфовує чуйність душі, без чого не може бути справжньої вихованості, справжньої культури.

Творчість, як відомо, народжується у процесі діяльності. Кожна людина, яка має творчі задатки, схильна до пошуку новизни, до перетворення будь-якої діяльності у творчу.

Також важлива думка академіка С.У.Гончаренка: «Творчість – продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення» [2, 326]. Художність – це інтегральна якість мистецтва, яка займає особливе місце в системі людської діяльності.

Як зауважує О.П.Рудницька, «від того, яким художнім явищем віддають перевагу молоді люди, значною мірою залежить не тільки рівень їхнього розвитку, але й рівень розвитку культури суспільства в цілому. Преса, радіо, телебачення покликані допомогти молодому читачеві, слухачеві, глядачеві повніше використати широкі можливості мистецтва, навчити правильно орієнтуватися у відборі й оцінці явищ художньої творчості» [5, 60–66].

Займаючись хореографічним мистецтвом, студенти вчать бачити своє друге «я», знаходити підтвердження або спростування своїх думок, учинків, мотивів. Хореографічне мистецтво – це інтегрована галузь, основою якої є творення прекрасного.

Хореографія має особливий статус у системі мистецтв, бо за силою впливу на внутрішній світ людини їй немає рівних: «Хореографія – мистецтво танцю. До змісту цього поняття входять народні та побутові танці і класичний балет. Тобто хореографія відображає соціальні процеси, взаємини між людьми, як і інші види мистецтва. Почуття та внутрішній світ людей вона втілює в пластичні образно-художні форми» [3, 23].

У процесі фахової підготовки важливо розкрити творчі можливості кожного студента. Творча діяльність студентів-хореографів передбачає колективну, парну та індивідуальну роботу. Завдання творчого характеру підсвідомо активізують такі важливі для творчості психічні процеси як мислення, творча уява, увага, перетворення одних образів на інші.

Використання творчих завдань на практичних заняттях концертно-сценічного практикуму, мистецтва балетмейстера, постановки концертних номерів тощо, впливають на формування мотиваційної сфери майбутніх педагогів-хореографів, пробуджує потребу в творчості й самовдосконаленні, а також стимулюють самостійність й організованість, виховують відповідальність та працелюбність.

Прикладом творчих завдань, є самостійно підготовлені і виконані танцювальні етюди, танці, сюїти, що максимально демонструють виконавсько-пластичні й творчі можливості, фахову грамотність та ерудованість, артистизм, оригінальність, креативність, хореографічний текст (образну пантоміму, виразну пластику тіла, міміку і лексика), образ, підбирають відповідний музичний матеріал тощо.

Творча діяльність студентів-хореографів передбачає колективну, парну та індивідуальну роботу. Спільний аналіз помилок, коректні зауваження педагога та самостійний пошук студентами своїх недоліків у виконанні етюдів, сприяють продуктивній праці на заняттях хореографії та нашоухують на нові шляхи їх розв'язання. Ефективність такої форми творчої роботи багато в чому визначається характером взаємин між студентами, а також між студентами та викладачем.

Великою популярністю у творчій діяльності сучасних студентів користуються комп'ютерні технології пов'язані з хореографією – це комп'ютерна музика і графіка, моделювання рухів тощо.

Так, на думку Ю.Герасимової, сучасні інформаційні технології є джерелом створення спеціальних світлових, шумових, костюмованих ефектів для усіх видів хореографічного мистецтва та музичної індустрії; альтернативна сфера, що по-новому відтворює танцювальну культуру і творить власне хореографічне мистецтво [1, 12].

Отже, хореографічне мистецтво має великий вплив на формування і розвиток художньо-творчої діяльності студентів саме в процесі фахової підготовки у ЗВО. У процесі творчої діяльності хореографи навчаються, самовдосконалюються та мають можливість для самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Герасимова Ю.А. Развитие педагогических качеств в профессиональной подготовке хореографов в вузах культуры и искусств: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08. Москва, 2007. 20 с.
2. Гончаренко С.У., Мальований Ю.І. Через гуманітаризацію до духовності. *Інформаційний бюлетень АПН України: Психолого-педагогічні новини*. 1994. С. 2–3.
3. Захаров В.М. Современная концепция развития народной хореографии в контексте усного творчества и художественных промыслов: автореф. дис. ... канд. культурологии: 24.00.01. М., 2003. 43 с.
4. Методика роботи з хореографічним колективом / Н.А.Бугаєць, В.М.Волчукова, М.С.Пінчук. Харків: ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2009. 98 с.
5. Рудницька О.П. Вплив музичного сприйняття на розвиток професійно значущих якостей майбутнього вчителя. *Педагогіка і психологія*. 1994. № 4. С. 98–106.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5 томах К.: Рад. шк., 1976. Т. 2. 670 с.

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК БАЗОВОЇ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

В епоху нашого часу, суспільство ставить перед вищими навчальними закладами високі вимоги. На перший план виступають завдання про створення умов для розвитку самостійної, емоційно-вольової, творчої, цілеспрямованої, активної, готової, до чогось нового, особистості. Значущість особистості повинна постійно підкріплюватися її особистісно орієнтованою цінністю, тому що вона пов'язана з індивідуально мотивованим і стимульованим відношенням даної особистості до своєї освіти в цілому.

Розглядаючи поняття «пізнавальна самостійність» можна виділити такі складові: самодіяльність, самоорганізація та самопізнання. Адже, її не можливо розкрити лише в одній площині, оскільки структура даного поняття вимагає системного підходу як до багатоаспектної особистісної освіти.

Розвиток пізнавальної самостійності є надзвичайно необхідним засобом активізації діяльності студентів. Зокрема пізнавальна самостійність є різновидом поняття «самостійність», який є якістю особистості та забезпечує рівень успішності в методичній та практичній реалізації задумів у всіх видах діяльності. Адже, пізнавальна самостійність – це вміння самостійно мислити, здатність орієнтуватися в заданій ситуації, знаходити свій підхід до розв'язання проблеми; бажання зрозуміти навчальну інформацію, знайти шляхи її подолання, незалежно від суджень інших. Пізнавальна самостійність проявляється в неординарності та зацікавленості до нового матеріалу. В її основі лежать мотиви самореалізації власних здібностей [1, 113]. Пізнавальна самостійність – це якість, яка характеризується інтелектуальною здатністю студентів до навчання. Вона проявляється та розвивається в практичній діяльності. Відсутність умов для проявлення самостійності призводить до того, що вона не розвивається. Ось чому тільки широке використання методів, які спонукають до мислення та практичної діяльності, з самого початку навчання розвивають інтелектуальні якості особистості, які надалі забезпечують її активність в постійному опановуванні знаннями.

Звернувши увагу на проблему самостійного мислення і діяльності студентів, можемо сказати, що вона прямо пов'язана зі зміною вимог у системі сучасної освіти. Особливою рисою організації навчального процесу у вищих навчальних закладах України, в сучасних умовах, стає поступове збільшення навчального часу на самостійну роботу студентів. Навчати студентів самостійно поновлювати свої знання, самостійно орієнтуватись в стрімкому потоці нової інформації є важливим завданням сучасної вищої школи. Від уміння студентів самостійно планувати, організовувати та контролювати процес навчання й пізнавальної діяльності, залежить якість опановування ними знаннями, вміннями й навичками [3, 128–131].

Попри те, що проблема розвитку пізнавальної самостійності студентів, була в центрі уваги протягом багатьох століть педагогічної та психологічної наук, вона і до сьогоднішнього часу не втратила своєї актуальності. Про це говорять наступні факти:

- соціальні зміни, що відбуваються у світі, призвели до домінантної ролі освіти в суспільному розвитку, відбулося розуміння того, що саме освіта є центральною ланкою в системі засобів, що забезпечують статус держави на світовому ринку, а також демократизацію суспільства і збалансованість його розвитку в епоху соціальних змін. Визначено головну мету сучасної освіти – формування особистості, здатної до самостійного пізнання, самовизначення і творчого саморозвитку;

- ситуація, що відбувається, в переоцінці ціннісних орієнтацій мети професійної підготовки, наповнюється новим змістом. Суть і зміст осучасненої професійної освіти полягає у формуванні молодого фахівця, здатного до самостійного пізнання, розвитку, та як найкращого, самостійного оволодіння професійними навичками.

Відтак у професійній культурі ціннісні орієнтири направлені на пізнавальну самостійність і творчу самореалізацію особистості набувають пріоритетний сенс і значення. Можемо зробити висновок, що поняття «пізнавальна самостійність» наповнюється новим змістом, і процес розвитку даної якості у майбутнього фахівця вимагає нових підходів до його організації.

Вивченню даної проблеми приділяли такі психологи та педагоги, як А.Богуш, О.Брежнева, Л.Вигодський, С.Козачук, С.Ладивір, А.Леонтьєв, М.Марусинець, Л.Мар'яненко, С.Рубинштейн та ін. Вони вважають, що розвиток пізнавальної самостійності є кінцевою ціллю навчання і відбувається це не спонтанно, а в результаті педагогічного управління з боку педагога, який передбачає активізацію самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Велику увагу питанню пізнавальної самостійності студентів приділив такий зарубіжний дослідник, як Й.Клінк, він стверджував, що від вищої освіти слід чекати «не лише передачі необхідних для професії знань, способів та методів роботи, але й формування вміння мислити творчо самостійно, критично» [4, 142]. Зокрема, необхідно виділити головну мету освітнього та педагогічного процесу, в якому має відбуватися формування особистості яка навчається, оволодіває інтелектуальними та діяльними можливостями, які надають студентам змогу діяти в умовах постійних змін та вміння вирішувати нестандартні завдання в складних ситуаціях. Адже, це можливо лише при умові забезпечення сформованості, на достатньому рівні пізнавальної самостійності, яка розуміється як якість особистості, що розуміє та потребує нових знань та вмінь з різних джерел, розкриває сутність нових понять, оволодіває різними способами пізнавальної діяльності, постійно їх вдосконалює та творчо застосовує для розв'язання конкретних проблемних ситуацій.

Звернувшись до практиків сучасного навчання в професійних навчальних закладах, можемо побачити тільки коло теоретичних знань і практичних навичок, якими мають оволодіти студенти, що навчаються, внаслідок чого викладачі не ставлять завдання розвивати в них пізнавальну самостійність. Зокрема однією з найважливіших вимог до сучасного фахівця залишається здатність самостійно приймати рішення. Так можемо зробити висновок, що така властивість може бути сформована у студента тільки за умов, якщо він вже має певні якості, що допома-

гають реалізувати здатність самостійно здобувати знання й оволодіти практичними навичками.

Проаналізувавши науково методичну літературу з питання розуміння сутності пізнавальної самостійності, бачимо, що вчені дотримуються думки про те, що пізнання та пізнавальна самостійність виступають як інтегративна властивість особистості, яка пов'язана з її можливістю і необхідністю виконувати цілеспрямовану самостійну пізнавальну діяльність. Така здатність можлива при наявності необхідних знань, умінь, навичок, та необхідністю індивідуальних внутрішніх мотивів [2, 5–7].

Аналіз досвіду роботи закладів професійної освіти показав, що, незважаючи на безумовну цінність і значущість наявного досвіду розв'язання проблеми формування у студентів пізнавальної самостійності, недостатньо розробленими залишаються багато її аспектів. Невипадково ці аспекти в національних, законодавчих і офіційних документах з питання професійної освіти пов'язані зі стратегічними напрямками його вдосконалення.

Отже, студент повинен приділяти велику увагу розвитку пізнавальної самостійності як базовій якості особистості.

У подальших дослідженнях буде проаналізовано вплив різних методів та прийомів на розвиток пізнавальної самостійності студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бенера В.Є. Формування пізнавальної самостійності в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засобами інтелектуальної гри: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2002. 243 с.
2. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*. 2009. № 1–2 (17–18).
3. Еднак В. Основи організації самостійної роботи студентів факультету фізичного виховання. *Наукові записки ТДПУ. Серія: Педагогіка*. 2002. № 3. С. 128–131.
4. Klink J. Studium zwischen Planung and Treiheit. 1969. 182 S.

Роман НЕВЗОРОВ
(Харків, Україна)

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ВИТОКИ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛЬОТЧИКІВ ТАКТИЧНОЇ АВІАЦІЇ ДО БОЙОВИХ ПОЛЬОТІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Формування сучасних наукових підходів до підготовки льотчиків до бойових польотів має значну передісторію. Для розуміння їх фундаментальних основ важливо усвідомлювати логіку педагогічного конструювання підготовки військових льотчиків системно та в хронологічному розвитку, для чого доцільно простежити основні віхи і фактори впливу на становлення сучасної вітчизняної системи підготовки майбутніх льотчиків тактичної авіації до бойових польотів у закладі вищої

військової освіти (ЗВВО) в світлі еволюції науково-педагогічних поглядів на цю проблему.

Вказана система бере початок у 1920 р. з надр цивільної авіації, конкретніше – з громадських авіаційних клубів і товариств цивільної авіації (Всеросійського аероклубу, Навчального повітроплавального парку, Московського, Київського товариств повітроплавання, Одеського аероклубу). Саме вони забезпечили викладацький, інструкторський та методичний ресурс перших в Російській імперії і в Україні в її складі військово-авіаційних навчальних закладів (на сучасній території нашої держави - авіаційні школи у м. Севастополі (1910 р. – Качинська авіаційна школа (від назви р. Качи біля Севастополя, поблизу якої знаходився шкільний аеродром)) з відділеннями у Сімферополі та Бельбеці і на базі якої з 1915 р. постала Офіцерська школа морської авіації; школа з підготовки льотчиків-спостерігачів у м. Київ (1915 р.); Тимчасова авіаційна школа перенавчання льотного складу для винищувальних авіацій у м. Одеса (1916 р.); Школа морської авіації у м. Феодосія (1917 р.)).

Враховуючи, що у вказаний період авіація ще знаходилася на світанку свого становлення, а методологічну частину підготовки забезпечували переважно цивільно-авіаційні фахівці, можна зазначити, що педагогічні першооснови бойової підготовки військових льотчиків складала загальна теоретична база повітроплавання на апаратах важче повітря та емпірично-прикладна база піонерів військової авіації (небагатьох обранців-офіцерів, що пройшли навчання у Франції та найдосвідчених пілотів початку Першої Світової війни). Педагогічним ядром підготовки військових льотчиків у авіаційних школах вказаного періоду були індивідуальні розрізнені методики льотного навчання провідних викладачів-інструкторів, яким бракувало єдиної науково-теоретичної основи й дидактичної систематизації.

Військова необхідність Першої Світової війни стала каталізатором процесів уніфікації і спеціалізації у справі підготовці військових льотчиків, а в середовищі профільних авіаційних фахівців та військового командування Російської імперії назріла потреба підведення під неї відповідної теоретичної основи. Проте, в педагогічному і практичному аспектах дана підготовка залишалася ще несистемною і недосконалою: термін навчання був явно замалий і недостатній (від 4 до 8 місяців), а основну практичну підготовку льотчики здобували безпосередньо на фронті, будучи у нерівних умовах з противником; прийоми повітряного бою, що склалися у тодішніх умовах військового часу та стрільба з кулемета, як основний тактичний засіб ураження противника, не вивчалися; програма підготовки була складена поспіхом і розрахована в цілому на базове уміння льотчика управляти літаком, що підтверджується значними бойовими втратами, особливо серед льотчиків-винищувачів (за документальними даними впродовж року доводилося заново комплектувати майже весь склад авіазагонів). Рівень підготовки військових льотчиків у Російській імперії в період Першої Світової війни значно поступався рівню як країн-союзників по Антанті, так і особливо противникам з Німеччини. Все це свідчить на користь того, що вітчизняна науково-педагогічна думка вказаного часу ще не досягла рівня комплексного осмислення підготовки військових льотчиків до

бойових польотів як окремого педагогічного конструкту і системи. При цьому був накопичений певний методичний досвід, для якого характерні відсутність єдиних сформованих поглядів на терміни, обсяг і послідовність цієї підготовки та домінування уявлення про «вроджені льотні якості».

У міжвоєнний період (1918–1939 рр.) українська науково-педагогічна думка з піднятої проблеми розвивалася в рамках загальної радянської системи підготовки військово-авіаційних кадрів. Її еволюції сприяли реформа старих авіаційних шкіл у повноцінні ЗВВО з підготовки військових кадрів з «нуля» з модернізацією їх матеріально-технічної бази та нормативна уніфікація програмної складової підготовки. Для неї у 20-х рр. ХХ ст. були характерні загалом єдині підходи до викладання, структури і змісту навчання, а власне методична сторона увібрала як елементи попереднього періоду, так і дидактичні запозичення західних військово-авіаційних шкіл (передусім, французької).

З другої половини 1930-х, з початком хвилі репресій в СРСР, позитивна динаміка в справі вдосконалення підготовки військових льотчиків, в тому числі на рівні розробки науково-педагогічного підґрунтя, суттєво загальмувала. Арешти університетської інтелігенції, військової професури і досвідчених офіцерів, атмосфера страху і безініціативності в середовищі ЗВВО, домінування адміністративно-командних методів управління разом з процвітаючим формалізмом призвели до стагнації наукової думки в цьому питанні. Крім того, тоді ж військова авіація стала доволі закритою частиною радянської армії, до якої передовій дидактиці було банально не дібратися. Все вище означене серйозно підірвало рівень навчально-льотної підготовки льотчиків напередодні нової війни.

Особливості підготовки військових льотчиків в період Другої Світової війни визначалися двома ключовими чинниками: гострою потребою фронту у великій кількості військово-авіаційних кадрів та вдосконаленням військово-авіаційної техніки (інженерно-технічне протистояння радянського і німецького військово-промислового комплексів). Впродовж війни радянська система підготовки військових льотчиків в методичному сенсі еволюціонувала від поточно-індивідуального підходу до поточно-групового методу.

З 1943 р. організаційно методичні проблеми підготовки стали детально розглядатись на різних військово-наукових заходах. При авіаційних школах і училищах запровадили методичні ради, які досліджували дидактичні методики, вивчали і запроваджували передовий педагогічний досвід (напр., з'явились і набули поширення нові методичні прийоми підготовки – проведення льотно-тактичних навчань на картах та показові повітряні бої інструкторів з подальшим їх аналізом); при авіаескадрильях регулярно проводили методичні наради; обсяги і терміни підготовки військових льотчиків були приведені у відповідність з потребами фронту, організація навчального процесу і матеріально-технічне забезпечення відповідних навчальних закладів якісно покращилось. Саме в роки Другої Світової війни, в рамках розвитку науково-педагогічної думки в області фахової підготовки військових льотчиків, були закладені теоретичні й практичні основи Методики льотного навчання (МЛН), яку можна вважати першою педагогічною конструкцією підготов-

ки майбутніх військових льотчиків до бойових польотів. При цьому, цілком закономірно, що в умовах війни дидактичний акцент був зроблений на її практичній складовій, тим більше, що методичний досвід був накопичений значний.

Теорія підготовки військових льотчиків з 1945 р. впритул до розпаду СРСР у 1991 р. розвивалася і вдосконалювалася у складному взаємозв'язку визначальних обставин: 1) суттєвого скорочення численності ЗС СРСР з метою її приведення до потреб мирного часу (всього протягом вказаного періоду пройшло шість хвиль демобілізації, а загальна чисельність армії була скорочена на 8,5 млн. осіб), що сприяло більш професійному формуванню особового складу; 2) переходу військової авіації на новий реактивний тип літаків, загальне зростання складності їх льотної та технічної експлуатації, що зумовило якісні інтенсифікацію і посилення фахової підготовки військових льотчиків (серйозне збільшення теоретичної складової, навчальних годин на власне льотне навчання, впровадження більш якісних навчальних планів і програм та інше); 3) швидкого розвитку науково-технічного прогресу в світі, початку епохи інформатизації, що сприяло впровадженню в навчання комп'ютерних технологій та тренажерів-симуляторів; 4) поява в СРСР у 1950-х рр. принципово нового виду збройних сил – ракетних військ стратегічного призначення, що спричинило суттєву недооцінку державним керівництвом ролі і місця військової авіації у воєнній доктрині, яке вилилось у її чисельному й якісному скороченні; 5) втраті частини високопрофесійних педагогічних та інструкторських кадрів у 60-х рр. XX ст., закриття частини військово-авіаційних навчальних закладів внаслідок військової реформи М.С.Хрущова.

На початок 1990-х рр., коли вже у незалежній Українській державі почала формуватись власна система військової, в тому числі авіаційної, освіти, у відповідних наукових і експертних колах, а також у профільних військових ВНЗ остаточно склалася МЛН, базовим підґрунтям якої виступила нова міжгалузєва теорія – авіаційна психологія і педагогіка. При цьому, домінуючу роль в ній відігравала саме психологічна складова, а педагогічний зміст обмежився в основному її методичним наповненням. Більшість сучасних підходів на проблему підготовки майбутніх військових льотчиків до бойових польотів, що презентовані на пострадянському просторі в наш час, вийшли з надр вказаної теорії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сідаш В.В., Алімпієв А.М., Певцов Г.В., Залкін С.В., Сідченко С.О., Хударковський К.І. Інноваційний розвиток вищої військової освіти України: досвід, тенденції, перспективи, особливості підготовки військових льотчиків: [монографія]. Х.: Цифрова друкарня. 2012. № 1. 455 с.

2. Капустин К. Школи Воздушного Флота за 10 лет. *Вестник Воздушного Флота*. 1928. № 2.

3. Карташев А.В. История подготовки военных авиационных специалистов в России: 1910–1991: дис... докт. ист. наук: спец. 07.00.02 – Отечественная история. Пятигорск, 2012. 612 с.

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ВИШИВКИ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ У ТВОРЧОСТІ ОЛЕКСАНДРИ ЕКСТЕР

У 1915 році на запрошення подруги по художньому училищу Наталії Давидової Олександра Екстер стала художнім керівником художньо-ремісничої майстерні галузі текстилю в селі Вербівка. Провідним завданням майстерні було поєднання у вишитих виробах традиційного декоративного мистецтва з новітніми тенденціями в образотворчому мистецтві й мистецько-освітніх процесах початку ХХ століття. Художниці створювали ескізи, згідно з якими сільські майстрині відшивали різноманітні побутові вироби (наволочки на подушки, пояси, сумки) деталі одягу, а також панно, які тільки входили в моду оформлення житлових інтер'єрів [1; 2; 3; 7].

За розвідками Г.Коваленка, О.Екстер разом із Н.Давидовою здійснювали експедиції по українських селах у пошуках старовинних зразків народної орнаментики, на основі дослідження яких, авторки і розробляли ескізи для вишивок. Чисельні абстрактні композиції, на думку О.Жук, з'явилися після вдалих пошуків народної вишивки, ретельного переосмислення художніх технік, мотивів і композицій старовинних килимів і сорочок [1, 15].

Разом із тим, Н.Янішевська у своїй дисертаційній роботі наголошує на просвітницькій і педагогічній діяльності О.Екстер, яка навчала селянок втілювати ескізи у вишиті вироби. Активною діяльністю в майстерні О.Екстер сприяла популяризації народного мистецтва у визначенні «колористичних пристрастей і конструктивних особливостей живопису», у «пластиці зображальних мотивів», наголошує Г.Коваленко, не кажучи вже, про безпосередні звертання до народного мистецтва як невичерпного джерела наснаги [4, 199].

Аналіз наукової літератури дозволив встановити, що О.Екстер отримала ґрунтовну фахову підготовку в закладах художньої освіти Києва та Парижа, що допомогло художниці синтезувати у своїй творчості популярний європейський авангард із колористикою українського народного мистецтва [5, 446]. Перші безпредметні композиції, втілені у вишивках та ткацтві, О.Екстер експонувала на виставках народного мистецтва. Принагідно зазначимо, що для огляду в експозиції відкривалися лише вишиті площини, які були дуже різні «за характером поєднань», як зазначає Т.Кара-Васильєва: «То зигагоподібні стрічки, то стрімкі нахилені ряди вишитих прямокутників, то різного роду геометричні фігури. Екстер розігрувала множинність кольорових композицій, завжди дуже енергійних, дуже точно побудованих у кольорі» [3, 115].

М.Юр розглядала співвідношення декоративного та образотворчого в авангарді, зокрема у порівнянні конкретних орнаментальних мотивів з формами у живописі авангардистів, зокрема і в роботах О.Екстер [6, 212].

Як стверджує Т. Кара-Васильєва, завдяки творчій роботі над ескізами композиції вишивок для модних сумок і елементів вбрання, вдалі композиційні і колористичні знахідки «вербівських» ескізів було застосовано О.Екстер у авангардному живописі [2, 117].

Відтак, Олександра Екстер – художник-новатор, експериментатор нових шляхів у декоративному й образотворчому мистецтві, поціновувачка, колекціонер, пропагандист традиційного народного мистецтва, сама постійно перебувала у творчих пошуках і навчала молодих майстринь вишивці, згодом молодих сміливих художників на основі новаторських курсів, викладала в «Майстерні декоративного мистецтва» та інших закладах мистецької освіти. Як педагог, наставник, О.Екстер, за влучним висловом Н. Янішевської, прагнула виховувати у молодих митців відчуття національного стилю, розуміння європейських мистецьких тенденцій та знання національних традицій [7, 130].

Отже, з наведених фактів творчої, просвітницької та педагогічної діяльності Олександри Екстер у галузі декоративного мистецтва України початку ХХ століття, можемо зробити висновок, що у спільній творчій роботі художників-новаторів і майстринь-селянок із народу відбувалося єднання і взаємовплив традиційного та професійного мистецтва: народна творчість отримувала нове трактування, а авангардний живопис черпав із народної скарбниці прийоми формотворення, композиційні принципи, гармонійне, барвисте сполучення кольорів тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жук О. Живопис голкою: Екстер і Малевич повернулися у вишивці. *Україна молода*. 2010. № 24. С. 15.
2. Кара-Васильєва Т. Формування дизайну в Україні художниками авангарду. *Нариси з історії українського дизайну ХХ століття: зб. статей* [за заг. ред. М.Яковлева; редкол.: В.Сидоренко (голова), А.Пучков, О.Сіткарьова та ін.]. К.: Фенікс. 2012. С. 111–122.
3. Кара-Васильєва Т., Чегусова З. Декоративне мистецтво України ХХ століття. У пошуках «великого стилю» [Текст]. К.: Либідь, 2005. 280 с.
4. Коваленко Г. Александра Экстер: «Цветовые ритмы». *Амазонки авангарда* [отв. ред. Г. Коваленко]. М.: Наука, 2004. С. 158–216.
5. Папета С. Синтез авангарду і народного мистецтва в діяльності селянських артільей Скопців та Вербівки. *Мистецтвознавство України*. 2006. № 6. С. 443–447.
6. Юр М. Декоративізм як стилістична основа безпредметного живопису Олександри Екстер. *МІСТ*. 2012. № 8. С. 376–387.
7. Янішевська Н. Геометричний орнамент в образно-пластичній мові українського мистецтва 1910–1930 рр. (культурологічний аспект): дис. ... канд. мистецтв.: спец. 26.00.01 – теорія та історія культури. К., 2017. 261 с.

FUNKTIONEN DES PRÜFENS, TESTENS UND EVALUIERENS IM FREMDSPRACHLICHEN BEREICH

Die Situation in den Schulen und Universitäten hat sich in der Ukraine in den letzten Jahren erheblich verändert. «Bildung von gestern» ist mit «Bildung von heute» nicht mehr vergleichbar. Die Ursachen für diesen Umbruch sind im Folgenden: gesellschaftliche Veränderungen (multikulturelle und multimediale Gesellschaft, Wandlung traditioneller Werte), wirtschaftliche Umschwünge (technologischer Wandel mit zunehmender Differenzierung und Spezialisierung der Aufgabenbereiche), Auswirkungen auf das Bildungssystem (Vermittlung von Schlüsselqualifikationen durch schüler- bzw. studentenzentriertes und handlungsorientiertes Unterrichten) u.a. Eines ist offensichtlich: Ohne eine aktive Beteiligung der Lernenden an der Beobachtung, Kontrolle, Reflexion und Bewertung von Lernhandlungen ist das Lernen im Unterricht nicht zu realisieren.

Verfahren zur Leistungsbewertung, die einer neuen Lernkultur dienlich sind, zielen auf komplexe Fähigkeiten und den Grad ihrer Aneignung; nehmen gerade Prozesse in den Blick und verlagern die Leistungsbewertung zum Teil in den Prozess; lassen individualisiertes Lernen und Leisten zu und benutzen differenzierte Maßstäbe; machen die Eigenqualitäten der Leistungen sichtbar und versuchen sie zu verstehen; beschreiben die Leistungen inhaltlich und differenziert – versuchen aussagekräftige Rückmeldungen bereitzustellen; regen Urteilsprozesse der Lernenden an, beziehen sie in die Leistungsbewertung ein und qualifizieren sie in dialogischen Prozessen [1, 30].

Prüfen, Testen und Evaluieren zielt im fremdsprachlichen Bereich vor allem auf die Überprüfung von sprachlichen Kompetenzen, die unter Bezug auf die Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) beschrieben werden. Die Funktionen des Prüfens, Testens und Evaluierens können aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden [2, 12].

Aus Sicht der Lehrkraft:

- *Diagnose.* Die Noten sollen nicht nur den Lernenden rückgemeldet werden und ihnen zur Selbstkontrolle ihrer Leistungen dienen, sondern auch der Lehrkraft selbst Aufschluss über den gesamten Leistungsstand der Gruppe geben. Außerdem geht es hier darum, spezifische Stärken und Schwächen der Lernenden aufzudecken. Mit Hilfe von analytisch-diagnostischer Funktion sollen die Qualität des Könnens und eventuell bestehende Lerndefizite genauer festgestellt werden.

- *Förderung.* Nach einer Diagnose können die Lehrkräfte entscheiden, wer von ihren Lernenden individuelle Unterstützungsmaßnahmen braucht.

- *Feststellung des Erreichens von Lernzielen und curricularen Vorgaben.* Die Kontrollfunktion bezieht sich auf die Fragen, ob die Auswahl der Lerngegenstände im Hinblick auf die Lernziele richtig, sinnvoll und angemessen getroffen wurde und ob das methodische Vorgehen geeignet war, um das Lernziel zu verdeutlichen.

- *Erkennen von Fortschritten.* Dabei will man als Lehrkraft den Durchblick haben, welche Fortschritte einzelne Lernende oder auch eine ganze Lernergruppe gemacht haben und ob das zu Erlernende gegenüber dem Kenntnisstand der Lernenden zu hoch oder zu tief lag.

- *Auslese und Zulassung.* Ein Zweck der Leistungsbewertung ist es, die Auslese und Zuteilung geeigneter Personen für aufbauende Ausbildungsgänge vorzubereiten und zu begründen. Entsprechende Prüfungen haben eine Selektionsfunktion und spielen also eine überragend wichtige Rolle. Nur wenn man ein bestimmtes Ergebnis erzielt, erhält man z.B. eine Zulassung zum Studium (Beispiel: TestDaF).

- *Rückmeldung an die Lehrenden, Lernenden oder andere Interessierte.* Die Rückmeldung an die Lernenden erfolgt normalerweise in Form von Kann-Beschreibungen. Die Lehrkräfte können die Ergebnisse von Prüfungen zum Anlass nehmen, ihren Unterricht zu überdenken und gegebenenfalls neu auszurichten [2, 12]. Hierbei spielt auch der informative Aspekt eine Rolle, der dem Lernenden eine Auskunft über erreichte oder nicht erreichte Ziele gibt.

- *Motivierung der Lernenden.* Die Evaluation dient zur Motivation der Lernenden, um sich mit dem dargebotenen Lernstoff zu beschäftigen. Die Zensuren veranlassen die Lernenden bestimmte Kenntnisse zu festigen oder bestimmte Inhalte zu wiederholen. Eine solche Anstrengung kann sich z.B. auch auf das Erlangen eines Zertifikats beziehen.

- *Disziplinierung.* Durch schlechte Noten werden leistungsunwillige Lernende sozusagen bestraft, um sie dadurch dem gewünschten Leistungsverhalten näherzubringen.

Aus der Perspektive der Lernenden können Prüfungen, Tests und Evaluationen folgende Funktionen haben [2, 13]:

- *Informationen über den eigenen Leistungsstand* anhand von Tests, die eigens für die Selbsteinschätzung erstellt wurden.

- *Erkennen der eigenen Lernfortschritte* im Zuge einer *Selbstevaluation* an unterschiedlichen Punkten des Lernprozesses. Die methodische Funktion der Selbstkontrolle bezieht sich auf die Anwendung sowohl des intraindividuellen Maßstabs (individueller Lernfortschritt) als auch des interindividuellen Maßstabs (Lernerfolg im Vergleich zur gesamten Lerngruppe) sowie den kriteriumsbezogenen Maßstab (Soll-Ich-Vergleich bezüglich der angestrebten Unterrichtsziele und Unterrichtsinhalte). Für selbstkontrollierte Leistungsbeurteilungen gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten, wie unter anderem Partnerarbeit, Gruppenarbeit, selbsterstellte Fragen und Tests, das gegenseitige Abfragen, Entwicklung und Anwendung von Kontrollbögen etc. [3, 51].

- *Entwicklung eigener diagnostischer und reflexiver Kompetenzen* als wichtige Voraussetzung für autonomes Lernen. Leistungsbewertung als Lernhilfe, und Lernkorrektur bedarf der Orientierungs-, Beurteilungs- und Beratungshilfe durch die Lehrkraft, damit die Lernenden den eigenen Lernerfolg in bezug auf das gesetzte (Lern-)Ziel einschätzen und eigenständig Schritte zur Steigerung des Lernfortschritts finden und realisieren können. Die Lernenden sollen selbst kontrollieren können, wo sie stehen, welche Lücken sie haben, was sie noch üben müssen und wo sie Erfolg haben.

- *Erwerb eines für die Lernenden wichtigen Zertifikats*, z.B. eines Goethe-Zertifikats oder des TestDaF-Zertifikats, z.B. im Zusammenhang mit der Bewerbung um eine Stelle oder einen Studienplatz.

Es lässt sich zusammenfassend konstatieren, dass mit dem Prüfen, Testen und Evaluieren viele Funktionen verbunden sind, die sich je nach Rolle oder Ebene unterscheiden oder auch überschneiden. Leistungsbeurteilungen dürfen Lernen nicht behindern, sondern müssen es unterstützen. Deshalb dürfen sie vor allem nicht zur Disziplinierung der Lernenden ausgenutzt werden, sondern sollen der Anerkennung und Ermutigung förderlich sein. Leistungsbeurteilungen stehen immer im pädagogischen Bemühen, die gesamt-persönliche Entfaltung des Individuums zu ermöglichen und zu fördern. Angst, Zwang Herabsetzung wirken negativ, im Gegensatz zu Erfolgsbestätigung, Lob, Selbstvertrauen, Ermunterung, Zustimmung.

LITERATUR

1. Winter F. Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren, 2004. 345 S.

2. Grotjahn R., Kleppin K. Prüfen, Testen, Evaluieren. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2017. 176 S.

3. Jürgens E. Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht. Sankt Augustin: Academia Verlag, 2000. 159 S.

Микола ОЛЕФІРЕНКО
(Старобільськ, Україна)

ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ

Перспективність дослідження проблеми формування суб'єктної позиції студентів в умовах інформаційно-гібридної війни зумовлена такими чинниками: зміною цілей закладів вищої освіти, що спричиняє її зосередженість на потребах особистості студента та його становлення суб'єктом навчальної діяльності; запровадженням особистісно орієнтованої системи освіти, результатом якої має бути особистість студента з розвинутим почуттям гідності, самоповаги, розумінням цінностей людського буття, бажанням і здатністю вчитися впродовж життя; дослідженням практичного втілення ідей особистісно орієнтованої та суб'єктно-діяльнісної освіти, що передбачає її варіативність; модернізацією педагогічної освіти, що має на меті посилення суб'єктної спрямованості, надання їй системного гуманістичного та фахового характеру [1, 37].

Різні аспекти формування суб'єктної позиції було висвітлено в студіях Н.Аристової, І.Беха, А.Бойко, С.Гришиної, Т.Гущиної, С.Дьякова, Н.Євдокимової, Е.Зеєра, С.Кашлева, С.Мазової, О.Мешка, Т.Ольхової, Н.Отт, М.Сергєєва та ін.

Концепцію суб'єктності в контексті педагогічної акмеології досліджували Г.Данилова, А.Деркач, І.Коновальчук, О.Королюк, Н.Кузьміна, О.Манолова,

А.Маркова, С.Пальчевський, Л.Парашенко, В.Перевозчиков, В.Погрібна, Е.Сайко, О.Шмельова, Н.Якса та ін.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні ефективності розроблених педагогічних умов формування **суб'єктної позиції студентів в умовах інформаційно-гібридної війни**.

Своєрідність сучасного етапу розробки проблеми суб'єктності здійснюється у світлі уявлень про активну роль людини в процесі власної життєдіяльності. Формування суб'єктної позиції особистості все більш стає проблемою педагогічною, ніж психологічною, оскільки педагогічна наука створює педагогічні умови та педагогічне забезпечення процесу формування суб'єктної позиції керованим та цілеспрямованим. Тому розв'язання зазначеної проблеми можливо завдяки розробці спланованого процесу формування суб'єктної позиції, що є найважливішою умовою успішного розвитку особистості в українському суспільстві в умовах інформаційно-гібридної війни [2, 188].

Актуальність формування суб'єктної позиції студентської молоді пов'язана з розширенням інформаційно-психологічного впливу на підсвідомість молоді засобами масової інформації. Відтак це зумовлює необхідність застосування різних технологій в навчально-виховному процесі закладів вищої освіти стосовно формування суб'єктної позиції студентів та впровадження захисних механізмів щодо інформаційно-психологічного впливу засобів масової комунікації, які, з одного боку, спричиняють сприяють активізації національно-громадського потенціалу студентської молоді, а з іншого – можуть руйнівно впливати на їх свідомість.

Як зазначає С.Горчинський, завдання педагогічного дослідження суб'єктності полягає не в констатуєчому описі наявного буття людини та особливостей прояву її суб'єктних якостей. Воно передбачає оцінку реального буття особистості з позицій ідеальних уявлень про нього, тобто ціннісних відносин, аксиологічного імперативу. Конструктивна оцінка невідповідності реального стану життя ідеальному уявленню про нього (реального і ідеального «образів Я») створює суперечність, що є рушійною силою становлення суб'єктності. Це один з провідних варіантів розуміння суб'єктності не як даності певного тимчасового етапу життя людини, а як динамічної, процесуальної освіти, що має свої причини та наслідки [3].

Отже, виходячи з актуальності окресленої проблеми, на даний момент існує її недостатня розробленість, а також необхідність у розв'язанні об'єктивних протиріч, властивих навчально-виховному процесу в університеті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Журат Ю.В., Боднар А.Я. Психолого-педагогічний аналіз проблеми суб'єкта та суб'єктності в процесі становлення професійної суб'єктності майбутнього вчителя. *Наукові записки НаУКМА*. 2013. Том 149. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. С. 37–43.

2. Шехавцова С.О. Суб'єктна позиція як фактор професійно-педагогічної підготовки. *Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* Ялта: РВНЗ КГУ, 2012. Ч. 3. С. 187–190.

3. Горчинський С.В. Концептуальні основи дослідження проблеми становлення суб'єктності майбутнього вчителя. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. 2010. Вип. 80. С. 81–84.

**Надія ОЛЕФІРЕНКО, Наталія ПОНОМАРЬОВА,
Світлана ВЕПРИК**
(Харків, Україна)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО СТВОРЕННЯ ІНФОГРАФІКИ

Зростання швидкості сучасного цифрового світу, насиченого інформаційними і комунікаційними технологіями, звички сучасного молодого покоління до багатозадачності, до сприйняття інформації, представленій у графічному вигляді призводять до необхідності змін у тих дидактичних засобах, які доцільно використовувати в освітньому процесі. Одним із таких засобів, що знаходять широке розповсюдження у інформаційному полі, є інфографіка, яка надає можливість структуровано й систематизовано, візуально представляти моделі процесів та явищ у статичному та динамічному вигляді. На даний час інфографіка активно використовується у поданні новин або аналітичних даних, у маркетингу, в журналістиці. Можна виділити низку чинників, які спонукають до навчання майбутніх учителів технології створення інфографіки: інфографіка є сучасним, й наразі найпотужнішим способом подання даних, зрозумілим і звичним для студентів і школярів; розуміння інфографіки потребує нових умінь – зчитувати інформацію, порівнювати її, правильно сприймати дані, аналізувати й критично оцінювати дані, залежно від отриманої інформації приймати рішення; динамічна інфографіка дає змогу швидко порівняти дані й зробити висновки; залучення майбутніх учителів до самостійного створення інфографіки з розділу шкільного курсу є одним із ефективних способів опанування методики викладання предмету, оскільки потребує достатньо великої роботи щодо збирання даних, відбору найкорисніших даних, систематизації інформації, оформлення її у зручній формі; ознайомлення з поняттям інфографіки та формування умінь застосування різноманітних способів подання даних передбачається навчальною програмою предмета «Інформатика» для учнів 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів на рівні стандарту та у профільних класах.

Створення інфографіки є цікавою, проте достатньо складною діяльністю, яка потребує як розширення наявних знань й умінь, так і формування нових. Зокрема, можна визначити такі групи умінь, необхідних для створення інфографіки навчального призначення: психолого-педагогічні (визначати мету, прогнозувати дії школяра, планувати дії школяра), методичні (відбір матеріалу, визначення завдань для школярів), інформаційно-пошукові (пошук й систематизація даних та інструментів), технологічно-інструментальні (використання інструментарію для оформлення даних, опанування нових інструментів).

Для навчання майбутніх учителів технології створення інфографіки як дидактичного засобу розроблено структуру, зміст, навчально-методичне забезпечення

змістового модуля «Інфографіка у навчальній діяльності» який викладається в рамках навчальної дисципліни «Проектування дидактичних електронних ресурсів» для майбутніх магістрів спеціальності «Інформатики» та дисциплін за вибором «Технології візуалізації в освітній практиці» для майбутніх магістрів будь-яких спеціальностей в Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С.Сковороди.

В рамках навчального модуля майбутні учителі ознайомлюються з сутністю й видами інфографіки; особливостями вибору типу інфографіки для подання навчальної інформації; способами структурування інформації для подання навчального матеріалу, технологією проектування й реалізації інфографіки. Крім того, студенти набувають практичних умінь: відбирати й структурувати навчальну інформацію, використовувати програмні засоби для підготовки матеріалів, використовувати інструментальні середовища для реалізації інфографіки; проектувати й планувати діяльність школярів за розробленою інфографікою.

Результати експериментального впровадження модуля продемонстрували зацікавленість студентів технологією створення інфографіки навчального призначення, спонукали їх до створення інфографіки для подання результатів випускної наукової роботи тощо.

Наталія ОСАДЧА
(Ужгород, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УНІВЕРСИТЕТІ В УМОВАХ COVID-19

Карантинні заходи, пов'язані зі збереженням здоров'я людей, що перебувають під ризиком захворювання на Covid-19, значним чином вплинули на всі сфери людської життєдіяльності. Вони торкнулися не тільки особистих інтересів та свобод громадян, але й змінили звичний плін їхньої діяльності, зачепили усі верстви населення незалежно від форм і видів зайнятості. У таку категорію потрапила й студентська молодь, яка навчається в університетах. Безпрецедентні заходи безпеки внесли свої корективи і у форми й види навчального процесу, що виявило певні складності з опануванням студентами відповідних знань. Водночас така ситуація змусила педагогів підлаштовуватися до нових умов, удосконалювати не тільки форми подання матеріалів, а й оцінювання отриманих знань.

Попри те, що в умовах поширення пандемії всі суб'єкти навчального процесу зайняті забезпеченням різноманітних процедур профілактики щодо протидії поширенню захворюваності як серед студентів, так і педагогічного загалу, надання освітніх послуг згідно з нормами навчальних планів залишається основним завданням для надавачів і отримувачів таких послуг.

Яким же чином ця ситуація вплинула на вивчення іноземних мов представниками національних меншин в Україні і на Закарпатті, зокрема? Адже тут і за звичних умов навчання виникає чимало інших лінгво-граматичних складнощів. Мова

йде, насамперед, про роль рідної мови в вивченні іноземної (наприклад, угорської як рідної у вивченні англійської як іноземної). У такому багатонаціональному регіоні як Закарпатська область це не рідкість.

Особливі труднощі на сьогодні викликає можливість вивчення іноземної мови та роль у цьому рідної мови отримувача знань. Існують і різні думки з приводу цього. Одні вважають, що рідна мова заважає процесу засвоєння іноземної, а інші – мають протилежну думку. Серед прихильників двох полярних думок є і такі, які стверджують, що варто зважити як на позитивні, так і на негативні фактори цього процесу, враховувати так би мовити «людський фактор». Тому при вивченні іноземної мови необхідно усвідомлювати та аналізувати різні підходи, особливо з урахуванням світових практик [1].

Якщо розглянути цей процес через призму різних методів навчання, то слід зазначити, що прихильники граматико-перекладного методу доводять, що роль рідної мови у вивченні іноземної є не тільки важливою, а й вирішальною для свідомого сприйняття інформації. Задіяна, у такому випадку, так звана процедура фіксації її шляхом повторення. Інші наголошують на позитиві зв'язку з рідною мовою, коли в пам'яті студента фіксуються елементи іноземної мови через асоціацію з його рідною. Але варто враховувати той факт, що можливість оволодіння іноземною мовою залежить від хорошого знання рідної мови.

Слід зазначити, що інтенсивність діяльності з вивчення іноземних мов у форматі онлайн-занять абсолютно не знизилася. Більше слід говорити про зміну форми. Процес підготовки до занять не змінився, нові джерела в наш час легко поповнювати засобами з інтернету. Більше того, завдяки такій ситуації з'являється більше можливостей для практики вдосконалення мови, вимови, інтонацій у онлайн-спілкуванні з колегами, іншими фахівцями, в тому числі з англомовних країн. Можна налагодити й обмін методичними порадами, ідеями, іншою додатковою та візуальною інформацією, взагалі – відповідним професійним досвідом [3].

З іншого боку, виникає проблема з потрібною мотивацією студентської аудиторії щодо занять. У сучасних умовах студент потребує більшої уваги, більш тісного контактування з тематики навчання. Тому викладачам необхідно постійно тримати контроль над аудиторією за допомогою як візуальних, так і вербальних засобів спілкування. Активно практикується дискусія як форма закріплення знань, у процесі якої відбувається закріплення нового матеріалу. Виникає також можливість використання іншомовної комунікації шляхом залучення до ефіру носіїв мови, яка вивчається.

Також така форма заняття дає можливість залучити до роботи всіх учасників заняття, як мінімум на рівні коментування та обговорення питань, які вивчаються за програмою. Відтак, заняття з вивчення іноземної мови набувають більш практичної форми.

Варто звернути увагу й на те, що сьогодні студенти можуть формувати власну електронну базу для вивчення і вдосконалення знань іноземної мови, використовуючи її для самовдосконалення (самостійне повторення, закріплення матеріалу

тощо). Власне, це і є головною мотиваційною складовою для вивчення іноземної мови студентом.

Унаслідок адаптації навчального процесу до нових умов, змінюється і ставлення до традиційного оцінювання отриманих знань, зникає високий ступінь суб'єктивності в оцінці тощо [2, 21].

Отже, сучасні умови викладання іноземної мови стимулюють необхідність пошуку викладачами нових ефективних форм проведення занять із очевидним посиленням акцентом на практичній складовій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Полікарпова Ю.О. Сучасні тенденції у викладанні англійської мови в Україні. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4870 [03.03.2021].
2. Konarzewski K. Oceniianie opisowe – diagnoza i motywacja. Warszawa, 2008. 51 s.
3. Teaching World Languages: A Practical Guide. A project of the National Capital Language Resource Center, The George Washington University, Center for Applied Linguistics, and Georgetown University, 2014.

Інна ПАВЛЕНКО

(Білгород-Дністровський, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ НА ОСНОВІ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

Державний стандарт початкової загальної освіти ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів, що реалізовані в освітніх галузях і відображені в результативних складових змісту освіти.

Діяльнісний підхід спрямований на розвиток умінь і навичок учня, застосування здобутих знань у практичних ситуаціях, пошук шляхів інтеграції до соціокультурного та природного середовища.

Діяльнісна (стратегічна) лінія сприяє формуванню діяльнісної компетентності шляхом формування навчальних умінь і навичок, опанування стратегіями, що визначають мовленнєву діяльність, соціально-комунікативну поведінку учнів, спрямовані на виконання навчальних завдань і розв'язання життєвих проблем [3, 5].

Державний стандарт початкової загальної освіти визначає, що саме мають знати й уміти учні по закінченню певного циклу навчання, окреслює ідейні засади та принципи навчально-виховного процесу, логіку його організації [2, 15].

Діяльнісний підхід спрямований на розвиток умінь і навичок учня, застосування здобутих знань у практичних ситуаціях, пошук шляхів інтеграції до соціокультурного та природного середовища.

Діяльнісна (стратегічна) лінія сприяє формуванню діяльнісної компетентності шляхом формування навчальних умінь і навичок, опанування стратегіями, що визначають мовленнєву діяльність, соціально-комунікативну поведінку учнів, спрямовані на виконання навчальних завдань і розв'язання життєвих проблем.

Що ж таке діяльнісний метод навчання? Метод навчання, при якому дитина не отримує знання у готовому вигляді, а здобуває їх сама у процесі власної навчально-пізнавальної діяльності називається діяльнісним методом.

Цей метод навчання є одним із провідних у сучасній початковій школі. Його застосування забезпечує можливості щодо вироблення в учнів необхідних пізнавальних вмінь, компетенцій саморозвитку та самовиховання. Діяльнісний підхід дозволяє дітям глибоко поринути у таємниці навчального предмету, оволодіти методами його пізнання та різними способами розв'язування завдань щодо організації роботи у класі із запровадження діяльнісного методу навчання на уроках математики, розкрито особливості планування та проведення уроку за діяльнісним методом [1, 78].

Принципи технології діяльнісного підходу до навчання:

- принцип діяльності (відкриття нового знання самою дитиною);
- принцип безперервності (узгодженість усіх компонентів системи навчання: мети, завдань, змісту, методів, форм);
- принцип цілісного уявлення про світ (якщо знання не потрібні, то для чого вони?);
- принцип мінімаксу (забезпечує рівноправне навчання);
- принцип психологічної комфортності (віра у сили та можливості дитини);
- принцип варіативності (формування вміння добирати різні варіанти розв'язання завдань);
- принцип творчості (максимальна орієнтація на творчу основу у діяльності).

При побудові освітнього процесу в НУШ процесу на основі діяльнісного підходу слід дотримуватися відповідних методичних рекомендацій:

- у дітей необхідно розвивати пізнавальний мотив (бажання навчитися і дізнатися), а також конкретну навчальну мету (розуміння того, що саме потрібно освоїти і з'ясувати);
- учні повинні виконувати певні дії, для того, щоб набувати відсутні знання і вміння; – учнів потрібно націлити на знаходження і засвоєння способів дій, що дозволяють свідомо застосовувати набуті знання;
- у школярів повинно формуватися вміння контролювати дії не тільки після завершення, але також в процесі виконання навчальних завдань» [5, 99].

Діяльнісний підхід в освіті – спрямованість освітнього процесу на розвиток ключових компетентностей і наскрізних умінь особистості, застосування теоретичних знань на практиці, формування здібностей до самоосвіти і командної роботи, успішну інтеграцію в соціум і професійну самореалізацію.

Ротаційні моделі «Щоденні 5» (читання і письмо) і «Щоденні 3» (математика) – це щоденні діяльності, виконуючи які діти навчаються бути самостійними під час читання, письма й математики, в той час, як учитель має можливість працювати з учнями індивідуально та у малих групах.

Основними компонентами ротаційної моделі «Щоденні 5» є такі: читання для себе, письмо для себе, читання для когось, робота зі словами, слухання.

Ротаційна модель «Щоденні 5» розроблена з метою навчити учнів розвивати власну витривалість та самостійність під час виконання кожного з її компонентів, що забезпечує їх активну участь у читанні та письмі протягом тривалого часу. Ротаційна модель «Щоденні 5» пропонує різноманітні види діяльності, що збільшує мотивацію та інтелектуальну зайнятість учнів. У той час, коли вони зайняті самостійним читанням чи письмом, вчителі можуть працювати з окремими учнями, проводити індивідуальні заняття та працювати в малих групах відповідно до учнівських потреб.

Ротаційна модель «Щоденні 3»:математика самостійно, математика разом, математичне письмо.

Згідно з Державними стандартами початкової загальної освіти основними принципами її розбудови є створення умов для повної реалізації здібностей, таланту, всебічного розвитку кожної людини; гуманітаризація; демократизація освіти; пріоритет загальнолюдських цінностей, формування компетентної особистості.

Діяльнісний метод навчання є одним із провідних у сучасній початковій школі. Його застосування забезпечує можливості щодо вироблення в учнів необхідних пізнавальних вмінь, компетенцій саморозвитку та самовиховання. Діяльнісний підхід дозволяє дітям глибоко поринути у таємниці навчального предмету, оволодіти методами його пізнання та різними способами розв'язування завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н.М.Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
2. Дичківська І.М. Іноваційні педагогічні технології: Навч. посібник. К.: Академвидав, 2004. 352 с.
3. Концепція нової української школи документ МОН 2016. С. 34.
4. Освітні технології: Навч. посібник / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко та ін. К.: А.С.К., 2001. 256 с.
5. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Початкова школа*. 2010. № 9. С. 1–4.
6. Харченко О.Ю., Цимбалова В.І., Чернова Т.В. Нуш Щоденні 5.1 клас. Ч. 2.

Володимир ПІДДЯЧИЙ
(Київ, Україна)

СУТНІСТЬ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІВ

Зважаючи на динамічне розроблення нових знань і технологій, а також вимог щодо їхнього швидкого опанування, виникає потреба у посиленні уваги до універсальності освіти педагогів та її адаптації до нових умов та потреб життя. У середовищі фахівців вже давно побутує думка, що набуті компетентності впродовж навчання у закладі вищої освіти потребують постійного оновлення впродовж життя та професійної діяльності. Разом із цим близько 20% професійних знань застарівають щороку і потребують оновлення. За деякими професіями зниження

рівня компетентності фахівця більш ніж у двічі настає приблизно через 3-5 років. У зв'язку з цим виникає потреба у створенні умов для здобуття педагогами освіти впродовж життя. Концепція «освіти впродовж життя» була оприлюднена у 80-х роках ХХ ст.. Згодом у 1996 р. міністрами держав Організації економічної співпраці та розвитку вона була визнана як мета освітньої політики. Серед основних принципів концепції «освіти впродовж життя» виокремлюють: забезпечення неперервного доступу освіти з метою формування та оновлення необхідних компетентностей; інвестування у розвиток людських ресурсів; використання інноваційних методів учіння та викладання тощо [2, 65].

Окремі ідеї та принципи освіти впродовж життя відображені у напрацюваннях вітчизняних учених, що присвячені: професійній самоосвіті та самовихованню майбутнього вчителя [4, 140–146]; обґрунтуванню моделі професійного саморозвитку майбутнього вчителя [6, 108–114]; професійним якостям майбутнього вчителя [3, 156–165]; обґрунтуванню змісту культурологічної підготовки майбутнього педагога [5, 52–58]; вихованню і розвитку дітей засобами праці [7, 6–9]; освіті і науці України у вимірі громадянських суспільств [8, 59–65]; соціально-професійному розвитку старшокласників та студентів [9, 107–110].

Безперервна освіта педагогів може здійснюватися на формальному, неформальному та інформальному рівнях. Згідно з законом України «Про освіту» (2017 р.) формальна освіта розглядається як освіта, яку здобувають за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей (професій). Вона передбачає досягнення здобувачами визначених стандартів освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визнаються державою. Неформальну освіту визначено як освіту, що здобувають за освітніми програмами. Вона не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних або присудженням часткових освітніх кваліфікацій. Інформальна освіта (самоосвіта) тлумачиться як освіта, що передбачає самоорганізоване здобуття суб'єктом учіння певних компетентностей, зокрема під час професійної, громадської або іншої діяльності [1].

Розглядаючи неформальну освіту педагогів, зазначимо, що її здобуття не передбачає навчання за стандартизованими навчальними планами, дотримання яких є обов'язковим. Це надає їй гнучкості щодо вибору змісту, форм та методів організації навчально-виховного процесу, а також сприяє більш ефективному реагуванню на потреби аудиторії, створює сприятливі умови для експериментальної роботи щодо впровадження інновацій. Разом із цим, у надавачів освітніх послуг є внутрішні стандарти якості щодо організації роботи, реалізації навчально-виховного процесу, впровадження інновацій тощо. Одним із перших, хто звернув увагу на неформальну освіту був Ф. Кумбс. Цей термін зафіксований у його книзі «Світова освітня криза: системний підхід» (1968 р.). Серед перших країн, де неформальна освіта проявила свою ефективність вважають Швецію. У наукових колах констатують, що Швеція разом із Данією, Норвегією та Фінляндією є сучасними лідерами неформальної освіти та освіти дорослих.

Підвищення уваги до неформальної освіти педагогів пов'язане із швидкими змінами знань, технологій, змісту, форм та методів навчання, пріоритетних напрямів розвитку тощо. Вона сприяє здобуттю та розвитку компетентностей, спрямованих на підвищення здатності адаптуватись до постійних соціально-економічних трансформацій. Разом з цим, доцільно усвідомлювати, що неформальна освіта педагогів є доповненням, а не альтернативою формальної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради, №38-39, 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [1.03.2021]
2. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник. Київ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. 108 с.
3. Піддячий В.М. Професійні параметри майбутнього вчителя. *Наукові записки*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2013. Вип. СХІІІ (113). С. 156–165.
4. Піддячий В.М. Професійні самоосвіта та самовиховання майбутнього вчителя. *Наукові записки*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2013. Вип. СХІІ (112). С. 140–146.
5. Піддячий В.М. Обґрунтування змісту культурологічної підготовки майбутнього педагога. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 1–2 (42–43). С. 52–58.
6. Піддячий В.М. Обґрунтування моделі професійного саморозвитку майбутнього вчителя. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2014. Вип. 1. С. 108–114.
7. Піддячий М.І. Виховання і розвиток дітей засобами праці. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2007. № 3. С. 6–9.
8. Піддячий М.І. Освіта і наука України у вимірі громадянських суспільств: соціально-професійна орієнтація. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2016. № 3/4 (48–49). С. 59–65.
9. Піддячий М.І. Соціально-професійний розвиток: компетентності старшокласників та студентів. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи* / [Ред.: Ян Г'жесяк, Іван Зимомря, Василь Ільницький]. Конін; Ужгород; Бельско-Бяла; Київ: Посвіт, 2019. Т. VII: Ідентичність і свобода в освіті та науці. С. 107–110.

Микола ПІДДЯЧИЙ
(Київ, Україна)

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Підготовка педагогічного працівника до взаємодії з учнями і студентами забезпечується змістом освіти, який взаємопов'язує соціальну, економічну й екологічну складові, спрямовані на гармонізований розвиток особистості та суспільства й визначення ціннісних пріоритетів [5, 62]. Коронавірусне захворювання (COVID-19) та події навколо цієї гострої респіраторної інфекції спонукають до формулювання та вирішення завдань життєдіяльності, які знаходяться в межах особистісного,

біосферного і ноосферного простору. Це спонукає до розроблення багатоплярного ноосферного суспільства на принципах континентальності, духовності, справедливості, законності та стійкості, а також проектування і пропозиції суспільству технології ноосферної соціалізації. Зазначимо, що компетентнісний підхід до розвитку особистості є складовою системи освіти [5, 108], спрямованої на вирішення означених проблем.

У зв'язку з цим у освітніх і наукових колах обговорюється сутність і тенденції розвитку людини й суспільства у гармонії з природою, питання екології особистості і простору доступного для розвитку. Розроблення проєктів сталого розвитку знаходиться в межах єдиної концепції сталого економічного, екологічного та соціального розвитку, яку маємо узгоджувати, збалансовувати і періодично корегувати. Нині важливим є окреслення майбутніх орієнтирів в означеному контексті, де особливої уваги потребує забезпечення і збалансування взаємозв'язку виокремлених соціальної та екологічної складників розвитку та розроблення системи закріплення рівних прав нинішнього і майбутніх поколінь на використання природних ресурсів.

Наукове обґрунтування та впровадження в освітню практику шляхів розвитку особистості і суспільства у гармонії з природою є важливим для розв'язання низки суперечностей цивілізаційного характеру засобом гармонізації триєдиного життєвого ланцюжка «людина-суспільство-природа». Відповідно метою даної праці – є фрагментарне розкриття підходу до розбудови системи розвитку людини і суспільства у гармонії з природою. Впродовж розроблення використовується системний підхід, у якому увага акцентується на підготовці особистості до життя і продуктивної праці у гармонії з природою, що враховує небезпеки й ризики для людини, суспільства і природи на сучасному етапі.

Людина будучи приналежною двом просторам – природному та соціальному має неповторну (індивідуальну) духовну, фізичну та інтелектуальну складові, які в особистісному життєвому просторі являється частиною соціального світу. Разом з тим, вона може благополучно існувати лише в гармонії з природою, цілісно розглядаючись в космічному, біологічному, психічному, соціальному, культурному та цивілізаційному вимірах.

У цьому контексті, на сучасному етапі розвитку перед суспільством постає завдання створення світу культури та цивілізації шляхом проектування нової реальності, яка забезпечуватиме поступ особистісного і суспільного характеру в умовах конкурентного швидкозмінного середовища глобалізованого простору. Зазначимо, що процес проектування та системного коригування поліваріантних концепцій розвитку особистості в гармонії з суспільством та природою ускладнюється устроєм внутрішнього світу людини, структуруванням суспільства за певними характеристиками для них відносинами та сукупностями зв'язків форм природи. Відповіді на зазначені проблеми та необхідність проектування, реалізації й періодичного коригування життєвої та трудової траєкторії потрібно вирішувати людству в процесі еволюції за допомогою педагогів. Їхні професійні параметри мають відповідати поставленим завданням [1, 161], а складовими якостями особистості вчителя мають бути здатність до самоосвіти та самовиховання... [2, 142].

У процесі розроблення проектів розвитку учнів та студентів маємо враховувати, що компетентності є набутою в результаті діяльності характеристикою особистості, що сприяє її успішному входженню в життя [3, 32]. Вони розглядаються як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів і накопичення визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку здатності практично діяти, застосовуючи досвід успішної діяльності в певній сфері [3, 8]. На даному етапі потребують розроблення технології оцінювання компетентностей і їхніх рівнів, результати яких слугуватимуть передусім для: моніторингу якості освітніх послуг і рівня навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти та вищій школі, їх відповідності державним стандартам; використання результатів оцінювання роботодавцями з метою кваліфікованого відбору робочої сили; порівняння національних систем освіти. Компетентності розробляються на різних рівнях засвоєння змісту освіти з дотриманням критеріїв вікової періодизації. Разом з тим вибудовується ієрархія компетентностей: ключові надпредметні або базові, що опираються на пізнавальні процеси і виявляються в різних контекстах; загальнопредметні – незалежні від певної сукупності предметів або освітніх галузей; предметні – набуваються у процесі вивчення певної освітньої галузі. Зазначимо, що вони мають змінний характер та рухливу структуру, що залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення і діяльності особистості в соціумі. Їх потрібно прогнозувати, проектувати, розвивати та формувати у психологічній сфері особистості на рівні когнітивної, діяльнісної, мотиваційної, етичної, соціальної, поведінкової складових.

В узагальненому вигляді для освітньої практики компетентності можна представити так: ключові; за видами діяльності; у сфері суспільного життя; у галузях суспільного знання; у галузях суспільного виробництва; за складовими психологічної сфери; у сфері здібностей; за рівнем соціальної зрілості і статусу.

Висновок. Наукове обґрунтування шляхів розвитку особистості і суспільства у гармонії з природою є важливим для розв'язання низки суперечностей цивілізаційного характеру засобом гармонізації триєдиного життєвого ланцюжка «особистість-суспільство-природа».

ЛІТЕРАТУРА

1. Піддячий В.М. Професійні параметри майбутнього вчителя. *Наукові записки* [збірник наукових статей]. К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2013. Вип. СХІІІ (113). С. 156–165.
2. Піддячий В.М. Професійні самоосвіта та самовиховання майбутнього вчителя. *Наукові записки* [збірник наукових статей]. К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2013. Вип. СХІІ (112). С. 140–146.
3. Піддячий М.І. Виховання і розвиток дітей засобами праці. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2007. № 3. С. 6–9.
4. Піддячий М.І. Соціально-професійний розвиток: компетентності старшокласників та студентів. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи* / [Ред.: Ян Г'єсеяк, Іван Зимомря, Василь Ільницький]. Конін; Ужгород; Бельско-Бяла; Київ: Посвіт, 2019. Т. VII: Ідентичність і свобода в освіті та науці. С. 107–110.

5. Піддячий М.І. Освіта і наука України у вимірі громадянських суспільств: соціально-професійна орієнтація. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2016. № 3/4 (48–49). С. 59–65.

6. Піддячий М.І. Історичні передумови та теоретичні засади профорієнтації школярів. *Педагогіка і психологія*. 2006. № 3 (52). С. 29–36.

Валерій РЕДЬКО
(Київ, Україна)

ОСВІТНЄ ІНШОМОВНЕ КОМУНІКАТИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ МЕТОДИЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Освітнє іншомовне комунікативне середовище ми розглядаємо як збалансований комплекс методів, форм і засобів навчання, що сприяють активному оволодінню учнями спілкуванням у різних видах мовленнєвої діяльності відповідно до сфер, тем і мовного матеріалу, окреслених чинною навчальною програмою. Це складне утворення, що ґрунтується на взаємодії двох суб'єктів навчального процесу – *вчителя і учнів*, діяльність яких спрямовується на виконання цілей навчання з використанням дидактично доцільних засобів. Його можна трактувати як своєрідний освітній простір, який забезпечує цілісне засвоєння *учнями* навчального змісту, дозволяє їм проявляти та розвивати свої здібності, підвищує інтерес до вивчення предмету, умотивовує їхню іншомовну діяльність, яку вони навчаються виконувати на уроках, дає змогу засобами іноземної мови пізнавати культуру народу, що нею спілкується, а також розповідати своєму уявному іншомовному співрозмовникові про культуру своєї країни, сприяє освіті й вихованню, активізує пізнавальні інтереси, надає можливості для самовдосконалення. Водночас освітнє іншомовне комунікативне середовище дозволяє *вчителю* успішно реалізовувати прогнозовані завдання, надає можливості проявляти свій професійний досвід, зокрема демонструвати власні творчі дидактичні та методичні напрацювання, що сприяють досягненню мети, передбачає методично доцільне використання методів, форм і засобів оволодіння учнями іншомовною комунікативною діяльністю, дає змогу позитивно впливати на їхні дії, стимулювати до активної мовленнєвої взаємодії, враховуючи їхні потенційні можливості та набутий навчальний досвід.

Зміст освітнього іншомовного комунікативного середовища характеризується наявністю *інваріантних* і *варіативних* компонентів, що різнобічно зумовлено особливістю цілей навчання іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування. До *інваріантних компонентів* відносимо суб'єкти навчального процесу, зміст їхньої діяльності, дидактичні та методичні принципи навчання, дидактично доцільно дібрані та методично раціонально організовані вправи і завдання як засоби оволодіння навчальним іншомовним матеріалом. *Варіативні компоненти* – це типи, види та кількість вправ і завдань, які долучаються до змісту навчання, що часто залежить від його умов і завдань, об'єкти активізації та контролю механізмів

засвоєння навчального матеріалу, часові межі виконання тренувальної роботи, передбаченої для оволодіння операціями та діями з метою засвоєння нової навчальної одиниці, механізмами спілкування та певними видами мовленнєвої діяльності. Варто зазначити, що паралельне та взаємопов'язане навчання говоріння, аудіювання, читання, письма не означає визначення однаково пролонгованих у часі етапів, які спрямовуються на оволодіння кожним із них. Учителеві надається право самостійно розв'язувати цю проблему в залежності від ситуативних потреб і наявних умов навчання.

Визначальною характеристикою освітнього іншомовного комунікативного середовища має бути його здатність сприяти моделюванню комунікативно спрямованих дій учнів, запропонованих змістом підручника. При цьому результати такої діяльності будуть успішними, якщо зміст навчання оптимально враховує характерні певному етапу дидактичні, методичні та психологічні чинники впливу на його здійснення. Це насамперед психологічна готовність учнів до запланованої навчальної роботи, рівень її вмотивованості, потенційні можливості, інтереси, досвід, набутий під час вивчення інших предметів, загальнонавчальний рівень їхнього розвитку, ситуативно доцільні та доступні методи, форми і засоби навчання, очікувані результати. Звісно, що варіативні компоненти освітнього середовища для різних класів можуть відрізнятися певними показниками, зокрема кількістю і видами вправ і завдань, об'єктами контролю, обсягом нового навчального матеріалу тощо. Усі ці особливості мають знаходити чіткий відбиток у змісті підручника як основного засобу навчання.

Освітнє іншомовне комунікативне середовище не вимагає від учнів і вчителів обов'язкового чіткого виконання усіх запропонованих змістом підручника вправ і завдань, а відповідно до умов навчання дає вчителю змогу проявляти свої творчі здібності до вибору із змісту навчальної книги та методичної організації навчального матеріалу у межах уроків/параграфів, долучати притаманні йому професійній діяльності види робіт, які традиційно дають йому позитивний результат.

Зміст компетентісно орієнтованого підручника доцільно конструювати відповідно до рамкового принципу: він має містити найбільш типовий мовний, мовленнєвий та інформаційний тематичний матеріал, який може слугувати орієнтовною основою навчальної діяльності вчителя і учнів та за потреби видозмінюватися в кількісних і якісних показниках у залежності від умов навчання. А відтак, підручник має бути гнучким і дозволяти вчителю самостійно орієнтуватися в організації навчання, варіювати окремими його компонентами у залежності від комунікативних ситуативних потреб і умов навчання. Окрім того, передбачається також можливість моделювання змісту окремих його компонентів, що зумовлюється завданнями уроків. Насамперед це стосується засобів навчання (вправ, завдань): їх видів, типів і кількості. Формування механізмів іншомовного спілкування доцільно здійснювати ситуативно в тих часових межах і в тій послідовності, яких об'єктивно потребує навчальна діяльність, що виконують учні на певному етапі уроку. Якщо ставиться завдання формувати мовні навички, то домінуватимуть вправи, спрямовані на засвоєння учнями значення, способів формування та функцій лек-

сичної чи граматичної одиниці у мовленні. Відповідно до набутого іншомовного досвіду спостерігатиметься тенденція на урізноманітнення творчих комунікативних завдань як засобів активізації навчальних дій учнів з метою оволодіння певним видом мовленнєвої діяльності. При чому, окрім засобів навчання, пропонованих підручником, учителеві має надаватися можливість за потреби самостійно долучати додаткові, ситуативно доцільні типи та види вправ і завдань для використання на уроці і варіювати їх кількістю не тільки відповідно до умов навчання, але й результатів, які демонструють учні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Полонська Т.К. Сутність компетентісно-орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка; Інституту педагогіки НАПН України. 2017. Вип. 22. Ч. 2. С. 294–300.

2. Редько В. Г. Готовність учнів початкової школи до компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов: авторська інтерпретація результатів анкетування вчителів. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць. К., 2017. Вип. 19. С. 284–299.

3. Ellis R. Second language acquisition research and language-teaching materials. N. Harwood (Ed.), *English language teaching materials: Theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 2010. Pp. 33–57.

Олеся СЛИЖУК
(Запоріжжя, Україна)

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ШКІЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

В умовах демократизації українського суспільства на початку XXI ст. постала потреба поширення ідей справедливості, рівності у правах і свободах, соціальної толерантності, які є базовими характеристика громадянської компетентності. Це поняття Т. Ремех, услід за іншими його дослідниками, визначає як «готовність і здатність особистості активно й ефективно діяти відповідно до демократичних принципів і громадянської позиції. Вона передбачає наявність як певної життєвої позиції учнів, так і внутрішньої готовності до її реалізації» [5, 37]. Ця дослідниця зазначає, що передумовою розвитку громадянської компетентності є ухвалення Радою Європи 12 квітня 2016 року нових Рамок компетентностей для культури демократії.

У зв'язку з цим у 2018 році була прийнята «Концепція розвитку громадянської освіти в Україні» [4], а також громадянські й соціальні компетентності визнані ключовими в сучасних державних стандартах початкової та базової середньої освіти [2]. Громадянські компетентності – це «спроможність діяти як відповідальний громадянин, брати участь у громадському та суспільному житті, зокрема закладу освіти і класу, спираючись на розуміння загальнолюдських цінностей, соці-

альних, правових, економічних і політичних принципів, ідей сталого розвитку суспільства, співіснування людей та спільнот у глобальному світі, критичне осмислення основних подій національної, європейської та світової історії, усвідомлення їх впливу на світогляд громадянина та його самоідентифікацію» [2]. Більшість науковців, зокрема й О.Власенко, виділяють у структурі громадянської компетентності «сукупність громадянських знань, умінь, системи громадянських цінностей, досвіду громадянської діяльності, що забезпечують гармонійну взаємодію людини і суспільства, її самореалізацію, відображаючи якісний ступінь соціалізації індивіда в громадянське суспільство» [1, 96].

Громадянська компетентність як ключова інтегровано формується у процесі шкільної освіти під час вивчення усіх галузей, зокрема й мовно-літературної. Значний потенціал для цього мають, зокрема, й твори сучасних українських письменників, оскільки, як вважає Т.Качак, «сучасна українська література як художньо-естетичний феномен формується під впливом світоглядної та естетичної концепції епохи, залежить від її культурно-історичних особливостей, змінюється разом із приходом нових поколінь читачів, трансформацією суспільних уявлень про дитинство, читання, виховання, значення та функціональні параметри твору для дитини» [3, 3]. Інтеграція процесу формування громадянських компетентностей у шкільному курсі української літератури можлива за такими основними напрямками:

- вивчення сучасної громадянської й патріотичної лірики – введення її у шкільну програму для 5-9 класів спеціальних тем, у структурі яких поряд із класичною поезією вивчається й творчість сучасних митців (Галини Кирпи, Тетяни Майданович, Любові Якимчук, Михайла Ткача, Віктора Баранова, Сергія Жадана, Бориса Гуменюка та ін.);

- аналіз художніх творів історичної тематики, на прикладі яких відбувається формування поняття про національну пам'ять, національні й загальнолюдські цінності, акцентується увага школярів на постколоніальній тематиці (твори Володимира Рутківського, Марії Морозенко, Зірки Мензатюк, Степана Процюка, Олександра Гавроша та ін.);

- розгляд вияву традиційних для української драматургії тем у творах сучасних письменників (Артема Вишневського, Неди Нежданової, Наталії Ігнатєвої, Надії Симчич та ін.);

- формування громадянської позиції школярів у процесі вивчення реалістично-психологічної прози про сучасних дітей і підлітків, про їхні взаємини в школі, сім'ї, корисні для суспільства справи (твори Сергія Гридїна, Ірен Роздобудько, Анастасії Нікуліної, Андрія Бачинського та ін.)

- «занурення» в історичні епохи, про які йдеться в сучасній літературі через використання широкого історичного, культурно-мистецького контекстів;

- формування вміння критично осмислювати громадянську позицію письменника, працювати з різними джерелами інформації, які є витокami творчих пошуків митців;

- розвиток умінь осмислювати прочитаний художній твір, розуміти його значення для ідей сталого розвитку суспільства, співіснування людей та спільнот у глобальному світі;

- формування активної громадянської позиції під час позакласної роботи, проведення різноманітних суспільно корисних акцій, пов'язаних із популяризацією читання як одного із виявів духовного життя особистості.

Для реалізації цих напрямів у процесі шкільної літературної освіти необхідним є використання сучасних методів і прийомів, спрямованих на реалізацію діяльнісного підходу – виконання індивідуальних і групових проєктів, створення тематичної інфографіки, зокрема й з використанням віртуальних освітніх інструментів, комп'ютерних програм, інтерактивних вправ та прийомів розвитку критичного мислення тощо.

Формування громадянських компетентностей у літературній освіті передбачає міжпредметні зв'язки з українською та іноземними мовами, історією, зарубіжною літературою, мистецтвом, інформатикою, оскільки компетентнісний підхід в сучасній українській освіті спрямований на формування наскрізних умінь та ставлень засобами різних предметних галузей знання.

Отже, формування громадянських компетентностей сучасних школярів у процесі вивчення сучасної української літератури, прагнення наслідувати кращі зразки поведінки літературних героїв сприятимуть усебічному розвитку їх особистості, вихованню активних громадян, яким притаманне розуміння загальнолюдських і національних цінностей, свідоме ставлення до життя суспільства, прагнення до толерантних відносин у ньому. Перспективною є розробка й упровадження у шкільну літературну освіту моделей уроків та позакласних заходів за творами сучасної української літератури, спрямованих на розвиток громадянських та соціальних компетентностей молодого покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Власенко О. Зміст та структура громадянської компетентності випускника закладу загальної середньої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 62. Т. 1. С. 94–98.

2. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/ [05.03.2021]

3. Качак Т. Тенденції розвитку української прози для дітей та юнацтва початку XXI ст.: [монографія]. К.: Академвидав, 2018. 320 с.

4. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#n10> [05.03.2021]

5. Ремех Т. Сутність і структура громадянської компетентності учня нової української школи. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 34–41.

APPLYING TED-TALKS VIDEO HOSTING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR NOT-LINGUISTIC SPECIALITIES AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Education environment currently requires from a foreign language teacher a search for new forms and methods of the training process organization, which would facilitate forming conditions for the development of communicative skills and techniques of students' independent work. The actuation and modernizing of methodologies and principles of foreign languages teaching at higher education institutions, with preference for introduction of innovating technologies that meet world standards requirements, enhances a raise in students' motivation and the quality of training results demonstrated by them.

In the present-day pedagogy, innovative technologies in foreign languages teaching were studied by such researchers as G.A.Kitaigorodskaya, N.S.Sayenko, T.N.Fomina, et al. Accentuating on the need in applying the communicative training technology (teaching through communication in a foreign language and assimilation of foreign culture), the authors note the need in imitating a «submersion» into a language environment and teaching to perceive oral foreign speech.

It is possible to recreate a foreign language environment in class by means of current education technologies like, for instance, TED – an open education resource and TEDx. Consideration of the algorithm of using this language media-content is the goal of this article.

The UNESCO defines open educational resources (OER) as training or scientific resources with free access or published with a license permitting their free use, alteration, and spreading. The OER are provided free of charge via communications or information technologies and include whole courses, training materials, modules, textbooks, video, audio, texts, software, and other means, materials or technologies for giving access to knowledge.

TED is an English acronym, which means Technology, Entertainment, Design. TED is a private American non-commercial fund known for its annual intellectual conferences which have been held since 1984. The mission of the fund is proliferation of «ideas worth spreading» for which purpose the lectures (or TED Talks) are freely available at the conference website to download, as well as in the YouTube video hosting. The majority of speakers are prominent personalities: ex- and acting politicians, scientists, writers, and journalists. A TEDx is an independent event conducted by the license of TED.

The TEDEd (<http://ed.ted.com>) media resource can be related to the category of the open mass-scale on-line courses that represent innovative educational developments. The main difference of innovative electronic resources from the traditional ones is their interactivity, which supposes the use of active-activity forms of training, therefore stimulating students' independent learning work.

The TED talks lectures should be perceived critically by the teacher. They are often characterized as dynamic, contain specialized lexis, and dwell on complicated topics. This requires selecting the topics that supplement the material of the program textbooks or present an opposing view of this or other problem. Students (especially at the initial stage of learning a language) find it easier to perceive the known information on the topic they have passed rather than learn completely new information through a video recording.

A significant aspect in choosing a suitable lecture is defining speeches' the level of language complexity. It is quite possible for a teacher to define individually the video materials' complexity for his/her students considering their listening skills and the level of their being acquainted with this or other topic.

The duration of the lecture is of certain significance for perception and understanding of the presented material. At the initial stage of training, when not familiar enough topic (or the one presented from a different point of view) may present some difficulties, the speech has to be listened to twice (when watched in the classroom), therefore speeches not exceeding six minutes are preferable. A convenient point is that the TED talks site sorts videos by various categories based on the topics and duration. The latter is subdivided by times of the speeches in minutes: 0-6, 6-12, 12-18, 18+. For a more advanced language level, a longer lecture can be chosen.

Most of the teachers use the TED talks resources for viewing videos, but there is no need to be limited by this: the lectures scripts can be adapted for additional reading within a specified topic.

Consider an algorithm of work with a video recording. Having selected the most suitable TED talk, the teacher has to compile a number of exercises concerning the content of the lecture. These exercises will serve a foundation for assimilating the new information. Work with video materials supposes three stages: the pre-viewing, the viewing, and the post-viewing ones [1, 26]. Below, the realization of each of the stages is described.

I. In order to develop the listening or the reading skills, the tasks prior watching a video or reading a text should focus on activation of the students' knowledge available and on vocabulary work, which will ensure material comprehension. This is the essence of the pre-viewing or pre-reading (in the case of reading) stage. In this way, students demonstrate their interest in the topic and attune to perceiving it owing to discussing general issues, predicting the content of the lecture by means of looking at a photo, or reading the speaker's brief biography with subsequent answering the questions concerning his/her values and ideas.

For students' getting acquainted with new lexis, it is possible to provide them with a list of words with their definitions or to prepare a task on matching a lexical unit (or expression) with its definition, or ask student to provide synonyms to the active vocabulary. The latter option is more preferable, because it does not supply ready-made answers but makes students think, developing their cognitive skills.

II. The viewing stage in watching a TED talk lecture supposes making notes of the lecture content in various forms. Thus, students write down the main facts, ideas, or data concerning the content of the lecture. To focus attention of the meaningful key ideas, a teacher should prepare corresponding questions supposing an answer in the

form of a true / false statements. [2]. The authors also consider useful the filling-in spaces exercise if students' language level is at least intermediate.

III. At the final, post-viewing stage, a discussion on the studied problematics is organized. It can be conducted either orally in class or in the written form as home task. Of invaluable help in organizing such a discussion can be the ed.ted.com/lessons and tedxesl.com sites [20; 21]. The first of the listed sites contains additional materials on the studied topic. Thus, to prepare well for a discussion one should use the texts or videos from the Dig dipper category. As an alternative to a traditional discussion, a group discussion can be organized. It evolves around the topical issue by the following rules: prior to viewing the video in the classroom, two or three students are given the task to familiarize with the content of the lecture at home. If necessary, they are allowed to use the scripts and additional materials. Later on, these students are appointed as «experts» on the specific topic. After watching the video, the rest of the students ask them two or three questions each on the related problematics.

Considering the argumentative and convincing nature of TED talks, the teacher can offer students to look at the topic in question from a different point of view or to deliberate in writing on the essence of this or other phenomenon. At this stage of work, it is also possible to draw students' attention to the specifics of presenting the material by the speaker, what makes the speech exciting and convincing. Important indicators can be the body language and gestures, the voice, the accent, the humor, use of informative slides or the style of presentation.

To conclude, it should be noted that the TED talk lectures are a powerful instrument of making the young generation aware of the global issues and they involve students in a worldwide discussion of important and urgent problems. The variety of the speeches' topics enables teachers to find the material on the needed topic corresponding to the taught aspect, be it general language, business English, or language for special purposes. The presented stages in work with the mentioned internet resource enables students to improve their skills in listening, taking notes, participating in a discussion, as well as critical thinking that are vital for communicating in the present-day world.

LITERATURE

1. Altman R. The video connection: Integrating video into language teaching. Boston: Houghton Mifflin, 1989.
2. Golbeck J. The curly fry conundrum: Why social media «likes» say more than you might think. URL: <https://www.ted.com/>
4. TED Ed Lessons worth sharing. URL: <http://ed.ted.com/lessons>

Софія ТИЛІПСЬКА
(Дрогобич, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ЛЕКСИКОГРАФІЧНОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Робота зі словниками – невід'ємний компонент збагачення лексики молодших школярів, становлення їхньої мовної та мовленнєвої грамотності. Лексиког-

рафічні джерела – важливий матеріал для уточнення значення та правопису слів, добір синонімів, антонімів. Ось як автори обґрунтовують необхідність користування «Фразеологічним словником для учнів 1-4 класів»: «Знання ми черпаємо з книжок. Запропонований словник – це ваша перша сходинка у великому морі образної мови. Поринувши в неї, ви збагатите насамперед своє мовлення, розширите знання таємницями історії, античної міфології, біблійних переказів» [2, 4].

Програми для початкової школи передбачають уміння учнів послуговуватися словником. Скажімо, другокласники мають знаходити значення незнайомих слів, користуючись тлумачним словником; користуватися алфавітом у роботі із навчальними словниками. Школярі також опрацьовують науково-популярні тексти, зокрема і словникові. Передбачена також робота з орфографічним словником як джерелом для перевірки орфограм і вивчення будови словника та принципів роботи з ним 1–2 [5].

У підручниках для початкової школи не багато вправ, виконання яких передбачає залучення учнів до роботи з лінгвістичним словником, хоча організація систематичної роботи над певним граматичним матеріалом з використанням лексикографічних джерел забезпечить глибше, свідоміше розуміння мовних явищ та фактів [3].

Активне використання словників на уроках в початковій школі зацікавлює та мотивує учнів, сприяє засвоєнню кращого матеріалу, формує навички працювати з довідковою та лексикографічною літературою, уміння знаходити необхідне, розширює словниковий запас школярів. Хоча, як свідчать дослідження, на уроках української мови вчителі не часто використовують словники: найчастіше послуговуються орфографічними словниками, рідше – тлумачний, зовсім рідко – синонімічними, фразеологічними [6, 193].

О.Ткачук обґрунтовує необхідність використання лексикографічного матеріалу у початковій школі, зазначаючи, що у підручниках є слова, які треба потлумачити. Дослідниця зокрема наводить статистичні дані: кількість таких слів у підручниках з української мови 3 і 4 класах – від 60 до 80 слів. Серед слів, які трапляються у текстах, є чимало не пов'язаних зі щоденним життям дітей, рідко вживаних або й застарілих. Аналіз підручників для початкових класів дав змогу виявити низку слів, які належать до рідковживаної або пасивної лексики або тих, про значення яких учні лише здогадуються: узвіз, трелі, дубняк, зодчий, верболози, прожогом, пуд, стерно, навпочіпки, сториця, тенета, рундук, фелюга, баркас, хуга, терем, томагавк тощо [6, 191].

Найчастіше послуговуються словником за вивчення лексикології та для тлумачення незрозумілих слів з текстів. Однак пояснювати значення слів варто підкріплювати етимологічною довідкою, що сприятиме осягненню змісту слова, добору спільнокорених слів, синонімів, антонімів. У такій роботі важливе місце належить словниково-стилістичним вправам: вправи на уточнення значення, розрізнення значень синонімів важко виконувати без тлумачного словника. Безумовно, насамперед треба навчити учнів користуватися словником, пояснити принципи його укладання [1]. Однак учителі відзначають, що у словниках для початкової

школи відсутні слова, які трапляються на сторінках підручників. Натомість уміщено слова, які є нечастотними та не є необхідними [6, 192].

Лінгвометодисти зазначають, що починати роботу зі словником варто вже з періоду навчання грамоти, що стимулюватиме індивідуалізацію навчання, формуванню самостійності учнів, сприятиме організації пошукової діяльності та вибіркового читання. Л.Попова пропонує факультативно проводити заняття з лексикографії, що формуватиме лексикографічну компетентність учнів та підготує їх до подальшого навчання [4].

Становлення умінь працювати зі словниками передбачає виконання спеціальних вправ. Їхні види:

- 1) вибір словника для вирішення певного навчального завдання;
- 2) знаходження потрібного слова;
- 3) підбір слів для граматичного розбору;
- 5) перевірка за словником написання, вимови слова;
- 6) підбір синонімів, антонімів для точного вираження думки тощо.

Лексикографічні джерела можна використовувати за вивчення різних тем на уроках української мови. Скажімо:

- випишіть з фразеологічного словника 4 фразеологізми з дієсловами, уважно прочитайте і запам'ятайте їхнє значення, поміркуйте, коли можна їх сказати;

- випишіть з тлумачного словника кілька незнайомих слів, кілька разів прочитайте їхнє значення, складіть речення з ними;

- прочитайте речення, поясніть значення виділених слів, за потреби скориставшись словником; з'ясуйте значення слів з цієї ж тематичної групи: проспект, сквер, парк:

Усе місто гуло. Люди збиралися на площах та алеях і обговорювали те, що сталося (Г.Вдовиченко)

- знайдіть у словнику значення слів, поясніть різницю між ними: *мимохідь – мимохить, рідкий – рідкісний;*

- поясніть значення кольорів, використовуючи словник: *сизий, брунатний, буштиновий, смарагдовий;*

- поясніть значення прислівників: *спересердя, хутко, шпарко, удосвіта, похапцем;* з двома з них складіть і запишіть речення.

Отож використання лексикографічного матеріалу на уроках сприятиме мовному та мовленнєвому зростанню учнів, зацікавить їх, вигідно урізноманітнить навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дубяга С., Шевченко Ю. Етимологічна робота як важливий засіб формування інтересу до мови в початкових класах. URL: http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/1965/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F_%D0%94%D1%83%D0%B1%D1%8F%D0%B3%D0%B0%20%D0%A1%D0%9C_%D0%A8%D0%B5%D0%B2%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%AE.pdf

2. Забіяка В.А., Забіяка І.М. Фразеологічний словник для учнів 1-4 класів. Київ: А.С.К. 2005. 112 с.

3. Крехно Т., Маркович О. Використання словників під час вивчення розділу «Дієслово» на уроках рідної мови в початкових класах. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/970>

4. Попова Л. Формування лексикографічних умінь молодших школярів на за-садах компетентнісного підходу. URL: <https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/02/%D0%9B%D0%B0%D1%80%D0%B8%D1%81%D0%B0-%D0%9F%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf>

5. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом О.Я.Савченко (1-2 класи). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf>

6. Ткачук О. Робота зі словником як засіб розвитку мовлення молодших школярів в умовах гірської школи. *Гірська школа українських Карпат*. 2017. № 16. С. 190–193.

Наталія ТОПОРНИЦЬКА
(Львів, Україна)

РОЛЬ СІМ'Ї У МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

На різних етапах розвитку суспільства мораль була і є основним регулятором людських відносин. З огляду на це підвищується значущість морального виховання. Стан суспільної моралі залежить від прояву моральності кожної особистості та її рівня морального розвитку. Важливо забезпечити дієве моральне виховання ще з дошкільного віку, коли формуються найважливіші моральні якості, закладаються основи особистості. Вважаються головними моральними якостями людини справедливість, доброта, співчуття та милосердя. Моральність є однією із критеріїв оцінки чеснот особистості.

Проблема моральності завжди привертала увагу педагогів, філософів, психологів. Висвітлювалось питання морального виховання у працях Я.А.Коменського, Ж.-Ж.Руссо, К.Ушинського, С.Русової, В.Сухомлинського. Дослідженню особливостей здійснення морального виховання дітей дошкільного віку присвячені праці І.Беха, А.Богуш, Н.Гавриш, О.Кононко, Т.Поніманської та ін.

У документах, що регулюють дошкільну освіту, наголошується на моральному вихованні як основи розвитку особистості. У Базовому компоненті дошкільної освіти (2020) вказано на компетентності дитини, а саме: свої бажання, дії узгоджувати з іншими, співпереживати та співчувати. Здійснення морального виховання постає провідним у Законах України «Про дошкільну освіту» (2001), «Про освіту» (2017), «Про охорону дитинства» (2001). Виховання моральних норм, збагачення традиціями та духовністю українського народу, моральними цінностями, набуття ідеалів загальнолюдської культури є важливими завданнями дошкільної освіти. Важлива функція моральних цінностей у тому, що вони містять зразок поведінки [3, 7].

Найважливіша роль належить сім'ї у моральному вихованні дитини, яке стає основою благополуччя дитини впродовж її життя. Сім'я забезпечує вплив на роз-

виток спрямованості особистості. У ній створюються умови, необхідні для розвитку дитячих почуттів, засвоєння моральних цінностей.

Моральне виховання має на меті формування моральної вихованості, що передбачає відповідну систему норм моралі, моральних поглядів і знань. Воно розглядається як безперервний процес засвоєння дітьми зразків поведінки, які регулюватимуть їхні дії. Важливе саме в дошкільному віці моральне виховання, оскільки у ньому дитина особливо сприятлива до засвоєння моральних норм, у неї відбувається становлення уявлень про себе, світ, розвиваються моральні якості та почуття.

Вагоме значення для дитини дошкільного віку займає середовище для її становлення у моральності. Вступаючи у життя, діти мають засвоїти багато правил, які сформувалися у кожному суспільстві. Це – неписані закони гуманного ставлення до людей, норми поведінки в товаристві, правила бережливого ставлення до природи, вимоги щодо користування предметами побуту [1, 3]. Сім'я посідає першу і головну роль у моральному вихованні дитини. Вона має вплив на виховання людяності, гідності, честі, прагнення до освіти, створює атмосферу любові та тепла. Найбільший вплив сім'я здійснює на дитину, на її мотиви поведінки, взаємини з близькими людьми. Значно впливають на процес виховання ціннісні настанови, спосіб життя батьків. Зокрема, позитивний вплив на дитину дошкільного віку забезпечується через демонстрування поваги у сімейних взаєминах, ставленні до інших людей, що є дороговказом у житті. Виховання моральності здебільшого пов'язують із засобами педагогічного впливу, які впроваджуються батьками. Це – спілкування з дорослими й однолітками, читання казок, розмови батьків, іграшки, ігри.

Загальновідомо, що провідним інститутом виховання є сім'я, оскільки в ній дитина перебуває впродовж значної частини свого життя. Дитина дуже рано засвоює систему взаємин у середовищі, де живе. Безпосередньо сприймаючи емоційну атмосферу в сім'ї, наслідуючи дорослих, вона переймає їхні ціннісні орієнтації, ставлення до людей, навколишнього світу в цілому [4, 5]. Лише на основі гуманістичних методів та форм виховання може відбуватися формування моральності. Завдання дорослого – допомогти дитині зрозуміти моральні норми і свої моральні почуття, свідомо прийняти їх і керуватися ними у щоденному житті [2, 8]. Атмосфера в сім'ї, яка є емоційно-моральною (взаємоповага, любов, рівень взаєморозуміння, увага один до одного, відповідальність) впливає на формування основ моральної особистості.

Отже, для гармонійного становлення дитини варто зацентувати на моральному вихованні, яке має на меті формування моральної вихованості. У дитини дошкільного віку закладаються моральні цінності, основи особистості. Сім'я відіграє найважливішу роль у моральному вихованні, забезпечує умови, необхідні для засвоєння моральних норм, зразків поведінки, формування моральних якостей. Суттєвими є засоби педагогічного впливу, які застосовують батьки. Значно впливають на дитину ціннісні настанови батьків та їхній приклад, оскільки дитина перебуває в сім'ї, наслідує дорослих, переймає їхнє ставлення до людей та довкілля.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемова Л. Соціалізація дитини в родині. *Дошкільне виховання*. 2004. № 3. С. 3–5.
2. Бех І. Зростити моральну особистість – головна турбота. *Дошкільне виховання*. 2015. № 4. С. 6–8.
3. Поніманська Т. Моральне виховання дошкільників: навч. посіб. К.: Вища школа. 1993. 111 с.
4. Сухорукова Г. Виховання людяності – проблема сучасності. *Дошкільне виховання*. 2012. № 8. С. 2–6.

Валерія ТУПЧЕНКО
(Харків, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ

Загальновідомо, що англійська мова визнана однією з найбільш розповсюджених мов міжнародного спілкування. Вона також є офіційною або другою мовою у більшості країн. Це є причиною того, що багато дослідників у різні часи вивчали різні аспекти викладання англійської мови, і, зокрема, англійської мови для спеціальних цілей. Сам термін «Англійська мова для спеціальних цілей» з'явився у 60-ті роки ХХ століття, і це було зумовлено швидким розвитком нових галузей промисловості, технологій виробництва і, як результат, появою нових тенденцій і підходів до викладання англійської мови як засобу професійної комунікації. Усі нові розробки, технології, проекти були у своїй більшості представлені англійською мовою, і це вплинуло на необхідність підготовки досвідченого, високопрофесійного персоналу, який би мав достатній рівень знання англійської мови для того, щоб бути конкурентоспроможним. Зрозуміло, що цільовою аудиторією для впровадження усіх інновацій були студенти, і в першу чергу, студенти, які опановували технічні спеціальності.

У той час рівень володіння англійською мовою у студентів в Україні був, на жаль, дуже низьким. І це цілком зрозуміло, адже студенти не мали можливості долучитися до міжнародних програм з обміну студентами, до участі у закордонних практиках, до проведення сучасних експериментів з використанням англійської мови наукової літератури та електронних ресурсів.

За останні роки у сучасному суспільстві відбулися кардинальні зміни, для українських студентів відчинилися двері кращих університетів Європи та світу. Вони мають можливість навчатися, проводити наукові дослідження, проходити практику у сучасних навчальних закладах. Але для цього необхідно володіти англійською мовою на рівні, достатньому для досягнення цих цілей. І це стало викликом для викладачів англійської мови, у компетенцію яких входить навчати якісно, з використанням новітніх технологій викладання. Для того, щоб студенти були професійними та конкурентоспроможними на міжнародному ринку праці, викладання англійської мови

лійської мови має базуватися на тих видах діяльності, які так чи інакше охоплюють коло професійних інтересів майбутніх спеціалістів.

У навчанні англійської мови доцільно визначити три аспекти – прагматичний, когнітивний та педагогічний.

Прагматичний аспект націлений на формування таких навичок, які сприятимуть розумінню етичних, лінгвістичних та культурних цінностей, досягненню міжнародного порозуміння, відомого як міжкультурна комунікація і може бути охарактеризована як рівень володіння мовою, яким опановує студент.

Когнітивний аспект навчання англійської мови означає формування навичок використання раціональних методів оволодіння мовою, які дають студентам можливість робити це ефективно, творчо, цілеспрямовано. Отже, студенти можуть зануритися в культуру країни, мова якої вивчається, в її традиції, реалії, відчути її самобутність.

Педагогічний аспект визначає екстралінгвістичні якості студента, які допомагають користуватися англійською мовою як засобом міжкультурної взаємодії [1].

Для того, щоб навчання англійській мові було результативним, необхідно використовувати інноваційні методики викладання, наприклад, різноманітні сучасні моделі взаємодії між викладачем і студентом. Традиційні і широко відомі завдання завжди працюють добре і мають за мету розвивати знання та навички, але такі завдання необхідно переробити таким чином, щоб вони відповідали сучасним вимогам. Завдання мають бути професійно орієнтованими, спрямованими на розвиток комунікативних умінь і навичок.

Структура завдань залежить від цілей навчання, які враховують такі фактори, які розвивають психологічні, психолінгвістичні та соціокультурні здібності студентів для іншомовної комунікації. Система вправ, розроблених для того, щоб формувати професійно спрямовану компетентність під час спілкування англійською мовою студентів інженерних та педагогічних спеціальностей основана на професійному контенті навчання; основних навичках ділової комунікації в таких видах діяльності як участь у ділових переговорах, презентаціях, проектах; соціокультурному компоненті навчання, який необхідно брати до уваги.

Таким чином, мова має бути не ціллю, а засобом досягнення успіху і визнання. Найкращий засіб навчити студентів це робити – використовувати метод тематичного дослідження (case study) на заняттях з англійської мови.

Існує багато визначень case study, також існують загальноновизнані ідеї його складових, а саме: план (зазвичай він включає людей, які приймають участь, теми та її важливість, необхідну інформацію); інструменти розробки (протоколи обстежень, різні анкети, переклад на місцеву мову за необхідності); підготовка колекторів даних (ознайомлення з об'єктами, елементами збору даних, інструментами та їх реалізацією, різними вправами на формування навичок); збір даних (відповідні документи, які пояснюють мету співбесіди, її тривалість і конфіденційність, засоби фіксації інформації); аналіз даних (перегляд відповідних документів і даних співбесіди); розповсюдження висновків (написання звітів, прохання про відгук, перегляд).

Також необхідно визначити переваги та недоліки цього методу. Отже, щодо переваг, це, безумовно, його гнучкість, заглиблення у контент, природні та надійні

дані, подальші розробки, штучно створені ситуації. Серед недоліків можна назвати наступні: унікальні дані, суб'єктивні до певної міри, малі масштаби проведеного дослідження, надійність результатів, обґрунтованість та узагальнення можуть бути сумнівними [2].

Таким чином, узагальнюючи усе, що було сказано вище, можна зробити висновок, що метод case study у сучасний період набуває популярності серед викладачів англійської мови для спеціальних цілей, надаючи широкий спектр її реалізації у вирішенні не тільки проблем в Україні, а також і за її межами.

ЛІТЕРАТУРА

5. Піскурська Г.В., Сініцина В.В. Основні принципи мовної освіти в Україні. URL: <http://ea.donntu.edu.ua/bitstream/123456789/22094/1/12ОСНОВНІ%20>

6. Case Study Method. URL: <https://cirt.gcu.edu>

Катерина ЧУМАЧЕНКО

(Білгород-Дністровський, Україна)

ПАДАГОГІЧНЕ КОЛЕСО – НОВІТНЯ ІНТЕГРОВАНА, ІНТЕРАКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНФОРМАТИКИ

Однією з важливих особливостей сучасного життя є все зростаючий темп змін. Сучасне покоління не схоже на всі попередні, а значить, диктує нові вимоги до сучасної української освіти. Створення ПАДагогічного колеса пов'язано з необхідністю знайти нові підходи до спілкування з дітьми покоління Z. Воно побудоване виходячи з принципів таксономії Блума. Призначення ПАДагогічного колеса – допомогти педагогам думати – логічно, послідовно, тримаючи в увазі загальну картину довгострокових результатів – про те, для чого і як вони використовують комп'ютерні програми і мобільні додатки в викладанні.

Педагогічне колесо – це спосіб поглянути на освіту цифрового століття, яка з'єднує можливості мобільних додатків, трансформацію навчання, мотивацію, розвиток пізнавальних навичок і перспективні цілі освіти. Це проста схема, доступна кожному педагогу в його повсякденній роботі; вона може використовуватися для чого завгодно: від планування курсу, заняття, розвитку конкретних навичок, до написання освітніх цілей і проектування індивідуальних видів діяльності. Суть в тому, щоб користувач міг знайти за допомогою колеса краще вирішення поставлених перед ним завдань. Головний принцип педагогічного колеса полягає в тому, що саме педагогіка визначає вибір і використання тих чи інших додатків.

Вона пов'язує в єдиній схемі мобільні додатки з освітніми цілями, яким вони могли б служити [1, 12]. Модель дозволяє педагогам визначити дидактичне місце і мету різноманітних освітніх видів діяльності з використанням додатків в контексті загальних цілей курсу, пов'язуючи їх з більш широкими освітніми потребами студентів.

Слід розглядати колесо як опорну схему, яка пропонує серію завдань і питань, структуровану послідовність підказок, які спонукають педагога до роздумів про процес навчання від планування до втілення [3, 120]. Ці підказки взаємопов'язані

подібно підшипників колеса, коли вибір в одній області впливає на рішення в інших областях.

Розглянемо деякі області як окремих фільтр, через який пропускається все, що відбувається на зайнятті згідно таксономії Блума.

Таксономія Блума – прекрасний інструмент для планування освітніх цілей з розвитку навичок високого мислення. Все починається з запам'ятовування і розуміння, на цьому рівні найлегше поставити цілі, але він менш ефективний в досягненні змін [4, 81]. Як правило, рекомендується ставити хоча б по одній освітній меті на кожному рівні, просуваючись до рівня створення, де і відбувається розвиток навичок високого мислення. Хід міркувань такий: «До кінця вивчення теми ви повинні вміти...». Тільки після ретельного обмірковування освітніх результатів слід переходити до вибору технологій, які розширюють можливості [2, 31]. Кожному рівню відповідають певні види діяльності, в тому числі і в інформаційному середовищі. Розглянемо їх детальніше.

Запам'ятовування: додатки, які відносяться до типу «Запам'ятовування» покращують можливості користувача по визначення термінів, ідентифікації фактів, згадуванню і знаходженню інформації. Багато освітніх додатків відносяться до «запам'ятовування» фаз навчання. Вони просять користувачів вибрати відповідь із списку, відновити послідовність або ввести відповідь.

Розуміння: додатки, які відносяться до типу «Розуміння» надають можливість учням пояснювати ідеї або концепції. Такі додатки допомагають уникнути вибору «правильної» відповіді і дати учням більш відкритий формат, щоб підсумувати зміст і переказати іншими словами сенс.

Застосування: додатки, які відносяться до типу «Застосування» надають можливість учням продемонструвати свою здатність впроваджувати вивчені процедури і методи. Вони також підкреслюють здатність застосовувати концепції в незнайомих обставинах.

Аналіз: додатки, які відносяться до типу «Аналіз» дозволяють поліпшити здатність студентів розрізняти між відповідностями, визначати відносини об'єктів, і розпізнавати різні типи організації змісту.

Оцінка: додатки, які відносяться до типу «Оцінка» дозволяють поліпшити здатність студентів оцінювати матеріал або методи, спираючись на критерії, встановлені ними самими або кимось іншим. Вони допомагають студентам судити про достовірність змісту, точності, якість, ефективність і приймати обґрунтовані рішення.

Створення: додатки, які відносяться до типу «Створення» надають можливість учням генерувати ідеї, розробляти плани і створювати свої продукти.

Розглянемо можливість застосування педагогічного колеса під час взаємодії зі студентами на уроках інформатики. Так, як зазначалося вище, у нас є 5 рівнів: створення, знання (розуміння), застосування, аналіз та оцінка. Кожному з цих рівнів відповідає набір додатків, які можна рекомендувати студентам для використання.

Наприклад, у якості завдання щодо вивчення основ об'єкто-орієнтовного програмування можна попросити студентів створити відео-пояснення основ об'єкто-

орієнтовного програмування, використовуючи телефон. Така робота є проектною і до її виконання можна залучити групу студентів.

З цією метою їм доведеться використовувати будь-яке текстове середовище для пояснення та наведення прикладів об'єктно-орієнтованого програмування, які визначені у категорії «Знання (Розуміння)». Створення відео змушує використовувати додатки, представлені у категорії «Застосування». З метою коментаря студенти будуть вимушені брати інтерв'ю. Додатки для цього представлені у категорії «Аналіз». Крім того, робота в групі буде відбуватися не одне заняття, що буде вимагати певного коворкінгу і місця у віртуальному середовищі для нього через додатки, представлені у категорії «Оцінка».

Отже, одне завдання демонструє можливість задіяння усіх категорій педагогічного колеса, потребує від студентів знання не лише з запропонованої теми, а й з практичного використання та реалізації навичок використання різних систем додатків, що доказує викладачеві рівень технічної освіти студентів, який є компетенцією підготовки фахівця профілю «Інформатика», робить навчання не нудним та різноманітним.

Резюмуючи, зазначимо, що педагогічне колесо – це інноваційна методика використання додатків, що складає основу інтерактивного навчання. Використання педагогічного колеса у курсі інформатики є простим як для викладача, так і для студентів: освітні задачі можуть бути вирішені, а сам процес розв'язання зачіпає усі аспекти колеса автоматично, тому викладачеві не потрібно контролювати кожен крок студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойченко Г.Н., Кундозерова Л.И. Открытый учебный курс «Психология и педагогика», лекция 9. ИНТУИТ Обзор европейских публикаций по вопросам написания результатов обучения.

2. Илюшин Л.С. Приемы развития познавательной самостоятельности учащихся. Основа. Харьков, 2010.

3. Рождественская Л. Квадратура Блума Таксономия педагогических целей (сравнение подходов зарубежных и отечественных педагогов). Пегас-принт. Минск, 2017. 433 с.

4. Чошанов М.А. Обзор таксономии учебных целей в педагогике США. Москва: Научная цифровая библиотека, 2018. 23 с.

Людмила ШЕЛЕСТОВА
(Київ, Україна)

ДО ПИТАННЯ ГОТОВНОСТІ УЧИТЕЛІВ ДО ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

Інтерес науковців і практиків до проблеми індивідуалізації навчання обумовлений об'єктивною необхідністю організувати навчально-виховний процес на особистісно-орієнтованих засадах. У розумінні поняття «індивідуалізація навчання» немає одностайності. Більшість науковців індивідуалізацію навчання розглядають як організацію навчального процесу з урахуванням індивідуальних особли-

востей учнів, інші розуміють як самоорганізаційну діяльність останніх. З позицій особистісно орієнтованого підходу індивідуалізація навчання є системою засобів і умов, які сприяють усвідомленню зростаючою особистістю своєї відмінності від інших, свідомого вибору власного сенсу життя, допомога в особистісному самовизначенні [2]. В основі цієї моделі навчання є індивідуальність дитини, її унікальність та неповторність; метою – становлення й розвиток індивідуальності дитини, отримання й накопичення унікального досвіду, самореалізація особистості у процесі здобуття освіти.

Для здійснення індивідуалізації необхідні: різні варіанти програм, підручників, дидактичних матеріалів, які дають змогу на єдиному базовому змісті варіювати, а отже індивідуалізувати, процес навчання; створення умов для самостійного вибору учнем способів роботи, типів завдань, видів і форм навчального матеріалу; використання різних форм занять (рольових ігор, діалогів, тренінгів тощо).

З огляду на це, змінюється і роль педагога в освітньому процесі. Він перестає бути лише транслятором знань, все більшої значущості набувають його професійні та особистісні якості, здатність до діалогічного спілкування, гуманістичне ставлення до особистості учнів, їхнього досвіду, уподобань, здібностей; здатність обирати методи й засоби, які є оптимальними для конкретного учня.

Реалізація індивідуального навчання неможлива без спеціальної підготовки вчителя, його готовності приділяти увагу розвитку кожного учня.

Під готовністю розуміємо стан або властивість готового [8]; бажання зробити щось [8]; бажання, схильність, намір, згода щось зробити [9]; усвідомлену установку на майбутню діяльність, яка зумовлена високим рівнем мотиваційних, пізнавальних, емоційних і вольових процесів особистості або колективу, яка забезпечує успіх майбутньої діяльності [5]; активно-дійовий стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізованість сил для виконання завдань, складниками якої є знання, уміння, навички, налаштованість і рішучість здійснювати ці дії [7]; форму установки, для якої властива спрямованість на виконання певної дії, що передбачає наявність певних знань, умінь та навичок; готовність протидіяти різним перепонам, що виникають у процесі виконання дій [6]. Тобто, готовність є установкою на певні дії, станом і результатом.

Спираючись на загальне розуміння готовності, осмислимо сутність готовності до професійної педагогічної діяльності, зокрема й до розвитку індивідуалізації навчання. Готовність педагога до педагогічної діяльності в науці розуміють як інтегративну особистісну якість педагога, її особистісний стан мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії [4] Вона є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності [4].

У структурі готовності до професійної педагогічної діяльності виділяють такі компоненти:

- мотиваційний (позитивне ставлення до професії вчителя; потреба у професійному, особистісному, творчому зростанню; прагнення до інновацій у педа-

логічному процесі; професійна спрямованість і міра старання у професійній діяльності)

- когнітивний (рівень розвитку пізнавальних процесів педагога (його сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви); сукупність предметних та загальних (психологічних, суспільно-політичних, філософських тощо) знань, умінь та навичок для здійснення професійної діяльності;

- операційний (володіння засобами й методами професійної діяльності, уміннями й навичками, розвиненою здатністю здійснювати розумові операції (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо);

- вольовий (цілеспрямованість та наполегливість; самоконтроль, уміння керувати власними діями, відповідальність за результати педагогічної діяльності)

- оцінний (самооцінка власної професійної діяльності з позиції її оптимальності для вирішення педагогічних завдань) [1, 3, 10].

Готовність учителів до індивідуалізації навчання містить також мотиваційний, когнітивний, операційний, вольовий і оцінний компоненти.

Мотиваційний компонент готовності до індивідуалізації навчання передбачає усвідомлене ставлення педагога до необхідності її реалізації з метою розвитку індивідуальності учнів, розуміння ролі вчителя у розв'язанні цього завдання, бажання розширити власну обізнаність у цьому питанні та впровадити отримані знання у практику.

Когнітивний компонент готовності до індивідуалізації навчання передбачає наявність знань педагога про сутність індивідуального підходу та його цілі, різновиди індивідуалізації, вікові особливості становлення індивідуальності, шляхи і засоби забезпечення індивідуалізації у педагогіці, методи діагностики індивідуальних особливостей учнів.

Операційний компонент готовності до індивідуалізації навчання передбачає практичне володіння технологіями реалізації індивідуального підходу, використання їх у власній професійній діяльності, орієнтованість на власну професійну творчість, здійснення експериментальної роботи.

Вольовий компонент готовності до індивідуалізації навчання передбачає здатність керувати навчальною діяльністю учнів, нести відповідальність за її результати; здатність налагоджувати комунікацію з учнями з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей; готовність до подолання труднощів, пов'язаних з реалізацією індивідуалізації навчання.

Оцінний компонент готовності до індивідуалізації навчання передбачає здатність оцінювати власну професійну діяльність з позиції її оптимальності для становлення індивідуальності учнів.

Таким чином, посилення уваги до індивідуалізації навчання є вимогою сучасності. Реалізація індивідуального підходу передбачає зміну ролі вчителя, потребує його готовності до врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання. Дослідивши різні аспекти готовності особистості до певної діяльності, ми з'ясували структуру готовності педагога до індивідуалізації навчання. Вона

містить мотиваційний, когнітивний, операційний, вольовий, оцінний компоненти, кожен із яких має специфічні прояви.

ЛІТЕРАТУРА

1. Банщикова Т.Н., Путеева С.В. Профессиональная готовность педагога к управлению педагогическим процессом. Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия «Гуманитарные науки». 2005. № 2 (14). С. 14–17.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для студентов педвузов и слушателей ИПК. М.-Ростов н/Д, 1999.
3. Веретенникова Л.К. Подготовка будущих учителей к формированию творческого потенциала школьников: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Казань, 1997. 340 с.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. К.: Академвидав, 2004. 352 с.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 176 с.
6. Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 512 с.
7. Психологический словарь-справочник. Учебное пособие. М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович, С.Л.Кандыбович. М.: АСТ, 2009. 455 с.
8. Словник української мови: в 11 т. / [ред. колег. І.К.Білодід (голова) та ін.]. К.: Наукова думка, 1970–1980. Т. 1: Г–Ж. К.: Наукова думка, 1971. 550 с.
9. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н.Ушакова. М., 1996. т. 1: А–К. М.: Терра-Кн. клуб, 2007. 1565 с.
10. Шелестова Л.В. Готовність учителя до розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2019. № 1 (72). С. 10–16.

Олена ШУБІНА
(Житомир, Україна)

РОБОТОТЕХНІКА В ПОЗАШКІЛІ У КОНТЕКСТІ STEM-ОСВІТИ

Сьогодні стрімко посилюється зв'язок між наукою та виробництвом. Швидко набирає популярності в освіті такий напрям, як STEM. Сьогодні державна політика в Україні орієнтується на запровадження та розвиток освітніх програм, які формують STEM-компетентності у майбутнього випускника закладу освіти, навчають креативно мислити та створювати нові інноваційні продукти, розробляти власні економічно-вигідні стартапи.

Робототехніка є одним з найбільш вдалих інструментів для створення освітнього STEM-середовища. STEM-освіта базується на використанні засобів та обладнання, пов'язаних з технічним моделюванням, інформатикою, інформаційно-

комунікаційними технологіями під час освітнього процесу. Саме такими засобами користуються діти під час занять з робототехніки.

Сьогодні українська освіта знаходиться у стані реформ. Проте, незважаючи на те, що багато закладів освіти впроваджують в освітній процес STEM-підходи, найбільше можливостей для запровадження STEM-освіти мають заклади позашкільної освіти науково-технічного напрямку. За рахунок добровільності вибору діти можуть обирати гурток за бажанням та працювати над розробкою і втіленням проєкту, який найбільш цікавий для дитини.

До основних складових STEM-освіти (навчання природничих наук, математики, технологій) важливо також залучати й елементи сучасних галузей виробництва, що нині швидко розвиваються. Одним з таких перспективних напрямів для залучення в освітній процес є робототехніка.

Освітні програми з робототехніки в гуртковій роботі дозволяють залучати дітей різних вікових категорій. Початковий освітній рівень (діти молодшого та середнього шкільного віку) визначає вступ до робототехніки, діти ознайомлюються з елементами конструктора, принципами дії та застосування простих механізмів, середовищем програмування. Навчання за такими програмами відбувається через дію, коли дитина створює реальні речі в матеріальному світі та одночасно набуває певних знань [1, 7]. Переважна більшість таких програм базуються на використанні конструктора LEGO.

Вихованці основного освітнього рівня під час навчання в гуртку «Робототехніки» опановують більш складні навички та вивчають мови програмування для створення програмних засобів, розуміння принципів подання алгоритмів та способів їх реалізації [2, 23]. Під час реалізації освітніх завдань досить поширеною є методика – навчання програмування на моделях, розроблених для конкретного виконавця, виготовлених та запрограмованих самими ж вихованцями.

Навчання робототехніки відповідає ідеям випереджального навчання (навчання технологій, які будуть потрібні в майбутньому) і дозволяє залучити дітей різного віку до процесу інноваційної науково-технічної творчості. Навчальні групи часто комплектуються не лише за віковим діапазоном, а й за інтересами й здібностями дитини. В одній навчальній групі можуть бути як старші вихованці, які діляться своїми знаннями та навичками, так і молодші діти, які активно переймають досвід та працюють разом зі старшими.

Робототехніка є одним із важливих напрямів розвитку науково-технічного прогресу, адже досягнення в механіці поєднуються з можливостями штучного інтелекту. Це час роботизації, коли роботи в багатьох сферах діяльності замінюють людей, там де людям працювати небезпечно, фізично важко, або взагалі недоступно. Промислові роботи та повна або часткова автоматизація на виробництві вже використовуються в багатьох галузях промисловості [3, 181]. Саме тому, важливо залучення дітей до такого виду технічної творчості, адже розвиток цього напрямку в освіті дає можливість підготувати висококваліфікованих фахівців, які зможуть запроваджувати та реалізовувати актуальні технології,

створювати високотехнологічні виробництва, що позитивно вплине на економічне зростання країни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лучковський А.І., Соколов В.А. Навчальна програма «Робототехніка», дослідницько-експериментального напрямку, 3 роки навчання. URL: <https://fc.vseosvita.ua/000ur1-dcd5.pdf> [13.02.2021]
2. Морзе Н.В., Струтинська О.В., Умрик М.А. Освітня робототехніка, як перспективний напрям розвитку. Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету», (5), 178-187. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2018.5.178187> [17.02.2021]
3. Пахачук С.С. Збірник навчальних програм з позашкільної освіти дослідницько-експериментального напрямку секції – Робототехніка / [С.С.Пахачук, І.П.Оніщук; упоряд. О.Ф.Бурбела]. Луцьк, 2016. 40 с.

Людмила ЯНЄВА

(Білгород-Дністровський, Україна)

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Модернізація змісту дошкільної освіти – важливий чинник розвитку системи освіти в цілому, який реалізує її нові цінності, забезпечує гуманістичну спрямованість, створює передумови для розгортання творчих можливостей педагогів, надання процесу оновлення комплексного, поступального і системного характеру.

Сучасні діти дошкільного віку живуть у динамічному середовищі, яке постійно розвивається. Їхніми характерними рисами стають: висока емоційна чутливість, розумова активність і обізнаність у більшості доступних сфер навколишньої дійсності.

Така ситуація зумовлює конкретні вимоги до професійної компетентності вихователя – особи, від якої значною мірою залежить успішність розвитку дитини в дошкільні роки [2, 114].

Базовими орієнтирами для створення компетентнісної моделі майбутнього педагога виступають показники життєвих компетенцій дитини, визначені Базовим компонентом дошкільної освіти України. Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» визначено «компетентність дитини – інтегральна характеристика розвитку особистості, основними показниками якої є оптимальний для віку ступінь сформованості провідної діяльності, всіх форм активності та базових якостей» [1, 14].

Компетентнісну модель педагога дошкільної освіти можна представити як структуру, що складається з трьох груп компетентностей: універсальні, предметні і загальнопрофесійні.

Універсальні компетентності є основою для професійного становлення фахівця в певній галузі діяльності в умовах сучасної ринкової економіки, вони забезпечують нормальну життєдіяльність людини в соціумі. У характеристиці універсальних ком-

петентностей важливим є врахування основних потенціалів, якими повинна володіти особистість: пізнавальний, морально-етичний, творчий, комунікативний, що визначають спрямованість на самовизначення в системі суспільних відносин.

Предметні компетентності визначають успіх майбутнього фахівця дошкільної освіти у педагогічній діяльності. Сформованість цих компетентностей сприяє самореалізації та конкурентоспроможності педагога на ринку праці, робить процес професійного становлення особистості цілісним і системним.

Усі структурні компоненти професійної компетентності спрямовані на практичну діяльність педагога дошкільної освіти, зокрема, формування в нього вміння вирішувати конкретні педагогічні ситуації. Професійна готовність педагога, тобто його загальна здатність мобілізувати наявні знання, досвід, особистісні та соціальні якості й цінності, які надбані у процесі освітньої діяльності та складають професійну компетентність майбутнього педагога [3].

Педагогічна практика студентів відділення «Дошкільна освіта» КЗ «Білгород-Дністровський фаховий педагогічний коледж» забезпечує можливість поєднати одержані теоретичні знання з практичною організацією освітнього процесу в закладах різних типів освіти. Вона передбачає можливості для самостійної педагогічної діяльності студентів, прояву їхнього творчого потенціалу, професійною освітою, самоосвітою.

Провідними завданнями педагогічної практики є формування професійних якостей особистості майбутнього фахівця, які відповідають вимогам Державних стандартів вищої освіти в Україні; виховання у студентів любові та поваги до професії педагога; формування професійних умінь і навичок, необхідних для успішного здійснення навчально-виховної роботи в закладі дошкільної освіти, закріплення теоретичних знань, отриманих студентами при вивченні психолого-педагогічних дисциплін; ознайомлення студентів із сучасним станом навчально-виховної роботи у різних типах освітніх закладів.

До змісту педагогічної практики входить: ознайомлення студентів з роботою різних типів закладів дошкільної освіти, особливостями їх функціонування, створеним в них, розвивальним середовищем; спостереження та самостійне проведення різноманітних видів діяльності в усіх вікових групах.

Графік педагогічної практики передбачає включення студентів в практичну діяльність, поступове входження в процес оволодіння професійними навичками. Протягом другого семестру студенти ведуть спостереження за організацією різних видів діяльності дітей раннього віку, знайомлять з особливостями організації та проведення режимних процесів.

Першими кроками є самостійне проведення студентами режимних процесів в різних вікових групах, що дозволяє їм визначитись у вмінні володіти колективом дітей, закріпленні методів і прийомів формування у дошкільників культурно-гігієнічних навичок, звичок культурної поведінки; розкриває такі особистісні якості студента, як уважність, привітність, доброзичливість, організаторські та комунікативні здібності.

Наступним етапом практичної діяльності студентів є самостійне проведення ігрової, трудової та продуктивної діяльності дітей, в процесі проведення яких відбувається продовження формування організаторських та комунікативних здібностей студентів, як майбутніх фахівців.

Організація та проведення освітньої діяльності потребує від студентів прояву гностичних та прогностичних здібностей, а саме, вміння складати конспекти занять, з врахуванням вікових та індивідуальних особливостей дошкільників; вміння передбачати можливі відповіді на питання, реакцію та емоційні прояви дітей на використання тих чи інших методів учбової діяльності; вміння виходити із непередбачуваних ситуацій.

Зміст педагогічної практики вимагає від студента вміння впроваджувати в свою практичну діяльність сучасні інноваційні технології: це і інтерактивні технології навчання, і методи ТРВЗ, і немотехніку, і ЛЕГО-технології, тощо; це і володіння ІКТ: вміння створювати та доречно використовувати на заняттях та в процесі інших видів діяльності відеопрезентації, використання Інтернет-ресурсів. Впровадження в практику роботи зі студентами ІКТ, дає змогу зацікавити їх самостійним пошуком різних джерел інформації, розвивати їх творчі здібності, критичне мислення. Адже у сучасному інформаційному просторі дана технологія є актуальною. Це допомагає підняти на новий рівень освоєння навчального матеріалу, вміння застосовувати на практиці теоретичний матеріал.

Передбачені планом, літня та переддипломна практика дають можливість студентам випробувати себе не тільки у виконанні освітньо-виховних функцій, а й організаторсько-управлінських, що проявляється у вмінні складати перспективний та календарний плани, мотивувати батьків на взаємодію з педагогами дошкільного закладу, аргументовано і доступно розкривати специфіку розвитку та навчання дошкільника та підготовку їх до навчання в школі.

Таким чином, саме педагогічна практика є дійовим засобом формування професійних компетентностей випускника, фахівця – майбутнього вчителя дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / [М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук. ред. та упоряд. О.Л.Кононко]. К.: Світич, 2008. 430 с.
2. Бельська Г.В. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах університетської освіти. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. Сер.: Психолого-педагогічні науки. 2012. № 4. С. 114–119. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2012_4_25
7. Гиря О. Компетентнісна складова у професійній підготовці фахівців дошкільної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 5. С. 49.

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ЛІТЕРАТУРИ

Одним із пріоритетних напрямів інноваційної перебудови сучасної шкільної освіти є формування читацької грамотності учнів, що в тезаурусі міжнародного дослідження якості освіти PISA трактується як «розуміння, використання, оцінювання, осмислення письмових текстів і виявлення зацікавленості ними з метою досягнення певних цілей, розширення свого світогляду, розвитку читацького потенціалу, формування готовності до активної участі в житті суспільства» [1, 93]. Виняткового значення для продуктивного розв'язання цієї міждисциплінарної проблеми набуває шкільний курс літератури.

Читацьку грамотність як категорію необхідно розглядати в кореляції щодо сутності читацької діяльності учнів, що передбачає: 1) уміння, що безпосередньо пов'язані з роботою з текстом, тобто знаходити і виокремлювати інформацію, визначати наявність або ж відсутність необхідної інформації у тексті; 2) уміння, що ґрунтуються на власних роздумах про прочитане, тобто інтерпретувати інформацію із тексту: розуміти факти і змістову сутність тексту (тему, головну думку, загальне призначення тексту), концептуальну інформацію (авторська позиція), значення невідомих слів на основі контексту, прослідковувати причинно-наслідкові зв'язки, усвідомлювати мотиви вчинків і поведінки героїв, розкривати їхні характери, формулювати висновки; 3) уміння осмислювати та оцінювати зміст і форму тексту: оцінювати зміст прочитаного і розуміти призначення його структурних компонентів; оцінювати повноту та достовірність інформації, уміти виявляти протиріччя в одному чи декількох текстах; висловлювати власну думку про прочитане; оцінювати форму тексту; 4) уміння застосувати здобуту з тексту інформацію для практичного розв'язання проблем; виявляти зв'язок прочитаного із сучасністю.

Тексти, що учні опрацьовують на уроках літератури, можна диференціювати так: інформаційні тексти (біографії письменників, тезаурус по теорії літератури), художньо-публіцистичні тексти (літературознавчі нариси), художні тексти (твори художньої літератури, спогоди про письменників, мемуари). Формування читацької грамотності на уроці літератури – це вміння працювати з художнім словом та уважно слідкувати за розвитком авторського задуму; розуміння підтексту твору; знаходження та осмислення інтертексту; розгляд літературного твору в контексті; критичне осмислення ідейно-художнього змісту твору; розвиток читацьких інтересів і читацької культури.

Методологічною основою формування читацької грамотності учнів у системі шкільної літературної освіти є положення наукових досліджень О.Никифорової про види аналітико-синтетичних процесів сприймання літературного твору, стадії художнього сприймання, умови повноцінного осмислення художнього твору [5].

Учена визначала три види аналізу й синтезу, що здійснює читач у процесі сприймання художнього тексту: аналіз та синтез звуків і слів – «фундамент

сприймання літератури»; розумові дії, спрямовані на поділ тексту, розгляд основних його частин і співвідношень між ними та висновки про зміст тексту; аналітико-синтетичні процеси відтворення прочитаного, що пов'язано з емоційно-естетичним осмисленням його значення [2, 100].

Перший вид характеризується тим, що розумові дії над текстом можливі лише за умов правильного сприймання змісту слів у їх контексті. Другий вид розумової діяльності корелює з академічним визначенням літературного аналізу. Третій вид аналізу означає реконструкцію в свідомості читача картин тексту в його цілісності, що викликає нові й осмислені емоції естетичного рівня. Образні елементи тексту постають в уяві читача не розрізнено, а цілісно, внаслідок чого виникають нові враження, окреслюється головна думка художнього твору, формується яскраве враження від змісту і значення прочитаного.

У процесі сприймання художнього твору різні види аналітико-синтетичних дій реалізуються в логічній послідовності: від безпосередніх емоційних вражень від прочитаного до осягнення естетичного потенціалу художніх картин і тексту загалом. Орієнтуємося на дослідження О.Никифорової, яка визначила три стадії художнього сприймання твору: емоційно-відтворювальна робота читачів; мислительна робота над текстом; особистісне засвоєння змісту і значення твору, осмислене й цілісне відтворення прочитаного [2, 9–11]. Перша стадія характеризується домінуванням читацької уяви та безпосереднім відтворювальним сприйманням тексту. Друга – означає активізацію пізнавальної діяльності учнів, що спрямована на ідейно-художній аналіз твору. Третя стадія характеризується глибокою взаємодією емоційної думки й осмисленого почуття, свідомим ставленням до прочитаного, його естетичним сприйняттям та інтерпретацією. Певні види аналітико-синтетичної діяльності корелюють із відповідними стадіями опрацювання художнього твору та є основою для типології аналітико-синтетичних умінь учнів-читачів і відповідних їй систем завдань.

Реалізація різних видів аналітико-синтетичних процесів передбачає дотримання певних умов роботи над текстом. Так, О.Никифорова вказувала на такі умови повноцінного сприймання тексту: сформованість мислительних операцій та операцій уяви, що дозволяють читачеві безпосередньо сприймати особливості тексту та його художні образи; виділення всіх образних елементів тексту, прийомів їх творення, що сприяє глибокому осягненню прочитаного; встановлення співвідношень між образними частинами тексту; узагальнення образних компонентів тексту та його цілісна оцінка [2, 102–104]. Тобто, для повноцінного осягнення тексту недостатньо розуміти лише його зовнішній зміст, а й необхідно забезпечити його емоційно-естетичне сприймання, усвідомлення образного смислу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018; кол. авт.: М.Мазорчук та ін.; Український центр оцінювання якості освіти. Київ: УЦОЯО, 2019. 439 с.
2. Никифорова О.И. Восприятие художественной литературы школьниками. Москва: Учпедгиз, 1959. 206 с.

**ІДЕЇ ДАРВІНІЗМУ У ТВОРЧОСТІ ЕДІТ ВОРТОН
(НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ «НАПІВСОН»)**

Значний вплив на перебіг інтелектуального життя Європи та США наприкінці XIX – початку XX ст. мали різні еволюціоністські теорії та концепції, провідне місце серед яких належало дарвінізму. Праці Ч.Дарвіна «Походження видів шляхом природного добору або збереження обраних рас у боротьбі за життя» та «Походження людини і статевий відбір» побачили світ у 1859 та 1871 роках відповідно й мали значний вплив не лише на природничі науки, але й на розвиток суспільствознавчих наук, філософії, мистецтва, літератури. Нова теорія приваблювала як вчених, так митців своєю епатажністю, революційно новим підходом до трактування людини та світу усупереч усталеним нормам і традиціям. У літературі ідеї Ч.Дарвіна про вирішальне значення звичок, інстинктів, спадковості, вміння ефективно пристосовуватися до умов навколишнього середовища в процесі виживання виявилися найбільш плідними для творчості реалістів-натуралістів. Відомий теоретик натуралізму Е.Золя наголошує на важливості докладного аналізу особливостей спадковості, виховання, впливу навколишнього суспільного середовища для створення реалістичних персонажів, правдоподібного обґрунтування їхньої поведінки. Ідеї дарвінізму справили значний вплив на творчість багатьох тогочасних реалістів-натуралістів, серед яких і Е.Вортон (1862–1937), чиє ім'я пов'язують з розвитком американської реалістично-натуралістичної літератури тієї доби. В автобіографії «Погляд назад» письменниця називає Ч.Дарвіна тим мислителем, який «пробудив [її] свідомість» (тут і далі – пер. Х.Б.) [4], а також згадує, як знайомилася з працями інших еволюціоністів – «Гакслі, Герберта Спенсера, Роменса, Геккеля, Вестермарка й багатьох інших відомих представників славного еволюціоністського руху» [4].

Основним законом еволюції, за Ч.Дарвіном, є природний добір – «головний рушійний фактор історичного розвитку органічного світу, який полягає в тому, що з народжених особин виживають і, головне, дають потомство лише більш пристосовані до умов даного середовища» [3, 147]. Природний добір передбачає три ключові фактори органічної еволюції – спадковість, мінливість під впливом навколишнього середовища та виживання найпристосованіших організмів у боротьбі за існування. Формою природного добору в дарвінізмі є статевий добір – «суперництво між особинами однієї статі <...> за володіння особинами протилежної статі» [1], що має на меті не смерть суперника, а відсутність у нього потомства. У праці «Походження людини і статевий добір» Ч.Дарвін присвячує питанню статевого добору в людей цілу третю частину. Він детально аналізує вплив різних факторів, зокрема краси, інтелекту, багатства, суспільного становища, на вибір

пари, а також показує, як прагнення людини створити сім'ю і залишити потомство вплинуло на розвиток людства.

Е.Вортон поділяє ідеї Ч.Дарвіна про те, що в основі еволюції будь-яких явищ і процесів, у тому числі й суспільних, лежить боротьба за існування. Занепад родової аристократії з її віковими звичаями й традиціями на початку нового тисячоліття, вихід активних капіталістів-натуралістів на перший план суспільного життя є наскрізною темою її прози. Серед романного доробку письменниці саме в романі 1927-го року «Напівсон», у центрі зображення якого опиняються світські кола Нью-Йорку в період «Епохи Джазу» («Jazz Age»), коли консервативна нью-йоркська аристократія остаточно поступається місцем діяльнішим капіталістам-натуралістам, які з легкістю адаптуються до умов повоєнного світу, чи не найповніше виражається ідея Ч.Дарвіна про те, що в процесі боротьби за існування домінують лише найсильніші й найбільш адаптивні організми. Усіх персонажів художнього твору можна умовно поділити на дві групи: тих, які вміють ефективно пристосовуватися до навколишніх соціальних умов (Літа, Полін і Декстер Менфорди) та тих, які через власні переконання цього зробити не можуть (Нона Менфорд, Артур Вайянт). Перші домінують і процвітають, другі – зазнають поразки й випадають за межі власного середовища.

Давня нью-йоркська знать у романі представлена в особі Артура Вайянта – деградованого чоловіка середнього віку, схильного до надмірного вживання алкоголю. Клас натуралістів представляє успішне й заможне подружжя Менфордів – Полін, першої дружини Артура, та Декстера, її другого чоловіка. Авторка показує вихідця із давнього роду «побляклим» (*faded*), [5, 24] чоловіком, який живе в старому домі покійної матері, нічим не займається, мало з ким спілкується і поринає «в передчасну старість» [5, 25]. Водночас успішний юрист Декстер Менфорд добивається неабиякого успіху у своїй професійній царині й впевнено підіймається вгору по соціальній драбині, виграючи в такий спосіб боротьбу за існування та долаючи природний добір.

Не менш важливе значення в романі «Напівсон» відводиться статевому добору. Проблема шлюбу та відносин між чоловіком і жінкою відіграє значну роль при побудові сюжету. У творі зображуються відносини між кількома парами героїв – між Полін та Артуром Вайянтом, між Полін та Декстером Менфордом, між Артуром Вайянтом та його кузиною Елеонорою, між Літою та Джимом Вайянтом, між Літою та Декстером Менфордом, між Стенлі та його дружиною Етті, між Стенлі та Ноною Менфорд – у яких кожен із них проявляє власні риси характеру, успадковані від предків і закріплені вихованням. Чоловіки протиставляються за статками й соціальним становищем, оскільки згідно з положеннями дарвінізму саме ці фактори «значною мірою впливають» на вибір жінки [2, 627]. Саме тому Полін та Літа віддають перевагу перспективному юристові Декстеру перед своїми непристосованими до життя чоловіками Артуром і Джимом. Чоловіки ж при виборі пари, перш за все, звертають увагу на зовнішність жінки, її інтелект і соціальне становище, адже, як пише Ч.Дарвін, «чоловіки рідко одружуються з жінками значно нижчого соціального класу» [2, 627]. Героїні роману є майже рівними за соціальним похо-

дженням, адже всі належать до нью-йоркського світського товариства. Що ж стосується інших критеріїв жіночої привабливості (краси та інтелекту), за Ч.Дарвіном, то в цьому плані героїнь роману можна поділити на дві групи – тих, кому притаманна зовнішня привабливість (Полін і Літа), і тих, кому властивий глибокий внутрішній світ (Нона). Корінь такого розподілу криється в положеннях дарвінізму. У праці «Походження видів...» Ч.Дарвін цитує Гете: «Природа змушена економити в одних напрямках, щоб витратити в інших» [1]. Звідси логічно припустити, що, наділивши Полін і Літу вродою, ця сама «природа» була змушена «економити» на їхніх інтелектуальних здібностях, у той час як розумово обдарована Нона повинна «втратити» на зовнішній красі. Як уже зазначалося, перемога в боротьбі за існування означає не лише виживання, але й наявність потомства. Тож Полін і Літа, які успішно проходять природний і статевий добір, заводять сім'ю і дітей, тоді як Нона так і не знаходить чоловіка та залишається бездітною.

Отже, вплив дарвінізму на становлення Е.Вортон як письменниці видається беззаперечним. Її герої піддаються природному й статевому добору, вони змушені вступати в боротьбу за існування. Вони керуються дарвіністськими критеріями при виборі пари, лише найсильніші й найадаптованіші з них заводять потомство. Вважаємо, що питання про вплив теорії Ч.Дарвіна на творчість Е.Вортон може стати плідною основою для майбутніх досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дарвін Ч. Происхождение видов. URL: <https://www.e-reading.club/book.php?book=18334>. (дата звернення 18.03.2019).
2. Дарвін. Ч. Сочинение в 9 т. / под ред. Е.Н.Павловского. Москва: Издательство АН СССР, 1953. Т. 5. 1038 с.
3. Філософський словник / За ред. В.І.Шинкарука. Київ: Головна редакція УРЕ, 1986. 796 с.
4. Wharton E. A Backward Glance. URL: <http://gutenberg.net.au/ebooks02/0200271.txt> (дата звернення: 18.03.2020).
5. Wharton E. Twilight Sleep. London: Virago Press Limited, 2014. 373 p.

Анна ГЛУЩЕНКО
(Черкаси, Україна)

ЧИННИКИ КЛАСИФІКАЦІЇ ЕКСПРЕСИВНОСТІ МОВИ

Експресивність як лінгвістичне явище аналізується цілою низкою лінгвістичних наук, таких як стилістика, лексикологія, лінгвістика тексту, граматична стилістика та ін. В залежності від того, статус якої категорії – мовної чи мовленнєвої присвоюється експресивності, вона розглядається як статична або як динамічна характеристика мовної одиниці [1, 31]. Розуміння експресивності визначається також і можливістю або неможливістю характеристики за цією ознакою мовних одиниць різних рівнів – морфем, слів, речень та суперсинтаксичних одиниць.

Експресивність у найбільш загальному вигляді визначається як протиставлення номінації, тобто як інформація не денотативного характеру. Таке узагальнене розуміння експресивності призводить до декількох наслідків [1, 31–32]. По-перше, експресивність можуть мати одиниці усіх рівнів мови, включаючи найнижчий – фонемний (наприклад, алітерація може нести додаткове експресивне навантаження). По-друге, експресивність є категорією, що характеризує мовні одиниці не тільки у мовленні (функціонуванні), але й у самій мові. Однак це не означає, що експресивність у мовленні повинна обов'язково дублювати мовну експресивність певної мовної одиниці, хоч таке нашарування нерідко може мати місце. Проте зазвичай простежуються випадки, коли мовні одиниці, нейтральні з точки зору експресивності у мові, за певних умов виявляють експресивну маркованість у мовленні (контексті вживання). По-третє, необхідно розмежовувати три поняття: а) «експресивна одиниця»; б) «маркер експресивності»; в) «експресивний засіб». Маркером експресивності може бути морфема у складі слова, як, наприклад, морфема *-ie* в слові *doggie* (порівняємо: собачка, собачище). У свою чергу, слово *doggie* є маркером певного роду експресивності більшої – лексичної – одиниці, тобто, експресивність одиниць проміжних мовних рівнів характеризується двонаправленістю. Поняття експресивного засобу ширше, ніж поняття маркера експресивності, оскільки воно покриває як мовні одиниці, так і явище їх вживання (наприклад, у разі повтору з точки зору експресивності важливий і сам чинник повтору як специфічне вживання певних мовних одиниць). По-четверте, внаслідок широкого розуміння експресивності виникає необхідність уточнення кореляції експресивності, образності й оцінки, які знаходяться у відношеннях включення: поняття експресивності є найширшим.

Виходячи з характеру та особливостей прояву інтенсифікованої мовленнєвої/мовної виразності, розрізняємо експресивність інгерентну та адгерентну. Інгерентною є така експресивність, що внутрішньо притаманна мовній одиниці, тобто це така інтенсифікована виразність мовної одиниці, яка є її постійною і невід'ємною ознакою за будь-яких контекстуальних умов [2, 8]. Адгерентна експресивність – це така інтенсифікована виразність мовної одиниці, яка набувається або проявляється лише в певній мовленнєвій ситуації, у певному лінгвістичному контексті. [2, 3, 52]. Крім цього, за функціонально-діахронічною ознакою експресивність класифікують на базову, або первинну, і похідну, або вторинну [2, 8–9]. Базовою вважають традиційно-усталену експресивність як інтенсифіковану виразність загальнонародних та індивідуально-авторських утворень, що входять до основного лінгвостилістичного фонду певної мови. Похідна експресивність накладається на базову (первинну) та виявляється в результаті строгої функціонально-ситуативної обумовленості та певного структурно-семантичного оновлення певного мовного засобу [2, 8–9].

Традиційна думка щодо суб'єктивності експресивності як її постійної характеристики не завжди поділяється дослідниками мови. Так, В.А.Чабаненко вважає, що суб'єктивною є тільки та інтенсифікована виразність, яка виникає внаслідок авторської (особливо оказіональної) мовотворчості мовця та індивідуально-

асоціативного сприйняття мовних одиниць адресатом. Якщо ж експресивність відклалася в самій системі мови і пов'язаною з природною властивістю мовного засобу, то її слід кваліфікувати як об'єктивну. Іншими словами, суб'єктивна експресивність створюється, а об'єктивна – відтворюється [2, 9].

Експресивність, що створюється мовцем з метою певного впливу на адресата, може бути охарактеризована як екстраперсональна, оскільки вона виникає між як мінімум двома комунікантами. При збільшенні виразової сили актуалізованої мовної одиниці мовець може задіювати лише один мовний засіб вираження (наприклад, суфікс), або ж кілька різнорівневих засобів вираження одночасно (наприклад, семантичний відтінок + суфікс), що відповідає простій і комбінована експресивності, відповідно.

За ступенем вражаючої сили експресивність дещо умовно класифікують на слабку, помірну і значну [2, 10]. Слабкою вважається неафективна загальноживана, звична експресивність та така, що виявляється при кореляції емоційно- й оцінно-нейтральних, проте стилістично маркованих форм. Помірною вважається проста базова інтенсифікована виразність, емоційно-оцінний компонент якої не викликає особливої психологічної напруженості мовлення. Значною вважається по-перше, проста базова експресивність, над якою тяжить сильна емпфаза або яка має яскраво виражене образне підґрунтя; по-друге, оригінально створена похідна експресивність; по-третє, всяка комбінована експресивність; по-четверте, експресивність, що виникає в результаті різкого відхилення від мовної норми або певної мовної системи.

За визнанням більшості сучасних лінгвістів, основу мовленнєвої експресивності складають певні семантичні якості мовних одиниць. Проте при визначенні сутності і «набору» цих якостей виникають серйозні розбіжності [4, 77]. Враховуючи те, що основу мовленнєвої виразності складають виражені у словах об'єктивно існуючі емоції і оцінка мовцями предмету мови (В.В.Виноградов, Ш.Баллі, цит. по Загоровській), то саме емоційні і оцінні семи, наявні у семантичній структурі лексичних одиниць доцільно вибрати основним критерієм визначення меж експресивної лексики.

Не всі комунікативні ситуації, в яких актуалізується семантика експресивного слова мають експресивний фон, оскільки останній є характерним для неспровокованих мовленнєвих контекстів, в яких явно виражається емоційний стан мовця, на відміну від спровокованих, у яких експресивний фон створюється наче штучно. Відповідно, виокремлюють і два типи мовленнєвих контекстів: експресивний та експресивно нейтральний. [3, 56]. Під експресивним контекстом розуміють такий, що містить деяку сукупність засобів вираження (компонентів контексту, актуалізаторів), які сприяють максимально повній реалізації семантики експресивної словоформи та експлікують емоційний стан мовця. Під експресивно нейтральним контекстом розуміють такий, що явно (експліцитно) емоційний стан мовця не передає. Емоційно-оцінний фон висловлювання є або нейтральний, або залишається прихованим для лінгвіста, хоча по іншим критеріям останній знає про наявність у ньому експресивної словоформи. Тобто, експресивно нейтральний кон-

текст лише має певну експресивну словоформу, проте її експресивний потенціал з цього контексту не виявляється і його реалізація контекстуально „не підтримується». Експресивно нейтральний контекст у більшості випадків буває інформативно слабким, на відміну від експресивного контексту, який майже завжди є інформативно сильний [3, 57].

Актуалізація експресивного потенціалу мовних одиниць здійснюється через їх синтагматичні зв'язки та парадигматичні відношення з іншими мовними одиницями, вжитими мовцем у певній комунікативній ситуації, тобто у певному контексті вживання [3, 54].

ЛІТЕРАТУРА

1. Комарова А.М. О соотношении субституции и экспрессивности (на материале английского языка). *Экспрессивность речи на разных уровнях языка*. Новосибирск, 1984. С. 31–34.
2. Чабаненко В.А. Стилїстика експресивних засобів української мови: Монографія. Запоріжжя: ЗДУ, 2002. 351 с.
3. Лукьянова Н.А. О контекстных условиях реализации семантики экспрессивного слова (к вопросу об экспрессивном контексте). *Экспрессивность речи на разных уровнях языка*. Новосибирск, 1984. С. 52–59.
4. Загоровская О.В. О семантических различиях образных и экспрессивных единиц языка. *Экспрессивность речи на разных уровнях языка*. Новосибирск, 1984. С. 74–81.

Світлана ГОНСАЛЕС-МУНІС
(Дніпро, Україна)

«ЖІНОЧЕ ПИСЬМО» – РЕАЛЬНА ПРАКТИКА ЧИ УТОПІЧНИЙ ПРОЕКТ?

Одним із ключових моментів ґендерного підходу в мовознавстві та літературознавстві стала теорія «жіночого письма» (*écriture féminine*), що знайшла своє втілення в конкретних літературних творах (тексти Маргарет Дюрас, Джосет Фера, Елен Сіксу, Вірджинії Вулф та ін.), а також в однойменній феміністичній концепції. Теоретичні засади жіночого письма поєднують критерії, запозичені з теорії лінгвістики та психоаналізу, із постструктуралістським методом деконструкції.

Термін «жіноче письмо» є французьким, у 1970-х його пов'язували із творчістю та діяльністю Елен Сіксу та Ксав'єр Готьє. Первісною характеристикою цього терміна була неоднозначність. Пізніше «*écriture féminine*» почав обростати різними обґрунтуваннями та коментарями (здебільшого в американській літературній критиці) і отримав назву «women's writing».

Становлення жіночого письма пов'язують із науковими розвідками З.Фрейда, Ж.Лакана та Ж.Дерріда. Феміністські філософи прийняли постулат Лакана про фалічну знакову природу мови та пропонуване Ж.Дерріда сприйняття мови як індикатора патріархальних цінностей. Завдяки методу деконструкції, застосованого Дерріда, з'явилася нова можливість перечитування текстів (особливо чолові-

чих) за допомогою виявлення (не)маркованих ґендерних елементів та ґендерних стереотипів. У роботі «Письмо та відмінність» (1967) Ж.Дерріда уводить поняття «фемінний» стиль письма. Він описує його як певний спосіб ставлення до реальності, а саме – децентрацію культурних стереотипів, що здійснюється насамперед у жіночих текстуальних практиках, які покликані, на думку Г.Улюри, розмити «домінування чоловічого способу мислення в культурі» [2, 1]. Однак, треба зазначити, що жіноче письмо для постструктуралістів є суто операційним поняттям, що виражає лише певний метод письма, котрий підриває кліше традиційних мисленевих практик, тому не обов'язково стосується реальної жінки.

Теоретичний дискурс середини ХХ ст. залишав, відповідно, відкритим питання про специфіку співвідношення жінки із категорією фемінного (так само, як і проблему співвідношення чоловіка та маскулінного). Тому поява теорій «жіночого письма» не обійшлася й без критики. Скажімо, на думку С.Вейгель, «жіночний стиль» зазвичай визначають за формальними рисами, як-от: розірваність, відхилення, суб'єктивність тощо. Ці риси дослідники-феміністки вважають позитивними, тому, відповідно, інші риси (логічність, регулярність, об'єктивність) – негативними, тобто створюється жорстке визначення «жіночого стилю» й названі риси постають універсальними. Вейгель додає, що поняття «жіноче письмо» створює дуалізм між маскулінным і фемінним, що завжди ставить жінку в гіршу позицію порівняно з чоловіком. Тому коли критики починають визначати жіночність, вони тільки посилюють бінарний стан маскулінного порядку, де фемінне завжди програє і зникає в пасивності [1, 12].

Замість того, щоб визначати «жіночний стиль», С.Вейгель вважає за краще вести мову про місце, в якому жінка пише. При цьому дослідниця покликається на Л.Іріґаре й підкреслює, що жінка як зсередини, так і поза дискурсом займає маргінальну позицію порівняно з чоловіком, вона має власне ставлення до суспільства і до мови. Крім того, жіночне і жіноче вже є суб'єктами чоловічого дискурсу, вони визначені з чоловічої точки зору (у літературі).

Теорія С.Вейгель про стратегії «жіночого письма» близька до концепції *mimeticism* або *mimicry* (*mimetisme*, *mimicry*) Л.Іріґаре в тому, що письменниці використовують домінуючий дискурс, але водночас за допомогою іронії демонструють придушення жіночого в ньому [1, 13]. Іріґаре послуговується поняттям мімесису для позначення «жіночої» імітації, ігрової стратегії в патріархальній системі. У її дослідженнях мімесис виявляє конструктивність того ґендерного порядку, який прийнято розуміти як певну есенціалістську систему. Л.Іріґаре вважає, що міметична стратегія поведінки та письма не дає жінці асимілюватися у «фаллоцентричному порядку», тобто сприяє отриманню суб'єктної позиції в ролі жінки [3, 111]. Деякі дослідники, як-от Дж.Батлер (Judith Butler), Г.Бабра (Homi Bhabha) називають мімікрію усвідомленою субверсивною діяльністю, а інші, скажімо К.Барнет (Claudia Barnett) – неусвідомленою поведінкою [3, 111]. Теоретик фемінізму Н.Міллер підтримує позицію С.Вейгель та додає, що читачеві потрібно цілеспрямовано «вчитувати» ґендер у текст для того, щоб більш глибоко розуміти його ґендерну сутність. Замість того, щоб відшукувати ґендерні ознаки в тексті, Міллер пропонує таке: «Ми

повинні мати на увазі те, що під час читання ми знову усвідомлено відтворюємо зображений об'єкт, тому завжди усвідомлюється відмінність(...), яка не залежить від відкриття виняткового/недосяжного Іншого» [5, 29].

Концепції «жіночого читання» та «жіночого авторства», які розробляються феміністичною теорією, базуються на теорії Р.Барта, який визначав текст як насолоду (Р.Барт «Задоволення від тексту», 1973). Р.Барт теоретично обґрунтував можливість трансформації жіночої суб'єктності в процедурі читання як авторства. На основі цього американська поетеса Едрієнн Річ формулює визначення «жіночого читання» як процедури «перегляду» ('revision') – осмислення власного життя з метою його трансформації поза патріархальними стереотипами культури [6, 24].

На думку І.Жеребкіної, принципи розуміння «жіночого читання» в феміністичній літературній критиці були найбільш докладно висвітлені Аннет Колодни у статті «Карта для перечитання: ґендер та інтерпретація літературних текстів» у «Новій феміністичній критиці» 1985 року. Полемізуючи з позицією американського літературного критика Гарольда Блума (робота «Карта неправильного читання», 1975) про ґендерно-нейтрального читача, дослідниця приходить до висновку, що жінка прочитує текст по-іншому, ніж чоловік. А. Колодни відзначає, що жіноче читання є менш абстрактним, ніж чоловіче, так як жінка завжди вчитує у текст свій власний реальний життєвий досвід. У процедурі читання жінка часто відчуває ситуацію пригнічення її почуттів й опирається цьому пригніченню силою власного афекту. До того ж, у жіночому читанні особа увага приділяється жіночим образам та ситуаціям з жіночого життя, які чоловіки зазвичай дешифрують як другорядні та незначні [4, 47]. А.Колодни звертає увагу на те, як по-різному трактують процедуру «revision» критик Гарольд Блум та поетеса Едрієнн Річ. Для першого «перегляд» – це текстуальний експеримент, який має на меті створення іншої загальної альтернативної літературної історії. Проте, Е.Річ основною метою жіночого читання убачає створення не загальної, а персональної, унікальної історії. Важливим для неї є можливість, завдяки «revision», трансформувати не текст, а власне життя як історію пригнічення [6, 24]. Жіноче читання – результат складних стосунків, які жінки історично мали з мовою домінуючої культури, це ігрові взаємини, які Л.Іріґаре визначила як міметизм, уміння наслідувати.

Важливим для вивчення особливостей жіночої творчості, на нашу думку, є дослідження саме таких стратегій, які використовуються авторками (іноді й несвідомо) задля відтворення особистого жіночого досвіду. Сповідальний характер текстів, гіперболізоване зображення жінки як жертви, неживої істоти, концентрація уваги на фрагментах жіночого тіла – все це ігрові стратегії, якими жінки-авторки часто оперують у своїй творчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рюткёнен М. Гендер и литература: проблема «женского письма» и «женского чтения». *Филологические науки*. 2000. № 3. С. 5–17.
2. Улюра Г.А. Деякі міркування щодо базових понять ґендерних студій з літературознавства. *Матеріали Київського міського семінару із ґендерної лінгвістики. Семінар 1*. URL: <http://linguistics.kiev.ua/seminar>

3. Эконен К. Творец, субъект, женщина: Стратегии женского письма в русском символизме. М.: Новое литературное обозрение, 2011. 400 с.

4. Kolodny A. A Map for Rereading: Gender and the Interpretation of Literary Texts. *The New Feminist Criticism. Essays on Women. Literature and Theory*; [ed. by Elaine Showalter]. New York: Pantheon Books, 1985. P. 46–62.

5. Miller N. Subject to change: Reading feminist writing. New York: Columbia University Press, 1988. 285 p.

6. Rich A. When We Dead Awaken: Writing as Re-Vision. *On Lies, Secrets, and Silence: Selected Prose 1966 – 1978*. New York-London: W.W.Norton & Company, 1979. P. 24.

Oksana DOBROVOLSKA
(Uzhhorod, Ukraine)

**«JULIUS CAESAR» BY WILLIAM SHAKESPEARE: COMPOSITIONAL
SYNTACTIC STRUCTURE OF THE TRAGEDY IN COMPARISON
WITH ITS TRANSLATION BY V.MYSYK**

The text of a literary work is a complex stylistic system. Particularly, in a poetic work it covers the following subsystems: verbal and image, compositional and syntactic, as well as rhythmic and intonation ones.

From the standpoint of modern translation studies, it is likely to affirm the feasibility of the analysis of translation in comparison with the original, taking into account the interactions of its components.

Naturally, the main method of analysis of literary translation is considered to be the method of superimposing its structure on the structure of the original.

As Victor Koptilov notes, «a translation is worthy of appreciation only when its structure is a reflection of the structure of the original» [2, 187].

All stylistic subsystems of the literary text are interdependent. But their interaction creates the ideological and figurative structure of the text as a whole.

The interdependence of stylistic subsystems does not exclude, however, the possibility and necessity of their autonomous analysis at the stage of complex stylistic research.

The importance of in-depth study of the compositional and syntactic structure of a poetic work is due to the fact that the reproduction of the leading features of stylistic syntax in translation is a necessary condition for maintaining the individual authorial style of writing.

The object of our study is W.Shakespeare's tragedy of «Julius Caesar» and its modern translation by Vasyl Mysyk. The subject of our research is the compositional and syntactic structure of the original and the translation in their comparison.

In the stylistic syntax of the tragedy «Julius Caesar», a prominent place is occupied by repetition – a stylistic figure used to highlight and lay emphasise on certain details, as well as to enhance the expressive and pictorial properties of the language [1].

The purpose of repetition is the logical emphasis needed to capture the reader's attention on the keyword statement [3].

Repetition, like many other compositional models of syntactic design of the text, also serve as a means of linguistic depiction of characters, as well as a means of revealing dramatic conflicts in the process of developing dramatic action.

The text of the tragedy «Julius Caesar» presents several structural models of repetition: anaphora, epiphora, anadiplosis and synonymous repetition.

Since the stylistic function of repetition largely depends on the lexical meanings of repeated elements, as well as their phonetic and morphological characteristics, the reproduction of the structural form of repetition as an equivalent option in the translation cannot be an end of the translator's work in itself.

The comparative analysis of the original and the translation shows that a very important condition for depicting the Shakespeare's style in the translation by Vasyl Mysik is a reflection of the general stylistic contour and the main defining features of the compositional and syntactic structure of the dramatic dialogue of the tragedy.

Syntactic expressions, such as repetition as a stylistic figure in all its structural types, differentiated in the original and the translation depending on the language party and speech situation, are of great importance too.

LITERATURE

1. Ганич Д.І., Олійник І.С. Словник лінгвістичних термінів. Київ, 1985.
2. Коптілов В.В. Першотвір і переклад. Київ, 1972.
3. Galperin I.R. Stylistics. Moscow, 1981.

Olga DOLGUSHEVA
(Kropyvnyskyi, Ukraine)

WAYS OF SUBJECTIVIZATION OF A CULINARY RECIPE WITHIN A LITERARY TEXT CONTEXT

A culinary recipe has been a study object of a few related research areas – text and discourse studies, functional and communicative linguistics, culture and ethnic studies, stylistics, literature studies etc. [1; 2; 5; 6; 7; 8; 9]. A variety of research perspectives proves that a recipe is a multifaceted phenomenon since it is viewed as a text, a speech genre, a cultural marker, a transmitter of a cultural code or a didactic material for language teaching etc.

The major purpose of a culinary recipe is to instruct and motivate a recipient (a reader, a listener, a viewer) to cook a dish, though depending on the functional style and sphere of circulation within which the recipe is found, the functional trajectory as well as other aspects may be expanded, altered or modified to a certain extent. So, the **objective** of this paper is to trace the tendency to subjectivization of a culinary recipe in a piece of fiction.

A recipe is one of the basic genres in a gastronomic discourse and most frequently can be found in professional or amateur cookery books. Its conventional pattern is

made up of several blocks: an introductory block with an ingredient list, the move-step algorithm of a cooking procedure, and timing and serving suggestions. Variations and additions are possible, for example, the information on the nutrition data or suchlike. Being an instruction a recipe is presented in an objective (neutral) manner. The dominant monosemantic lexis comprises the names of ingredients, processes and cooking procedures, culinary measures, serving amounts, kitchen utensils, table- and dishware, nutrition facts, etc. Imperative sentence structures accord with the instructive function of recipes. Assimilated and non-assimilated borrowings certify the cross-cultural nature of recipes while other markers place the recipe within a particular cultural context.

Since a culinary recipe as a speech genre is easily found in a variety of discourses and functional styles, it demonstrates its flexibility to get adjusted to their formats, rhetorical strategies, and language and style register etc.

In order to trace the means of fictionalizing a recipe text we have resorted to the novel «*Tuscany for Beginners*» by Imogen Edwards-Jones. Following T. Shmeliova and other scholars [4, 177–178] we think it appropriate to consider the basic genre parameters of a conventional culinary recipe alongside with those of a recipe within the novel's context and single out those that undergo certain modifications:

The communicative purpose. A conventional recipe aims at informing and instructing the reader as far as cooking a dish is concerned, while its modified variant can additionally perform an emphatic, aesthetic and evaluative function. For example, «*It is a sociable dish, and it needs to be entertained.*» [3, 138].

The category of an author (addresser). The author of a conventional recipe is neither defined nor personalized. On the contrary, a literary piece suggests an individualized, subjective, experienced and competent addressee: «*You can use vegetable oil, but with the rivers of olive oil we have in Tuscany, I feel it would be criminal not to indulge in one's local natural bounty*» [3, 223].

The category of a reader (addressee). A conventional recipe is addressed to a non-personalized recipient. In case with a modified variant, one can follow an author's appeal to the readers through direct addresses and references to their individual experiences as in the following example: «*When you have spent as much time in Tuscany as I have, you will start to notice details that make all the difference*» [3, 137].

The communicative course of a traditional recipe is presented by a move-step modeling of cooking procedures. In the fictional option, the author abandons a rigid algorithm substituting it for a free description interwoven with meditative deviations or non-gastronomic observations. The example that follows may serve as an illustration: «*Roll out your base. Cover it with tomato paste and mozzarella, then lay each topping ingredient on the dough in the attractive pattern. There are some people who think that toppings should be thrown on, to make it appear that the food has not been touched too much <...>*» [3, 164].

Time and location. The timing of a cooking procedure is defined in exact time units (minutes, hours) in a conventional text of a recipe; the location (kitchen or suchlike) is meant by default. The recipe within a fiction context presupposes lack of

time span indicators as well as precise measure amounts of ingredients. Thus, the author resorts to readers' intuition or experience to define the degree of readiness of the cooked dish or to make a proper selection of spices. The place also becomes individualized by mentioning particular locations, often in the form of reveries or other meditative/descriptive deviations: «*Especially when I'm in Serrana market sourcing my food*» [3, 136]; «*Boil a kettle or a saucepan of water and add a handful of dried porcini mushrooms. (Expensive but worth every euro!)*» [3, 29].

The communicative past and future. While a conventional recipe does not contain any references to the previous communicative situations, the modified one includes flashbacks to the author's earlier attempts to cook the dish or its background and history: «*This is one of my very special signature dishes that I inherited from my mother and brought with me all the way from the U.K., and to which I have added a little twist to keep it local and terribly Italian*» [3, 56]. As in the case with the communicative past, no communicative future is observed in a traditional recipe sample. A literary recipe, on the contrary, determines the possibilities of future occasions to prepare and serve the dish as well as outlines its would-be consumers: «*Serve on a jolly tablecloth with jaunty festa folk*» [3, 257].

Summarizing the conducted research, we can state that a culinary recipe within a literary text tends to become individualized and subjectivized. The central parameter to get modified is a category of the author entailing subsequent variations within the compositional structure, presentation of the cooking procedure, non-gastronomic associations etc. Despite the mentioned ways of fictionalization, a culinary recipe retains its main instructive and motivating functions.

REFERENCES

1. de la Cruz Cabanillas I. Genre and text-type conventions in early modern women's recipe books. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. July 2017. Vol. 12. P. 13–21. DOI: <https://doi.org/10.4995/rlyla.2017.7309> (дата звернення: 4.10.2020).
2. Dolgusheva O.V. Culinary Recipes in EFL Teaching. *Fundamental and Applied Researches: Contemporary Scientific and practical Solutions and Approaches. Interdisciplinary Prospects*. Banska Bystrica, Baku, Uzhhorod, Kherson, Kryvyj Rih, 2019. P. 102–104.
3. Edwards-Jones I. *Tuscany for Beginners*. New York: Ballantine Books. 2005. 323 p.
4. Бацевич Ф.С. Основы коммуникативной лингвистики: підручник. К.: ВЦ «Академія», 2009. 376 с.
5. Булыгина Е.Г., Мелехова А.В. Морфологические характеристики текстов немецких кулинарных рецептов [Электронный ресурс]. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016. Т. 11. С. 1661–1665. URL: <http://e-koncept.ru/2016/86357.htm>. (дата звернення: 30.11.2018).
6. Буркова П.П. Кулинарный рецепт как особый тип текста (на материале русского и немецкого языков): автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19, 10.02.01. Ставрополь, 2004. 29 с.

7. Кантурова М.А. Деривационный процесс модификации в системе речевых жанров (на примере речевого жанра кулинарного рецепта). *Вестник Томского государственного университета*. 2012. № 354. С. 16–18. URL: http://journals.tsu.ru/vestnik/&journal_page=archive&id=867&article_id=5606 (дата звернення: 4.10.2018).

8. Кантурова М.А. Речевой жанр кулинарного рецепта в текстах СМИ. *Linguistica juvenis. Сборник научных трудов молодых ученых*. Екатеринбург: Изд. УрГПУ, 2010. Вып. 12. С. 73–81. URL: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/1948/%D0%A1%D1%82%2012.pdf> (дата звернення: 4.01.2019).

9. Месеняшина Л.А. Устный кулинарный рецепт как жанр, сохраняющий народную философию питания. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2012. № 21 (275). Вып. 68. С. 86–88.

Наталія ДРАБОВ
(Ужгород, Україна)

ПРИЙОМ ІМПЛІЦИТНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ЯК ЗАСІБ ВИЯВЛЕННЯ СЕМАНТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОКРЕМИХ МОВНИХ ОДИНИЦЬ

Основним завданням перекладача є досягнення максимальної еквівалентності оригіналу і перекладу. У теорії перекладу еквівалентність – це збереження відносної рівності змістовної, змістової, семантичної, стилістичної й функціонально-комунікативної інформації, що міститься в оригіналі й перекладі. Еквівалентність оригіналу і перекладу – це насамперед спільність розуміння інформації, що міститься в тексті, включаючи й ту, що впливає не тільки на розум, але і на почуття реципієнта. А також та інформація, яка не лише експліцитно виражена в тексті, але й імпліцитно віднесена до підтексту [1].

Еквівалентність перекладу оригіналові завжди є поняттям відносним і рівень відносності може дуже відрізнятись, оскільки ступінь подібності з оригіналом залежить від багатьох факторів. А саме: від особливостей мов і культур, що зіставляються, майстерності перекладача, епохи створення оригіналу і здійснення перекладу, характеру перекладних текстів та інших факторів [4, 37]. З метою досягнення перекладацького еквівалента застосовуються різноманітні практики та методи, серед яких одне з найголовніших місць посідають різного роду перекладацькі трансформації. Це міжмовні перетворення, перебудова елементів вихідного тексту, операції перевираження сенсу або його перефразування [2, 240]. Дуже часто переклад є нічим іншим, як процес постійних трансформацій. Зазвичай їх можна умовно поділити на дві групи:

1. Імпліцитні, або «внутрішні», трансформації, котрі відбуваються на лексичному / семантичному рівні цільової мови порівняно з відповідними одиницями мови джерела.

2. Експліцитні (явні), або «зовнішні», трансформації, що спричиняють деякі зміни у цільовій мові порівняно зі структурою відповідних смислових одиниць мови джерела.

Слово «*implicit*» імпліцитний (закодований, прихований) означає непряму доступність або шляхом умовиводу, якщо його зміст знаходиться деінде, або через підтекст. Імпліцитно вираженими є ті смисли, як потребують від адресата низки кроків у виявленні прихованого чи непрямого глибинного смислу.

Яскрава ілюстрація імпліцитної трансформації реалізується у так званих справжніх інтернаціоналізмах через їх синонімічні чи полісемантичні значення. Наприклад, іменник «*test*», який і є власне інтернаціоналізмом, окрім свого безпосереднього значення «*тест*» може в певних контекстах мати ряд значень: *перевірка* (a severe test of character – серйозна перевірка характеру), *доказ* (as a test of his sincerity – як доказ його щирості), *критерій / вимога* (it is excluded by our test – це не відповідає нашим вимогам), *аналіз* (to run a blood test – зробити аналіз крові), *випробування* (it proved a real test for me – це виявилось для мене неабияким випробуванням), *мірило* (absence is a real test of love – відсутність є справжнім мірилом любові).

Будь-яке з поданих вище різновидів слова «*тест*» представляє імпліцитну трансформацію англійського «*test*», тобто його «внутрішнє» перетворення.

Часом значення інтернаціоналізму або будь-якої іншої мовної одиниці («внутрішня» форма) може видатися дуже неочікуваною для перекладача. Для порівняння: «*imitation*» – не лише «імітація», але й *наслідування, копіювання* (an example for imitation – приклад для наслідування), *сурогат / підробка* (imitation jewellery – штучні коштовності, біжутерія; imitation leather – штучна шкіра); *заміник* (imitation milk – заміник молока).

Таким чином імпліцитна трансформація (прийом «внутрішнього» перетворення) допомагає розкрити семантичний потенціал цілого ряду мовних одиниць при їх перекладі на цільову мову.

Окрім самостійних, службові частини мови також можуть зазнати внутрішніх перетворень у процесі перекладу. Наприклад, слово «*on*» може реалізувати свій лексичний потенціал різним чином: He sent the luggage *on* – він відправив багаж *уперед*. *On*, John, *on!* – *Давай, Джоне, вперед!* Go *on* reading! – *Продовжуй читати!* *On* the death of his teacher. – *Після смерті його вчителя*. What's *on* in the cinema? – *Що йде в кінотеатрі?*

Міжмовні та міжкультурні особливості, різноманітний характер перекладних текстів та ряд інших чинників спричиняють явні чи приховані трансформації, тобто перетворення, до яких доводиться вдаватися при перекладі. Однак вдаючись саме до імпліцитної, або прихованої, трансформації, а саме – до будь-яких внутрішніх (лексико-семантичних) перетворень, у мові перекладу вивільняється семантичний потенціал одиниць мови джерела.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балахтар В.В., Балахтар К.С. Адекватність та еквівалентність перекладу. URL: <http://www.confcontact.com/20110531/fk-balahtar.htm>
2. Бархударов Л.С. Мова і переклад. М.: Міжн. відносини, 1975. 240 с.
3. Карабан В.І. Переклад наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. Вінниця: Нова Книга, 2004. 576 с.

4. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. Учебное пособие. М.: ЭТС, 2004. 424 с.

5. Корунец І.В. Теорія та практика перекладу (аспектний переклад): Підручник. Вінниця: Нова Книга, 2003. 448 с.

6. Новый Большой Англо-русский словарь: в 3-х томах / Ю.Д.Апресян, Э.М.Медникова, А.В.Петрова. М.: Рус. Яз., 1994. 2484 с.

Еріка ЕСЕНОВА
(Ужгород, Україна)

ВЗАЄМОДІЯ МОВ ЯК ПЕРЕДУМОВА ПРОЦЕСУ ЗАПОЗИЧЕННЯ

Взаємодія різних мовних систем, що безпосередньо пов'язана з історією та культурою народів, найяскравіше розкривається при вивченні мовних елементів, які стали спільними для двох або кількох мов. Якщо запозичені слова відповідають суспільній потребі у вираженні того чи іншого поняття, вони входять у лексичний склад мови-реципієнта і стають її надбанням. Новий етап розвитку зв'язків України з англійськими країнами сприяє розширенню сфер контактів та нових форм спілкування між народами. Особливо активним міжнародне співробітництво стає в гуманітарній галузі, що сприяє інтернаціоналізації науки, мистецтва, музики, спорту. Бурхливо відбувається і процес запозичення термінів різних галузей науки і техніки. Спостерігається також своєрідний «бум» у запозиченні загальноживаної лексики, яка виражає поняття культури мови-джерела. Мабуть, у сучасній Україні мало людей, яким були б невідомі слова: спонсор, менеджер, відеокліп, шоу, вікенд, плесер, ковбой, диск-жокей, йогурт, офіс, принтер, сканер, монітор.

Упродовж останніх десятиліть англійська мова значно вплинула на українську, як і на інші слов'янські мови, до нас хлинув величезний потік запозичень, насамперед англійського та американського походження. Все це надає проблемі запозичення не тільки гострої соціальної значущості (потрібні чи не потрібні іншомовні слова українській мові), але й особливої лінгвістичної актуальності. Проблеми вивчення запозиченої лексики, такі як види та ступені її асиміляції, входження іншомовного слова до лексичного складу тієї чи іншої мови, функціонування запозиченої лексики у складі мови-реципієнта є тими проблемами мовознавства, що привертають увагу лінгвістів та викликають значний інтерес з боку носіїв мови, які не мають безпосереднього відношення до мовознавства.

Розглядаючи систему певної мови, мовознавці часто «абстрагуються від її зв'язків з іншими мовами, припускаючи, що ця система є замкнутою і гомогенною» [2, 9]. Насправді лінгвістична спільність ніколи не буває гомогенною і навряд чи буває замкнутою. Основний напрямок розвитку мови визначається її внутрішніми законами, але зовнішні впливи, на думку Ю.О.Жлуктенка, можуть обмежити або посилити її дію, порушити або внести в неї певні зміни [2, 9]. Види і форми міжмовних відносин безмежно різноманітні, а їх характерна особливість полягає в тому, що вони пов'язані з соціально-історичними умовами життя мовних колективів.

Протягом останніх десятиліть з'явилась досить велика кількість наукових праць з проблем взаємодії мов та мовних контактів. Термін «мовні контакти», який слідом за А.Мартіне та У.Вайнрайхом вживають багато лінгвістів, замінив термін «змішування мов», уведений у мовознавство Г.Шухардтом, тому що останній не вживався широко через свою невизначеність. Крім того, вживається також термін «взаємний вплив мов». Разом з терміном «запозичення» усі ці терміни вживаються стосовно явищ контакту в цілому, а не тільки по відношенню до словника. Вони, за словами В.Ю. Розенцвейга, представляють складний процес мовних контактів як відношення, при якому та чи інша з двох або більше мов виступає як сторона, що дає, а інша – як сторона, що бере, або при якому обидві мови збагачують одна одну [4, 6].

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

Наукову розробку питання взаємодії мов почали І.О.Бодуен де Куртене та Л.В.Щерба. На початку 60-х років XX століття слідом за У.Вайнрайхом її було відроджено Ю.О.Жлуктенком та В.Ю.Розенцвейгом. Більшість мовознавців погоджуються з тим, що запозичення як результат мовних контактів завжди було нормальною функцією лінгвістичного життя, що запозичення є в кожній мові. Заперечувати цей факт не можна, оскільки це означало б заперечення тих тісних політичних і культурних взаємозв'язків, які насправді існують між різними народами і в результаті яких відбувається процес лексичного запозичення.

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

Однак, на думку Ф. де Соссюра, позамовні фактори не впливають на внутрішню систему мови: «...було б помилкою стверджувати, що без них не можна пізнати внутрішній організм мови». Більше того, мовознавець стверджує, що «немає ніякої необхідності знати умови, в яких розвивалася та чи інша мова» [5, 60–61]. З цим твердженням аж ніяк не можна погодитись, оскільки мову та її розвиток слід вивчати у зв'язку з суспільством, яке її створило і постійно на неї впливає. Не слід також випускати з уваги факт взаємодії будь-якої мови з іншими мовами.

Свого часу Г.Шухардт підкреслював відсутність принципової різниці між «природним» процесом розвитку мови і тим, який викликано взаємодією мов: «Процеси, що їх викликано змішуванням у прямому розумінні цього слова, по суті ідентичні з численними і дуже важливими процесами, що відбуваються в мові незалежно від змішування» [6, 177]. Цю ж точку зору стосовно прагнення максимально задовільнити комунікативні потреби висловлює Л.В.Щерба: «Коли ми хочемо передати свою думку точно, ми часто буваємо дуже задоволені, коли можемо вжити іншомовне слово, яке точно відповідає тому, що ми хочемо сказати» [7, 170].

Розглядаючи проблеми запозичення у слов'янських мовах, А.Мейє зауважив, що характерною рисою слов'янської мови давньої епохи є відносно невелике число запозичень з тих індоєвропейських мов, які ближчі до слов'янських [3, 395]. І.О.Бодуен де Куртене у свою чергу підкреслив, що аналітичні мови більш схильні до запозичень, ніж синтетичні. Аналізуючи реалії мовної взаємодії, мовознавець доходить висновку, що немає і не може бути жодного чистого, незмішаного мовного цілого: «...змішування є початок усякого життя, як фізичного, так і психічного» [1, 363]. При цьому дослідник зауважує, що при зіткненні та взаємному впливі мов перемога найчастіше залишається за тією мовою, в якій більше простоти й визначеності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодуэн де Куртене И.А. Избранные труды по общему языкознанию. М.: Изд-во АН СССР, 1963. Т. 1. 384 с.
2. Жлуктенко Ю.О. Українсько-англійські міжмовні відносини (Українська мова у США і Канаді). К.: Вид-во Київського ун-ту, 1964. 168 с.
3. Мейе А. Общеславянский язык. М.: Изд-во иностранной литературы, 1951. 491 с.
4. Розенцвейг В.Ю. Основные вопросы теории языковых контактов. *Новое в лингвистике*. 1972. Вып. 6. С. 5–20.
5. Соссюр Ф. Труды по языкознанию / Под ред. А.А.Холодовича. М.: Прогресс, 1977. 695 с.
6. Шухардт Г. Избранные работы по языкознанию. М.: Изд-во иностранной литературы, 1950. 292 с.
7. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. 423 с.

Руслана ЖОВТАНІ
(Ужгород, Україна)

МАРКЕРИ КРИТИЧНОГО ОСМИСЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ВИГНАННЯ

У 30-х рр. ХХ ст. фізичне знищення представників німецькомовної літератури та їхніх творів набуло ознак цілеспрямованої державної політики. «Нова німецька держава, – слушно підкреслив швейцарський літературознавець та есеїст Вальтер Мушґ (1898–1965), – підкорила духовну творчість велетенському бюрократич-

ному апарату, щоб керувати нею з єдиного центру. Вона затисла інтелігенцію в кулаці й принижувала її так, що їй лишень залишалося або підкоритися, або загинути. Виступаючи від імені німецької народної свідомості, воно визначало, хто й що в німецькому мистецтві має право на існування» [4, 30]. Таким чином, мистецтво й культура стали ключовою мішенню тоталітарного режиму Третього Райху з метою утвердження контролю над суспільством, максимально звужуючи ймовірність будь-яких, навіть потенційних, непогоджених з владою важелів впливу на народну свідомість. Розпочались процеси поглинання нацистською ідеологією тих культурних організацій, які могли чинити опір тоталітарному режиму.

Вивільнений простір у літературному житті країни заповнили своїми текстами ті автори, які були носіями єдино вірної «народної свідомості». Відповідно, спроби маніпуляції цариною мистецтва, з реєстру якого були викинуті твори геніїв, призвели до закономірного зниження якісних критеріїв письменства не тільки з огляду на самобутність ідіостилю митців (Г.Анакер, В.Баде, А.Бартельс, Г.Бауманн, Р.Гаас, А.Дінтер, Е.Е.Двінґер, К.Еґґерс, Д.Екарт, Й.Лінке), але й через заідеологізованість їхньої творчості. Як влучно наголосили Юрген Гіллесгайм та Елізабет Міхаел, література такого стибу майже без винятку є «продуктом неабиякої духовної простоти, написаним насамперед авторами інтелектуальної посередності» [3, 7]. З іншого боку, в питанні рецепції літератури під знаком націонал-соціалізму естетичні якості постають другорядним мірилом.

Загалом літературний процес у нацистській Німеччині не був монолітним й уніфікованим, розгалужуючись на різні – в соціальному й ідейному вимірах – напрямки. Суттєвий внесок в утвердження людиноненависницької атмосфери внесли репрезентанти дискурсу, що охопив діяльність а) антисемітських агітаторів межі XIX–XX століть та ранньої Ваймарської республіки (А. Бартельс, А. Дінтер), б) апологетів «консервативної революції» чи так званих «соціал-революціонерів» (Е.Е.Двінґер, Е. фон Заломон, Ф.Шаувекер), в) партійних письменників (Е.В.Мьоллер, Г.Цоберлайн, Б. фон Шірах). У цьому зв'язку варто зазначити: нацистські автори, життя яких не обірвалось упродовж існування Третього Райху, попри загальний осуд, після завершення Другої Світової війни й надалі мали змогу фактично безперешкодно продовжувати свою літературну діяльність [1, 27]. Тут можна назвати такі імена, як Г.Анакер, Г.Бауманн, Я.Е.В.Бонзельс, В.Веспер, Г.Грімм, Е.Е.Двінґер, Е.В.Мьоллер, Г.Цеберлайн, Ф.Шаувекер, Ф.Г.Юнґер.

Втручання в організацію літературного життя в країні стало певним поштовхом для становлення такого феномена в німецькомовному письменстві, як «внутрішня еміграція» [6]. Тут доцільно підкреслити, що література еміграції, яка постала як явище після 1933 року, увібрала в себе твори не тільки письменників у вигнанні, але й тих авторів, які тією чи іншою мірою присвятили себе боротьбі проти нацизму.

Перша примітна студія, в якій подано критичний аналіз літератури в період домінування нацистської ідеології, з'явилася 1961 року. Йдеться про есеїстичну публікацію Франца Шонауера (1920–1989) під назвою «Німецька література в Третьому Райху. Спроба представлення з полемічно-дидактичним наміром» («Deutsche Literatur im Dritten Reich. Versuch einer Darstellung in polemisch-

didaktischer Absicht») [5]. Попри те, що книжка містить доволі суперечливі акценти з критикою митців, які обрали для себе опцію внутрішньої еміграції, вона заклала підвалини для осмислення та переосмислення націонал-соціалістичної літератури в другій половині ХХ ст.

Літературу вигнання не можна розглядати у відізолюваній площині. З одного боку, екзильна література нерозривно поєднана з німецькими традиціями, а з іншого – репрезентує протилежність творчості письменників-екзилантів літературі в Третьому Райху в умовах їхньої інтеграції в культурне та суспільно-політичне життя країн свого перебування. Іншими словами, науковцям чи не вперше вдалося вивести літературу вигнання, сказати б, з екзилу.

Значні заслуги в дослідженні специфіки літератури вигнання належать Фрітйофу Траппу. Упродовж 1984–2008 рр. учений очолював Гамбурзький відділ німецької екзильної літератури, що був заснований Гансом Вольффгаймом (1904–1973) у 1970 році при Гамбурзькому університеті, а в 2001 році отримав назву науково-дослідного центру німецької екзильної літератури ім. Вальтера А. Берендзона (1884–1984). Напередодні призначення на цю посаду Ф. Трапп опублікував студію «Література в екзилі» («Literatur im Exil») навчально-наукового характеру. З-поміж публікацій на цю тему вона виділяється тим, що її автор представив типологічний опис цього феномена крізь призму генологічного аналізу з відповідним поділом на драматургію, лірику та роман. Ф. Трапп простежує особливості рецепції, політичні причини, визначальні чинники письменства в екзилі та пов'язані з цим зміни в літературній системі. Окремий розділ присвячено впливу радянської політики на творчість письменників-екзилантів [7, 201–210]. Генологічна варіативність жанрових форм текстів цього періоду розглянута також у збірнику наукових праць «Художня творчість у Третьому Райху?: про літературу в Німеччині 1933–1945» («Dichtung im Dritten Reich?: zur Literatur in Deutschland 1933–1945») (Dichtung im Dritten Reich 1996) за редакцією Крістіане Кеммерер та Вальтера Делабара. Проте в цьому випадку автори зосередили свою увагу головним чином винятково на розкритті поетичного дискурсу.

Видається дискусійним твердження відомого швейцарсько-німецького літературознавця Конрада Файлхенфельда про те, що в порівнянні з іншими літературно-історичними епохами «німецька література вигнання» має максимально точне часове окреслення [2, 11]. Рецепцію німецькомовного письменства в реаліях політики націонал-соціалістичного режиму недоцільно зводити винятково до творів, написаних у часовий проміжок між 1933 та 1945 роками. Адже його прояви мали як свої витoki, так і відголоси.

ЛІТЕРАТУРА

1. Böttiger H. Die Gruppe 47: als die deutsche Literatur Geschichte schrieb. München: Dt. Verl.-Anst., 2012. 477 S.
2. Feilchenfeldt K. Deutsche Exilliteratur 1933–1945: Kommentar zu einer Epoche. München: Winkler, 1986. 255 S.
3. Hillesheim J., Michael E. Lexikon nationalsozialistischer Dichter: Biographien – Analysen – Bibliographien. Würzburg: Königshausen und Neumann, 1993. 490 S.

4. Muschg W. Die Zerstörung der deutschen Literatur und andere Essays / hrsg. von J. Schütt, W. Stephan; mit einem Nachwort von J. Schütt. Zürich: Diogenes, 2009. 956 S.
5. Schonauer F. Deutsche Literatur im Dritten Reich: Versuch einer Darstellung in polemisch-didaktischer Absicht. Olten-Freiburg i. Br.: Walter, 1961. 196 S.
6. Schriftsteller in Exil und Innerer Emigration: literarische Widerstandspotentiale und Wirkungschancen ihrer Werke / hrsg. von M. Golaszewski, L. Krenzlin, A. Wilk. Berlin: Quintus, 2019. 383 S.
7. Trapp F. Literatur im Exil. Bern-Frankfurt am Main: Lang, 1983. 250 S.

Ольга ЗАГОРУЛЬКО
(Дрогобич, Україна)

ОБРАЗНІСТЬ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ СЕМАНТИЧНОЇ ГРУПИ «СТРАХ» В УКРАЇНСЬКІЙ, АНГЛІЙСЬКІЙ ТА НІМЕЦЬКІЙ МОВАХ

Однією з центральних проблем сучасної мовознавчої науки виступає питання вивчення фразеологізмів, зокрема характеристика закладеного в них образу. Традиційно під образністю розуміють здатність мовних одиниць будувати зорово-чуттєві уявлення про предмети. А. Федоров з цього приводу зауважує, що образ не є адекватним відображенням дійсності. Образність базується на семантичній подвійності, тобто на вираженні об'єкта іншими [4, 136]. Дослідниця Р.Зорівчак зазначає, що «під поняттям словесний образ розуміється семантична конструкція, яка виникла в результаті застосування тропизованих висловлювань, що заново інтерпретують і перетворюють усталені значення вжитих слів, допомагаючи показати речі і явища, про які йдеться, з несподіваного боку» [2, 29].

Об'єктом дослідження наукової розвідки стали фразеологічні одиниці, які позначають страх в українській, англійській та німецькій мовах. Матеріалом для написання дослідження послужили фразеологічні словники зіставлюваних мов. У всіх досліджуваних нами мовах фразеологізми із семантичним полем «страх» пояснюються тим, що людина реагує на негативні подразники більш диференційовано; негативні почуття заохочують знаходити способи задоволення людських потреб. У науковому доробку Ф.Березіна зустрічаємо термін «явище тривожного ряду». Учений виділяє шість рівнів, на яких тривога поступово переходить у страх, а згодом у жах. Науковці-психологи стверджують, що страх викликає в людини низку фізіологічних процесів людини, зокрема, прискорене дихання, посилене серцебиття, дратівливість та ін.

Серед усіх інших стилістичних засобів у створенні образу фразеологічних одиниць семантичної групи «страх», їх емоційного забарвлення, експресивного відтінку домінантними в українській, англійській та німецькій мовах виступають метафори. Провівши ґрунтовний аналіз фразеологізмів у згаданих мовах, можна стверджувати, що:

1. Образність більшості фразеологічних одиниць базується на гіперболічному описі фізіологічних реакцій, які представляють рефлекторну реакцію на стимулюючу психофізіологічну послідовність, наприклад: *oblutися холодним потом, break out in a cold sweat, (j-m) bricht der Angstschweiß*.

2. Образність фразеологізмів у зіставлюваних мовах зумовлена описом неverbальної реакції жестів, неслухняності та деструктивної поведінки людей, приміром: *сидіти як на голках, be on hot coals, on gridiron, on pins and needles, (wie) auf heißen / glühenden Kohlen sitzen*.

3. Образність фразеологізмів визначається описом людських вражень у формі так званого кольорового сприйняття: *білий як смерть, white as death, (as) white as a sheet, die blasse Furcht*.

4. Образність фразеологізмів заснована також на порівнянні поведінки людини зі звичками представників тваринного світу. Більшість таких фразем належать до евфемізмів: *мурашки по шкірі, (j-m) läuft eine Gänsehaut über den Rücken, like cat on hot bricks*.

5. У досліджуваних мовах наявні фразеологічні одиниці, образність яких базується на переосмисленні природних явищ, вогню, води: *боятися (стерегтися) як вогню, тремтіти мов осиковий лист, stand as if turned to stone, tremble like a leaf, (j-n) / (etw) wie das Feuer fürchten, zu Stein erstarren*.

6. В образності фразеологічних одиниць відображаються історичні події, спосіб життя і побут, віросповідання, забобонні погляди того чи іншого народу. Так, наприклад, фразеологізм *дамоклів меч, ein Damoklesschwert über sich haben/ fühlen/* базується на реінтерпретації із міфологічного сюжету. Релігійні та забобонні вірування знаходять своє відображення в образності низки інших одиниць фразеологічного характеру в трьох досліджуваних мовах: *боятися як дідько ладану; be (as) afraid of (smth) as the devil of incense, look as if (one) has seen a ghost fürchten wie der Teufel den Weihrauch /das Weihwasser, (j-m) mit (Gottes) Strafe drohen ma in*.

З проаналізованого матеріалу випливає, що існує низка фразеологізмів із семантичним наповнення «страх», які за своїм семантичним ядром, емоційно-експресивною базою, денотативним і конотативним змістом, зрештою і образністю є ідентичними в українській, англійській та німецькій мовах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Англо-український фразеологічний словник / [укл. К.Т.Баранцев]. К.: Знання. КОО. 2006. 1056 с.

2. Зорівчак Р.П. Фразеологічна одиниця як перекладознавча категорія (на матеріалі перекладів творів української літератури англійською мовою). Львів: Вид-во при ЛДУ. 1983. 174 с.

3. Німецько-український фразеологічний словник у 2-х томах / [укл. В.І.Гавриш, О.П.Пророченко]. К.: Рад. Школа. 1981. Т. 1. 416 с.; Т. 2. 384 с.

4. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. М.: Высш. школа. 1983. 303 с.

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

КРИЗЬ ПРИЗМУ ЗМАГАНЬ: СЛОВО ПРО РОСТИСЛАВА РАДИШЕВСЬКОГО

Чомусь сподіваємось, що читач влізнає одразу: ведемо мову про Ростислава Радишевського, відомого, у першу чергу, як літературознавця найширших зацікавлень, у тім числі україніста та полоніста. Що вдалося досягнути доктору філологічних наук, члену-кореспонденту НАН України (2009) упродовж останніх п'яти десятиліть? Одне слово, так багато, що, на перший погляд, важко уявити, власне, як на творчий ужинок однієї людини... Так, наприклад, широкий розголос викликали дві ґрунтовні монографії: «Іскри єднання. До питання про інтернаціональні мотиви творчості Лесі Українки» [3] та «Юліуш Словацький. Життя і творчість» [5]. В першій автор окреслює специфіку українсько-польського культурного діалогу від романтизму до літератури «Молодої Польщі», а в іншій виствітлено ознаки трагічного оптимізму з проекцією на українські мотиви в творчості визначного польського поета, уродженця Кременця. Згадати б, що вчений-енциклопедист від 1999 року – директор Міжнародної школи НАН України, а від 2000 року – завідувач кафедри полоністики Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Загалом творчий доробок ученого складає понад 300 праць, серед них 10 монографій.

Ціла низка книжок написана польською мовою, зокрема, його медієвістичні праці: «Polskojęzyczna poezja ukraińska od końca XVI do początku XVIII wieku. Część I: Monografia» [8] і «Roksolański Parnas. Polskojęzyczna poezja ukraińska od końca XVI do początku XVIII wieku. Część II: Antologia» [9]. Дослідник концептуально поноваторськи закріпив тему багатомовності давнього українського письменства, яке спричинило вплив і на культури народів-сусідів. З іншого боку, мало місце й польське посередництво у формуванні давньоукраїнської літератури. Виокремимо студію Івана Вагилевича, підготовлену на основі рукопису, в упорядкуванні Ростислава Радишевського: «Jan Dalibor Wagilewicz. Pisarze Polscy Rusini wraz z dodatkiem Pisarze Łacińscy Rusini» [7]. Виданню передуює капітальна передмова упорядника.

Важливе значення для історії українського письменства має підготовлений вченим двотомник «Тренос, або Плач Єдиної Святої Помісної Апостольської Східної Церкви...» [6] Мелетія Смотрицького з авторською передмовою. З-під його пера маємо вперше повний адекватний український переклад із старопольської цієї визначної пам'ятки ранньобарокової полемічної літератури.

Примітною в його доробку постає книжка «Іван Мазепа у сарматсько-роксоланському вимірі бароко» [2], де вперше на засадах риторики здійснено широкий філологічний аналіз панегіриків, присвячених Іванові Мазепі.

В контексті наукових змагань Ростислава Радишевського закономірною видається особливо солідна праця «Літературознавча шевченкіана діаспори та польська рецепція Т.Г.Шевченка» [4]. Тут дослідник проаналізував шевченкознавчі праці Леоніда Білецького, Павла Зайцева, Богдана Лепкого, Дмитра Дорошенка, Дмитра Чижевського, докладно висвітлив діяльність Українського наукового Інституту у Варшаві, творчість поета в інтерпретації польських учених.

З ініціативи Ростислава Радишевського постала 1990 року серія «Студії з україністики». Досі побачило світ 26 випусків. Окрім збірників наукових праць, тут вийшли книги: «Християнство – романтичний месіанізм – сучасність» (К., 2011) і «Шевченкознавчі та порівняльні студії» Стефана Козака (К., 2012), «Літературознавча шевченкіана діаспори та польська рецепція Т.Г.Шевченка» Ростислава Радишевського (К., 2014), «Росія як «опікунка» слов'ян» Станіслава Тадеуша Грабовського (К., 2016), двотомник «Первісність життєвих змагань. Науковий збірник на пошану Миколи Зимомрі» (К., 2016), «Мова, фольклор, література польсько-українського пограниччя» Михайла Лесіва (К., 2017), «Українознавчі праці» Мар'яна Якубця (К., 2017), «Міфопоетика Нью-Йоркської групи» Тадея Карабовича (К., 2017). Тут не оминуть і видання «Юрій Косач. На варті нації» в упорядкуванні Р.Радишевського [1]. Воно містить фундаментальний нарис історії української літератури та нарис історії формування українського національного міфу крізь призму художнього слова.

Про розмаїття вченого свідчить і серія «Друкується вперше – літературні палімпсести», яку він ініціював ще 2011 року. Тут побачили світ «Твори у двох томах» Олександра Олеса (К., 2011), «Твори у трьох томах» Василя Короліва-Старого (К., 2012, т. 1), «Вибрані твори у двох томах» Антіна Павлюка (К., 2012, т. 1), «Шевченкіана» Леоніда Білецького (К., 2013, т. 1–3), «Літературознавчі праці» Ореста Зілінського (К., 2013), «Твори у двох томах» Михайла Обідного (К., 2013, т. 1). Авторам цих рядків достеменно відомо: Ростислав Радишевський підготував до друку шеститомну «Шевченкіану діаспори», а також чотири томи «Літературознавчої спадщини Леоніда Білецького». Без сумніву, заслуговують високої оцінки його полоністичні, компаративістичні видання, у тім числі «Українсько-польське пограниччя: сарматизм, бароко, діалог культур» (К., 2009).

Будьмо певні: повсюди й завжди звучить в його душі голос франкознавця. Особливо ж у березні, бо весняної пори Ростислав Радишевський і побачив світ...

ЛІТЕРАТУРА

1. Косач Ю. На варті нації / Відп. ред., упор., автор передм. Р.Радишевський. Київ, 2017. 464 с.
2. Радишевський Р. Іван Мазепа у сарматсько-роксоланському вимірі бароко. Київ, 2006. 552 с.
3. Радишевський Р. Іскри єднання. До питання про інтернаціональні мотиви творчості Лесі Українки. Київ: Дніпро, 1983. 204 с.
4. Радишевський Р. Літературознавча шевченкіана діаспори та польська рецепція Т.Г.Шевченка. Київ, 2011. 384 с.

5. Радишевський Р. Юліуш Словацький. Життя і творчість. Київ: Дніпро, 1985. 208 с.

6. Смотрицький М. Тренос, або плач Єдиної Святої Помісної апостольської Східної Церкви з поясненням догматів віри, початково з грецької на слов'янську, а тепер зі слов'янської на польську перекладений Теофілом Ортологом, тієї ж Святої Східної Церкви син / Перекл. з ставропольськ., слов. та передм. Р. Радишевський. Київ: Талком, 2015. 560 с.

7. Radyszewski R. Jan Dalibor Wagilewicz. Pisarze Polscy Rusini wraz z dodatkiem Pisarze Łacińscy Rusini. Przemyśl, 1996. 320 s.

8. Radyszewski R. Polskojęzyczna poezja ukraińska od końca XVI do początku XVIII wieku. Część I: Monografia. Kraków, 1996. 283 s.

9. Radyszewski R. Roksoleński Parnas. Polskojęzyczna poezja ukraińska od końca XVI do początku XVIII wieku. Część II: Antologia. Kraków, 1998. 415 s.

Tetiana KALINICHENKO
(Kharkiv, Ukraine)

SNAPSHOTS OF THE FOREIGN PRESS: A STUDY OF NEWS TRANSLATION FROM ENGLISH TO FRENCH IN «COURRIER INTERNATIONAL»

The translation of media and internet content, as E. Bielsa and S. Bassnett have pointed out in their publication, «*Translation in Global News*», is a relatively unexplored area in translation studies [1]. It is also one which can provide a fresh and challenging perspective in the field and which can bring into question established notions, such as that of equivalence, authorship and ideas of «faithfulness» to the source text.

Many scientists have been interested in translating news, especially given the new digital age. For example, we can name L.Davier [4], L. van Doorslaer, P.Flynn and J.Leerssen [5], D.Katan [6] and others.

The French weekly newspaper, «*Courrier international*», which has a circulation of 212,273 [2], marks itself out from its competitors by claiming to take a uniquely international stance on world affairs. What differentiates it from other newspapers is the fact that its articles are French translations of a selection of the foreign press in Europe, North and South America, Africa, Asia and the Middle East. According to its website, «*Courrier international*» «propose à ses lecteurs une sélection du meilleur de la presse étrangère, traduit en français» [offers its readers a selection of the best of the foreign press, translated into French] [3]. The website further states that «*Courrier international*» «suit l'actualité française et étrangère, cherche à l'anticiper et offre à ses lecteurs, par la confrontation des points de vue, une ouverture pertinente sur la complexité et la diversité du monde» [follows French and foreign news, seeks to anticipate it and offers its readers, through the confrontation of points of view, a relevant opening on the complexity and diversity of the world] [3].

The newspaper makes consequently a claim to a certain objectivity and transparency by eliminating its own role in interpreting news in order to present the

perspectives of various foreign-language newspapers. The result, the above quote claims, is a more nuanced view of world affairs.

Thus, through a study of the mechanisms behind the media and news agencies, as well as an examination of a selection of «*Courrier international*» articles in the light of certain translation theories, we shall seek to uncover the extent to which this newspaper truly provides an unfiltered representation of the Anglophone media to its French readership. An examination of this explicit case of translated news will bring the crucial role of translation in generating and shaping news in all media forms into sharper focus.

REFERENCES

1. Bielsa E., Bassnett S. Translation in Global News. Abingdon, New York: Routledge, 2009. 168 p.
2. Courrier international: website. URL: <http://www.courrierinternational.com> (Last accessed: 27.02.2021).
3. Courrier international. Qui sommes-nous?: website. URL: <http://www.courrierinternational.com/page/qui-sommes-nous> (Last accessed: 27.02.2021).
4. Davier L. The paradoxical invisibility of translation in the highly multilingual context of news agencies. *Global Media and Communication*. 2014. Vol. 10. Issue 1. P. 53–72.
5. Interconnecting translation studies and imagology. Eds. L. van Doorslaer, P. Flynn, J. Leerssen. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publ., 2016. 340 p.
6. Katan D. Translation at the cross-roads: Time for the transcreational turn? *Perspectives: Studies in Translatology*. 2016. Vol. 24. Issue 3. P. 365–381.

Маргарита КИРЄЄВА
(Кривий Ріг, Україна)

СИМВОЛІКА ІМЕНІ У ЗБІРЦІ ОПОВІДАНЬ «ДІТИ ЧОРНОБИЛЯ» ЄВГЕНА ГУЦАЛА

У створенні національно-культурної картини світу важливу роль відіграє символіка. За допомогою системи символів людей певної національності, можна осягнути особливості моральних цінностей, духовного світу народу. Цікавою є символіка імен українського народу. Особливості значень імен склалися протягом багатьох століть. Необхідність розгляду символіки імені у літературі зумовлена особливою роллю, яку ім'я відіграє в характеристиці персонажа.

Особливі імена для героїв своїх оповідань обирав видатний письменник Євген Гуцало у збірці «Діти Чорнобиля». Збірка вийшла у 1995 році, після смерті видатного письменника. Оповідання відображають особливості життя дітей після жакливої катастрофи.

Творчість письменника ставала предметом дослідження різних науковців. Так, Ю.Сердюк у передмові до збірки «Діти Чорнобиля» зазначив, що твори Є.Гуцала –

це подорожі у таємницю людської душі [1]. І.Голубовська досліджує використані письменником засоби осмислення впливу чорнобильської трагедії на життя дітей [2]. Н.Морозюк аналізує поняття добра і зла в оповіданнях про дітей Чорнобиля, роблячи висновок, що добро і зло – це половини одного цілого [3]. М.Варданян наголошує, що в оповіданні «Чорнобильська дівчина Калина» автор за допомогою незвичного імені Калина проводить аналогію з народним символом України [4]. Попри таку увагу до оповідань Є.Гуцала, символіка імені дітей не ставала предметом окремого розгляду. Тому метою статті є дослідження символіки імені у збірці оповідань «Діти Чорнобиля» Є.Гуцала, зокрема «Скажений чорнобильський собака», «Зозуля», «Дитя від стронцію», «Чорнобильська дівчина Калина».

Оповідання «Скажений чорнобильський собака» починається з розмови матері і сина про собаку Пальму. Як мати не вговорювала сина не гратися з собакою, Грицькові все дужче кортіло до Пальми [1, 4]. Ім'я головного героя буквально означає «той, хто не спить, пильнує» [5, 53]. Особливості значення імені хлопчика ми можемо побачити в нього характері, поведінці, ставленні до всього живого: «Ось джміль рушає понад землею – і вони слідом за джмелем через садок» [1, 5], «Давай замажемо оцю дюрوماху, бо це рана, березі болить» [1, 11], «В хвої старої високої ялини бігають дві білки, одна за одною, а Грицько з Пальмою знизу мовчки стежать за їхньою грою» [1, 14]. Прослідковуючи поведінку, почуття хлопчика протягом твору, ми можемо побачити, наскільки він прив'язався до Пальми. Йому байдуже на зовнішній вигляд собаки, на її «чорнобильське» походження, для Грицька вона найкращий друг. Дитяча цікавість спонукає хлопчика підслухати розмову матері з сусідом дідом Кирилом. Їхні слова дуже раняють почуття хлопчика: «Губи у нього спінуються, вода розплюпується з відра, в очах стоять сльози. Хочє сказати щось, але слова клубком стають у горлі» [1, 9]. І тоді він зважується на рішучий крок – втекти з дому для того, щоб врятувати свою Пальму. При цьому, Грицько готовий захищати свого друга від усього світу: «Я тебе не дам скривдити, хай там дід Кирило чи мати...» [1, 14], «Перестань журитися, Пальмо, перестань. Ні в чому ти не винувата, я не дам тебе скривдити» [1, 16]. Мати оцінює сина як малу дитину, яка нічого не розуміє: «Ех, дитино, та не візьмуть від Пальми, ось не тямиш ти» [1, 7], а дід Кирило засуджує хлопчика через його прив'язаність до собаки: «Обіймається з собакою, як з мамою рідною. Ото заразу цілує, бо йому зараза дорога» [1, 10]. Водночас, для Пальми хлопчик – цілий світ: «Здається, ладна бігти з Грицьком на край світу» [1, 10]. Автор за допомогою опису природи показує безтурботне дитинство: «А надворі – сонце в небі схоже на велетенський барабан, саме небо – наче синє море штормить у безмежній високості, на деревах бруньки бубнявляють...» [1, 7]. Така риса характеру Грицька, як готовність захищати, оберігати, відображається в його імені.

Хлопчик Миколка – головний герой оповідання «Зозуля», ім'я якого означає «переможець» [5, 77]. На початку твору він постає перед читачами сердитим на стареньку бабусю за те, що йому доводиться увесь час відповідати на одні і ті ж питання, на її роз'яснення щодо роботи батьків: «Наче я сам не знаю, що вони подалися в колгосп!» [1, 66]. Але у ході розгортання подій, добре серце хлопчика прослідкову-

ється, він вирішує знайти зозулю, яка б накувала його бабусі довгих літ: «То я вам знайду таку зозулю, яка багато накує» [1, 68]. Бабуся погоджується з ідеєю онука, щоб чимось зайняти дитину: «Знайди, авжеж. У тебе молоді ноги, знайди» [1, 68]. Миколка біжить крізь усе село, раптом зустрічає дівчинку, яку питає про зозулю. Через образ дівчинки автор передає ставлення людей до переселенців: «Переселенський, того й за зозулею бігаєш» [1, 71]. Стримуючи образу, гнів та лють: «Його в цьому чужому селі, куди вони переселилися, ще ніхто не ображав так, як ця... жаба зелена» [1, 72], хлопчик біжить далі шукати зозулю. Врешті-решт, знайшовши зозулю, Миколка подумки просить її заспівати, жаліючи бабусю: «Заспівай, зозулько, чуєш! Я ж не для себе прошу, а для баби Оришки, бо мені її дуже жаль, ой, жаль» [1, 74]. Проте, зозуля не відповідає на прохання хлопчика співом, і, він, сумуючи за рідним селом, згадує, що на його батьківщині зозулі перемовляються між собою. Миколка звинувачує себе, що так і не дочекався співу зозулі. Хлопчик повертається назад додому та вирішує сам накувати бабусі довгих літ життя. Так, Миколка – кмітливий, знаходить вихід з непростих обставин.

Головною героїнею в оповідання «Дитя від стронцію» постає дівчинка Мар'янка – сестра ліквідатора пожежі на Чорнобильській АЕС. Ім'я Мар'яна – поєднання двох імен: Марія і Анна, що, у свою чергу, означають «кохана» та «милостива» [5, 161]. Письменник зображує героїню з руським волоссям та засмаглим обличчям [1, 79]. Дівчинка дуже тяжко переживає втрату брата, її мучать роздуми про те, чому так сталося: «І чому його не стало, чому? І де взявся Чорнобиль, що забрав нашого Василя? Як він гасив ту радіацію, що його спалило?» [1, 80]. Дорослі не можуть пояснити дитині причини події, оскільки і самі того не розуміють. Вселяє у дівчинку надію звістка про вагітність Ганни Михайлівни – дружини покійного брата. Вона готує вареники для Гані, приносить сметану, потім їжака, чекає на перервах та після школи, усіляко намагається оберегати, хоча автор за допомогою опису природи показує відсутність необхідності у цьому: «Але в лагідному гаю – тиша й спокій» [1, 79]. Мар'яна так радіє, що у неї буде племінник, який так схожий на її Василя, буде плани на майбутнє: як навчить малого їздити на велосипеді, на мотоциклі, як вони поїдуть у ліс, у гори з наметом [1, 86–87]. Ганна Михайлівна відноситься до Мар'яни як до дитини, якій ще зарано слухати розмови дорослих: «Вийди, Мар'яно, в сусідню кімнату, а ми тут побалакаємо» [1, 89]. Але підслухана розмова матері та Гані про переривання вагітності розриває дитяче серце: «І Мар'яна хапає біля ганку велосипед, щоб тікати світ за очі» [1, 90]. Розпач породжує у ній гнів, образу, злість: «Ій хочеться кинути в обличчя Ганні Михайлівні весь свій розпач, але слів нема, у грудях клекоче сама лише ненависть» [1, 92]. Горе полонило дитячу душу, що навіть не залишилось сліз, щоб плакати. Зрештою, Мар'яна, розмовляючи з їжаком, знаходить вихід із ситуації – колись народити самій, такого хлопчика, як її брат Василь, адже вона також схожа на Василя. У тому вона реалізує настанову свого імені на кохання та доброту.

Зворушлива історія кохання зображена в оповіданні «Чорнобильська дівчина Калина». Імена головних героїв незвичні, дивують самих дітей: «Обом цієї миті здається, що це справді смішно, а тому і сміються, не ображаючись одне на одно-

го...» [1, 24]. Безперечно, ім'я Калина – особливе, значення якого має два походження: перше – від назви рослини; друге – від гр. «краса», «перемога» [5, 146]. Ім'я Любомир означає «любов» і «мир» [5, 73]. Познайомившись із дівчиною, хлопець весь час думає про неї: «Бо весь час думається про чорнобильську переселенку Калину» [1, 24]. Любомир постійно знаходить привід завітати до Калини, пропонує їй побігати по селу, запрошує подивитися на лебедів, а потім вигадує, що над яром зацвів каштан, тільки б вона погодилася з ним піти. Але дівчина відмовляється: «Бо чомусь не хочеться» [1, 27], «Може, вони вже полетіли, я тільки марно подамся до річки» [1, 28]. Мати Любомира співчуває Калині, відправляє сина віднести то косинку, то мед, називає її «чорнобильською невісточкою». Восени баба Явдоха повезла онуку в лікарню до Кисва, бо занедужала, кров у неї хвора. Через звітку Любомир дуже засмутився. Хлопець не підпустив матір до калинового куща облати червоні кетяги, тоді вона зрозуміла, наскільки закохався син.

Отже, проаналізувавши символіку імен у збірці оповідань «Діти Чорнобиля» Євгена Гуцала, ще раз підкреслимо, що ім'я є однією з основних характеристик персонажів, яка сприяє глибшому осмисленню дій та вчинків, думок та почуттів героїв: Грицько – готовий оберігати свою Пальму від усього світу, Миколка – кмітливий у непростих обставинах, Мар'яна – реалізує значення імені у планах на майбутнє, Любомир, який так любить природу рідного села, Калина – як символ України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуцало Є. Діти Чорнобиля. Київ: Соняшник, 1995. 104 с.
2. Голубовська І. Трагедія маленьких українців у збірці Євгена Гуцала «Діти Чорнобиля» (до 80-річчя письменника). *Актуальні проблеми текстостворення у лінгводидактичній та мистецтвознавчій площинах: збірник наукових праць (за матеріалами міжрегіонального науково-методичного семінару) / За ред. К.Я.Климової. 2017. С. 90–94.*
3. Морозюк Н. Поняття добра і зла в Чорнобильських оповіданнях Євгена Гуцала. *Дивослово. 2007. № 4. С. 32–33.*
4. Vardanian M. Reading Chernobyl Catastrophe Within Ecofiction. *Children's Literature in Education. On-line first, 2021. DOI: 10.1007/s10583-021-09437-w*
5. Скрипник Л., Дзятківська Н. Власні імена людей: слов.-довід. / Ред. В.М.Русанівський; НАН України, Ін-т мовознав. ім. О.О.Потебні. 3-тє вид., випр. Київ: Наук. думка, 2005. 334 с.

Ганна КНЯЗЬ
(Харків, Україна)

«МІНОТАВРІАНА» ХХІ СТОЛІТТЯ: ОСУЧАСНЕ НЕ МИНУЛЕ ЧИ ТРАНСФОРМАЦІЯ ТЕПЕРІШНЬОГО (на матеріалі роману С. Шеррілла «Мінотавр вийшов покурити»)

А.Гурдуз вводить поняття «мінотавріана» як літературної лінії, що об'єднує твори з включенням міфу про Мінотавра та його образу. Незважаючи на посутню

актуалізацію сюжетів, що пов'язані з Мінотавром, та їх популярність серед письменників і читачів, «мінотавріана» залишається найменш дослідженою [2]. Тенденції переосмислення сучасною літературою та мистецтвом культурних усталених образів та пов'язаних з ними граничних категорій «добра» і «зла» та їхніх уособлень спричиняють інтерес до глибокого вивчення передумов і результатів мистецьких трансформацій традиційних сюжетів, мотивів, образів. Образ Мінотавра входить до окресленої парадигми. Попри те, що міф про Мінотавра займає одне з найважливіших місць в культурі сучасності, виходячи за рамки літератури і мистецтва, проникаючи в такі області, як психологія, соціологія, комп'ютерні технології, Інтернет, необхідно відзначити, що він, на відміну від інших античних міфів, мало вивчений та залишає широке поле для інтерпретацій.

Античність входить у сучасний культурний світ через призму оновленого прочитання, модифікацію та трансформацію традиційних міфологічних сюжетів і образів. Міфологія як присутня частина культурного античного спадку гармонійно прислужується сучасній художній літературі, адже саме міфологія є своєрідною, історично первинною формою світогляду, а міфотворчість – найважливіше явище культурної історії людства. Часова віддаленість античності від сьогодення визначила точки перетину культурного міфологічного спадку та сучасності й оприявнила суголосні теми, мотиви, образи.

Дослідниця О.Турган у вважає, що з часом антична міфологічна система перестала бути світоглядною, але при цьому набула нової функції – вона стала сховищем сталих образів для всіх видів художньої творчості [7]. Міфологічні сюжети, теми та образи відносяться, на думку А.Е.Нямцу, до продуктивного традиційного загальновідомого сюжетно-образному матеріалу, а його нова інтерпретація або трансформація направлена на створення складних символічних планів, які в подальшому вибудовують асоціативно-образні деталі з урахуванням авторського задуму [4].

У другій половині ХХ століття великий розвиток отримали дослідження художнього міфологізму в літературі. Існує кілька підходів до вивчення цього питання (вивчення міфологічних елементів у творі як одного зі способів створення художньої умовності; фольклорні або міфологічні елементи, використані автором, розглядаються і в своєму первісному значенні, і з точки зору їх зміни в літературному контексті), однак, найбільш загальним є підхід, при якому художній міфологізм розглядається як відносно самостійне явище. В рамках цього підходу дослідники визначають специфіку міфологічного і неоміфологічного типів опису [5], виділяють різні види літературної міфологізації [6], а також порушують питання імпліцитного міфологізму художньої свідомості [1].

Сучасна масова культура оприявнює фізіологічний та психологічний аспекти класичних персонажів. У прагненні найбільш реалістично зобразити життя Стародавньої Греції митці сучасної масової культури деконструють вихідні артефакти античної спадщини і реконструюють дискурс античної епохи, відображаючи в ньому найбільш характерні риси сучасної свідомості. Герої та міфологічні істоти

оброstaють комплексами, їхні слова і вчинки детермінуються соціальним оточенням або психологічною мотивацією [3].

Ймовірно, найяскравішим прикладом інтерпретації античної спадщини в рамках тенденції до «гуманізації» змісту через психологізм і фізіологізм є роман американського письменника С.Шеррілла «Мінотавр вийшов покурити». Це історія про міфічну істоту Мінотавра, який завдяки укладеній із Тезеєм угоді не був убитий, а вийшов зі свого лабіриту і влився в людське суспільство. Проживши в ньому тисячі років, працюючи в різних місцях, змінюючи країни і долі, Мінотавр змінився як фізично, так і психологічно. Із символу тваринної люті він перетворився на одного з жителів США та став працювати у ресторани

У романі Мінотавр змальований безсмертним сентиментальним людинобиком, спогади про минуле за часів його бутості в лабіринті та поїдання молодих дівчат та юнаків завдають йому болю, його нудить від виду крові. Лабіринт у античних міфах виступав одночасно домом та в'язницею для Мінотавра – самотність чудовиська, яка не є оприявленою у міфах критського циклу, репрезентована в романі через замкненість і невпевненість головного персонажа, що живе у в'язниці власного світу.

С.Шеррілл в образі Мінотавра втілює здебільшого тваринні якості (тіло людини, а носить голову бика з великими рогами, має хвіст, вправно справляється з ножем на кухні, має погане мовлення), однак головний герой усвідомлює свою самотність серед людей. У творі Мінотавр з негативного персонажа перетворюється на трагічний образ: незважаючи на своє походження, він не належить ні світу богів, ні світу людей, ні світу тварин.

Письменник акцентує побутові деталі, що змінює читацьку рефлексію: Мінотавр поступово втрачає свою унікальність і починає вписуватися в навколишню дійсність. Він, як і люди, готує собі їжу, їздить за покупками, зашиває одяг. Мінотавр у романі за своїми внутрішніми якостями кардинально протиставлений античному образу.

Своєрідна інтерпретація образу Мінотавра С.Шерріллом гостро презентує проблеми сучасного світу – байдужість, самотність, замкненість. Будучи оточеним людьми, напівлюдина-напівбик відчуває себе самотнім: неоднозначне ставлення суспільства, труднощі в спілкуванні, таке коротке людське життя у порівнянні з його безсмертям. Художнє втілення традиційного протистояння добра і зла, задеклароване у класичній сюжетній лінії не чітко презентується у тексті роману, однак актуалізує питання сенсу буття, шлях людського життя та вибір майбутнього. Все це підкреслює гуманістичну спрямованість твору. Осягнення образу Мінотавра з точки зору звичайного профанного людського життя визначає повноту прочитання роману, в якому Мінотавр глибоко нещасна істота.

Образ Мінотавра близький людині XXI століття: він – не просто чудовисько, а поєднує в собі божественний, людський і тваринний первні. В контексті культури та історії XX–XXI століть образ Мінотавра виявляє суголосні асоціації з сучасною людиною, з пошуками власного «я» і свого місця в світі, усвідомлення історичного досвіду і спробами виправдати насильство й жорстокість сучасного світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волков А. Наскрісні сюжети і образи в літературах Європи. Чернівці–Київ: Рута, 1997. 124 с.
2. Гурдуз А. Образ Мінотавра в літературі ХХ ст.: закономірності переосмислення. *Питання літературознавства*. Чернівці: Рута, 2008. Вип. 75. С. 121–127.
3. Міфологізм та неоміфологізм. URL: <https://zntu.at.ua/publ/2-1-0-9> [26.01.2021].
4. Нямцу А.Е. Легендарные образы в литературе. Черновцы: Рута, 2002. 175 с.
5. Поліщук Я. Поліфункціональність міфу в поезії модернізму. *Слово і час*. 2001. № 2. С. 35–45.
6. Томчук О.Ф. Міф у літературознавчому вимірі. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. Ізмаїл, 2009. Вип. 25. С. 160–164.
7. Турган О. Рецепція античності в українській літературі (діахронічний аспект). *Філологічні семінари*, 2013. Вип. 16. С. 72–81.

Ольга КОЗІЙ

(Кропивницький, Україна)

РИСИ ПОСТМОДЕРНІЗМУ У РОМАНІ П.БІГГЛЯ «ОСТАННІЙ ЄДИНОРІГ»

Поняття квесту нерозривно пов'язане із літературою жанру фентезі. Ще К.Оден – друг творця класичного фентезі Дж.Толкієна – у статті «У пошуках героя» назвав пошук «найдавнішим, найскладнішим та найпопулярнішим серед літературних жанрів» [1, 271]. Кожен пошук, на думку науковця, повинен мати шість основних компонентів: чарівний предмет або прекрасна жінка; довга дорога, оскільки місцезнаходження цього бажаного невідоме; герой – виняткова випробування на шляху до предмета чи нареченої; охоронці дивовижі, що стають на заваді виконання завдання; і нарешті, чарівні помічники [1, 274].

Крім творів Дж.Толкієна, небагато романів у жанрі фентезі заслужили звання класичних. Серед таких роман П.Біггля «Останній єдиноріг», у якому йдеться про останнього єдинорога (правда, не останнього, а останньої), що вирушає на пошуки власного племені.

Роман П.Біггля – не єдиний твір жанру фентезі, який можна назвати постмодерним. Зокрема відома книжна серія про відьмака Геральта польського письменника А.Сапковського вважається яскравим прикладом постмодерного твору. Ця постмодерність виявляється насамперед у багатому інтертекстуральному наповненні – численним алюзіям до класичних творів, літературних і народних казок, а також у «порушенні» звичної для фентезі атмосфери псевдо-середньовіччя, оскільки у романах серії піднімаються теми генетики, генетичного програмування тощо. В той же час творам А.Сапковського притаманна уся потрібна для роману фентезі атрибутика – мечі і магія, потвори і чаклуни, а також звичні локуси: темні ліси, де мешкають дріади, берег моря, палаці і, звісно, таверни. У романі П.Біггля

в ідилічну картину казкового лісу вплетені філософствування метелика, що раптом сідає на ріг диво-істоті. Вони мають характер афоризмів («*Death takes what man would keep [...] and leaves what man would lose*»[3]) або ж нагадують театр абсурду одного актора («*You're a fishmonger (торговець рибою). You're my everything, you're my sunshine, you are old and gray and full of sleep, you're my pickle-face (кисле обличчя), consumptive (сухотна) Mary Jane*» [4], – таким розгорнутим звертанням стрічає метелик останнього єдиного).

Головна героїня стає бранкою-експонатом опівнічного карнавалу матінки Фортуні, яку можна розглядати як сатиричну алюзію до матінки Кураж із п'єси Б.Брехта. Вона приваблює відвідувачів завдяки дешевій магії, навіюючи, що старі нещасні тварини є казково-міфологічними. Письменник вдається до алюзії із давньогрецькими міфами, оскільки натопт упевнений, що мавпа – це похитливий сатир, звичайний павучок – легендарна Арахна, старий пес – Цербер тощо. Сила навіювання виявляється ще в тому, що павучиха і сама повірила в це, й навіть коли чари розсіялися і бранці кинулися навтьоки, псевдо-Арахна продовжує плести свою павутину. Єдині справжні казкові істоти у цьому принизливому звіринці це гарпія та єдинокіт. Іронія ситуації в тому, що відьма настільки зав'язнула у брехні, що її магія оплітає і цих двох істот. Образ матінки Фортуні уособлює вічний для літератури конфлікт між справжнім і несправжнім. Лише чистий погляд єдиного, істоти поза людською суєтою, поза страхами (адже псевдо-монстри є переважно уособленнями страху) бачить усе таким, яким воно є насправді, водночас виражаючи співчуття до нещасних експонатів: «*It's only a dog. [...] It's a hungry, unhappy dog with only one head and hardly any coat at all, the poor thing. How could they ever take it for Cerberus? Are they all blind?*» [4].

Серед лісу єдинокіт та чарівник-невдаха стрічають розбійників, у яких впізнаємо напівказкову ватагу Робін Гуда. Їхній лідер капітан Каллі ненавидить легенди про шервудських розбійників та намагається протиставити власні пригоди – ним же і вигадані – відомим розповідям. П.Біггль і тут вдається до іронічно-сатиричного тлумачення відомого міфу.

Варто звернути увагу на численні алюзії у романі. Це яскраво простежується на рівні сюжету, чому чимало сприяє тема пошуку і дороги (чим, власне, і є квест) та образів. Образ мага Шмендрика є алюзією до біблійно-міфологізованого Агасферу, проклятого на безсмертя. Якщо Вічний Жид був приречений через те, що не дозволив Христу перепочити на його останньому шляху до Голгофи, то чарівник-невдаха отримав безсмертя для опанування ремеслом. Особливо гостро він це починає відчувати, коли заради порятунку перетворює єдиного на прекрасну жінку, оскільки і фактично новонароджена леді Амальтея, і Шмендрик усвідомлюють важливість місії єдиного. А образ Амальтеї можна розглядати як анти-алюзію до казки Г.-Х.Андерсена «Нове вбрання для короля», в якій всі бачили, але ніхто, окрім маленького хлопчика, не наважувався вимовити потрібні слова. У романі П. Біггля ніхто і не помічає оголеності жінки, лише відчують її святість і велич.

У зображенні замку та поселення біля нього простежуються риси, притаманні магічному реалізму: подібно до того, як жителі Макондо (Г.Маркес «Сто років

самотності») жили, відрізані від усього світу, приречені на самотність, так і жителі Хагсгейту доживали свій вік, не маючи права на продовження: через пророцтво, що народжений у цьому місці, хлопчик стане причиною знищення Хагсгейту, люди не наважуються мати дітей. Образ принца Ліра, знайди, уособлює втілення долі, яку не можна обдурити, є архетипним втіленням знайди, якого було послано вищими силами для епохальних змін.

Кульмінацією роману є двобій між єдиногомом і Червоним Биком на березі моря, де від того ж таки Біка і сховалися єдиногоги. Письменник виявляє себе ще і талановитим драматургом, «зібравши» усіх головних героїв в останній важливій сцені. Більше того: вони стають подібними до маріонеток, іграшок, бо саме такими їх у хвилюючий момент побачила Моллі: *«For Molly Grue, the world hung motionless in that glass moment. [...] She looked down on a pale paring of land where a toy man and women stared with their knitted eyes at a clay bull and a tiny ivory unicorn. Abandoned playthings – there was another doll, too, half-buried; and a sandcastle with a stick king propped (нідпемтуй) up in one titled turret (вежа, корона)»* [4].

Це нагадує зображення останніх секунд перебування Аліси у Дивосвіті, коли чари сну вже майже розсілися і героїня усвідомлює і нереальність світу, і беззмістовність погроз королеви, вигукуючи: *«Who cares for you?» said Alice, (she had grown to her full size by this time). ‘You’re nothing but a pack of cards!’ [...] At this the whole pack rose up into the air, and came flying down upon her: she gave a little scream, half of fright and half of anger, and tried to beat them off»* [5].

Автор апелює до класичних казкових артефактів, що підтримують життя і дають силу й могутність злим геніям (як, наприклад, вже згаданий Дж. Толкієн у «Володарі персів»). Та у «Останньому єдиногозі» цей артефакт є живим: це Червоний Бик. Потому як Бик був переможений і залишив Хагсгейт, самознищується замок: *«The towers were melting [...] exactly as though they had been made out of sand and the sea were sliding in. [...] It crumbled and varnished without a sound, and it left no ruins, either on land or in the memories of the two who watched it fall»* [4].

Ця ситуація нагадує фінал новели Е. По «Падіння дому Ашерів»: *«King Haggard, who was quite real, fell down through the wreckage of his disenchanting castle like a knife dropped through clouds»* [4].

Таким чином, крім визначення «Останнього єдиногога», як роману класичного, варто відзначити його глибоко філософський зміст, наповненню яким сприяє переплетення класичного фентезійного типу нарації із постмодерною. Письменник апелює до міфологічних та класичних образів, надаючи їм нового звучання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Оден У. В пошуках героя. Толкієн Дж. *Возвращение Беорхтнота и другие произведения*. М.: ЭКСМО–Пресс; СПб.: Terra fantastica, 2001. С. 268–296.
2. Последний Единорог. URL: html.ru.m.wikipedia.org
3. Семків Р. Постмодернізм як дискусія та дискурсивність. *Література плюс*. 1999. № 11–12.
4. Biggle P. The last Unicorn. *TheLib.Ru*. URL: <https://www.livelib.ru/book/1000318623-the-last-unicorn-peter-s-beagle>

5. Carroll L. Alice's adventures in Wonderland. *TheLib.Ru*. URL: <http://www.lib.ru/CARROLL/alice.txt>

Тетяна ЛЯХ
(Ужгород, Україна)

ОНТОЛОГІЯ ТВОРЧОСТІ В ПОЕЗІЯХ У ПРОЗІ УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТЬ

Феномен творчості привертав увагу ще античних філософів, проте онтологічного статусу він набув у західній філософській думці кінця ХІХ – початку ХХ століть. Так, М.Гайдеггер розглядав творчість у тісному зв'язку з буттям людини, пов'язуючи цей феномен із категорією істини, Ф.Ніцше у своїй концепції «філософії життя» – як змагання аполонівського та діонісійського, А.Бергсон уважав, що творчість визначає ірраціональна інтуїція тощо. В руслі такого філософсько-естетичного мислення у літературі кінця ХІХ – початку ХХ століть відбувається філософська та естетична переорієнтація. Тема мистецтва стає одним із векторів українського літературного модернізму, який Т.Гундорова означає як естетичний рух [1, 174]. Естетичний модерн, за спостереженням дослідниці, «з одного боку, пов'язує новий онтологізм, індивідуалізм та екзистенціалізм в одне ціле, а з другого боку, естетизм сам несе в собі свою колізію» [1, 177].

На думку С.Павличко, саме поезія певною мірою замінила теоретичний дискурс нового мистецтва, «беручи на себе функцію естетичного маніфесту» [4, 114]. Цікавим щодо цього нам видається жанр поезії у прозі, який синтезує формальні показники прози і поезії, що в свою чергу сприяло відображенню процесу творення через внутрішній світ ліричного героя, його переживання і настрої. Відтак, мистецтво стає невід'ємною частиною людського буття. З огляду на це, феномен творчості варто розглядати як онтологічний вектор українського модернізму, у філософсько-естетичному дискурсі доби, що є метою пропонованого дослідження. Об'єктом нашої уваги є поезії у прозі українських авторів кінця ХІХ – початку ХХ століть (М.Коцюбинського, В.Стефаника, Б.Лепкого, Марка Черемшини, О.Кобилянської), у яких осмислюється феномен творчості і мотив покликання митця.

Процес творчості як основу людського буття осмислює М.Коцюбинський у циклі поезій у прозі «З глибини» (1903). Назва циклу спонукає відчитувати у потрактуванні мистецтва метафізичний сенс: «з глибини», з несвідомого зринають суб'єктивні переживання поета, які прибирають подобу хмар, втоми, самотності, сну, серця.

Усі чотири твори («Хмари», «Утома», «Самотній», «Сон») об'єднує метафоричний образ «душі поета». Душа не має матеріальної оболонки, тому ліричний герой Коцюбинського пізнає її метафізично, внутрішнім зором: «я впізнаю її», «я бачу її», «я знаю її», «я розумію її». Колористика душі («чиста і біла», «з золотим усміхом на рожевих устах»/ «темна од жалю», «клубочиться чорними хвилями») виявляє метафізику добра і зла, що співвідноситься із онтологічною суперечністю між життям і смертю.

Феномен творчості крізь призму особистісних переживань осмислює В. Стефаник у поезіях у прозі «Амбіції» (1896), «Чарівник» (1896), «Мое слово» (1901), які є автобіографічними. У «Моєму слові» автор малює свій «хід» по життю, що поділене навпіл: до перебування в місті та після. До – він був щасливим, «у біленькій сорочці, сам білий». Коли покинув рідний йому світ, потрапив у «новий світ, новий і чорний». Творчість для ліричного героя «Мого слова» стає порятунком від почуття роздвоєності світобудови, психологічного дискомфорту, який йому завдає дійсність. Тому він постановив «створити собі свій світ»: «Буду свій світ різьбити, як камінь. <...> А свій камінь буду різьбити все, все!» [5, 157], – проголошує В. Стефаник.

Переживання митця відображає поезія у прозі «Чарівник», у якій процес творчості відображено як вихід духу за межі буденного, дар Божий, який охоплює людину супроти її волі. Ця думка суголосна з метафізичним розумінням мистецтва давніми греками, для котрих поезія, за словами І. Франка, «<...> с е б о ж е в і т х н е н н я, inspiratio; поет є тільки знярядом Божого об'явлення» (розрядка автора. – Т.Л.) [6, 55].

Сенс власної творчості В. Стефаник також декларує у поезії в прозі «Амбіції». Він закликає свою «бесіду» бути твердою, «як небо осіннє уночі, чистою, «як плуг, що оре», звертається до свого слова з проханням: «Шепчи до людей», «грими, як грім», «плач, як ті міліони плачуть» [5, 215].

Подібні завдання перед словом ставить і Б. Лепкий у поезії у прозі «Кидаю слова» (1910). Тут наявна алюзія біблійної притчі про сіяча. Слова митця стануть часткою загаги, що вбереже рідний край від негараздів: «Гать будуйте кріпку і високу, щоб нас море грізне не залляло <...>. І я на тую гать кидаю свою пайку, дрібні слова» [2, 484].

Органічно доповнює концепцію творчості, висунуту В. Стефаніком, Б. Лепким, поезія у прозі Марка Черемшини «Гердан» (1898). Ліричний герой твору бачить, як дівчина «нанизувала гердан». Барвистий гердан символізує людську долю. У поетичній тканині твору «криштальці», що блискотять та переливаються, є ознакою сецесійного стилю. Така риса відображає розуміння Марком Черемшиною сенсу людського буття: воно, наче гердан, іскрить різними барвами, радість змінює смуток, темрява контрастує зі світлом. Завершальним акордом твору стає усвідомлення автором власного покликання творити: «<...> я собі берусь нанизувати гердан!» [7, 261].

О. Кобилянська у фантазії «Поети» (1897) осмислює суть мистецтва крізь призму ніцшеанської концепції творчого процесу, що полягає у взаємодії аполлонівського та діонісійського первнів. Натхнення митця у творі символізує образ «поранкової душі». У служінні поета красі та ідеалу прочитується аполлонівська концепція творчості. Занадто сильним було потрясіння «поранкової душі» поета, коли вона пізнала «трагічний міт» (Ф. Ніцше) свого народу, що є проявом діонісійського.

Так у алегоричній формі авторка прокламує, що у справжньому мистецтві повинні гармонійно поєднуватися аполлонівське та діонісійське, адже «обидва ці

мистецькі гони змушені розгортати свої сили у сильній взаємній пропорції, згідно із законом вічної справедливості» [3, 69].

Отже, письменники в період естетичної та культурної переорієнтації, якою відзначався кінець XIX – початок XX століть, намагалися з'ясувати суть мистецтва. Процес творення відображається крізь призму внутрішнього світу людини, творчість стає частиною буття митця. Особистісне переживання феномену творчості авторами зламу минулих століть часто відображає в їхніх творах символічний образ душі поета. Письменники, влітаючи в канву поезій у прозі біблійну алюзію (Б.Лепкий), ніцшеанську філософію аполлонівського та діонісійського як «трагічного міту» народу (О.Кобиланська), поетику сецесії (Марко Черемшина), осмислюють феномен творчості відповідно до національної моделі українського модернізму, який відводив мистецтву націєтворчу роль.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гундорова Т. ПроЯвлення Слова. Дискурсія раннього українського модернізму. Постмодерна інтерпретація. Львів: Літопис, 1997. 300 с.
2. Лепкий Б. Твори: у 2-х т. Т. 1. Київ, 1997. 848 с.
3. Ніцше Ф. Народження трагедії з духу музики (Фраґменти). Слово. Знак. Дискурс: антологія світової літературно-критичної думки XX ст.; [за ред. Марії Зубрицької]. Львів: Літопис, 2001. С. 55–70.
4. Павличко С. Теорія літератури / [упоряд. Віра Агеєва, Богдан Кравченко; передм. Марії Зубрицької]. К.: Основи, 2002. 679 с.
5. Стефанік В. Вибране / [упорядкув., підгот. текстів, прим. і словник В.М.Лесина, Ф.П.Погребенника; авт. вступ. ст. В.М.Лесин]. Ужгород: Карпати, 1979. 392 с.
6. Франко І. Із секретів поетичної творчості. *Франко І. Твори: у 50 т. Т. 35.* Київ, 1984. С. 45–119.
7. Черемшина Марко. Новели; посвяти Василеві Стефаніку; ранні твори; переклади; літературно-критичні виступи; спогади; автобіографія; листи / вступ. ст., упорядкув. й прим. О.В.Мишанича; ред. тому В.М.Русанівський. Київ, 1987. 448 с.

Світлана МАКУХІНА
(Херсон, Україна)

ФРАЗОВІ ДІЄСЛОВА В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Викладання англійської мови у закладах вищої освіти здійснюється перш за все з метою опанування здобувачами основних навиків мовленнєвої діяльності, правильності вживання тих чи інших фраз та конструкцій, розуміння певних явищ, які є відмінною рисою англійської мови. Фразові дієслова є одним із тих мовних явищ, які повністю відсутні в українській мові, тому у їх вивченні здобувачі вищої освіти стикаються з певними труднощами, як у розумінні семантики фразового дієслова та його вживанні у мовленні, так і в перекладі на українську мову. Мова

носіїв англійської мови насичена фразовими дієсловами, які складають найбільш яскраву особливість сучасного дієслівного вживання. Відповідно виникає необхідність тримати їх в центрі уваги в ході роботи над лексичним аспектом мови і формувати у здобувачів, які бажають оволодіти іноземною мовою на професійному рівні, вміння грамотно оперувати фразовими дієсловами різних семантичних типів. Зауважимо, наприклад, що їх активне і адекватне використання в мовленні (Поряд з ідіомами) на усній частині іспиту IELTS оцінюється як показник хорошого (необмеженого, не частково) рівня володіння мовою.

Семантичні відносини між складовими частинами англійських фразових дієслів виключно різноманітні. Є доречним привести варіант найбільш загальної їх класифікації та висвітлити деякі моменти, що представляють труднощі для бажаючих опанувати англійську мову.

Першу групу складають дієслівно–прислівникові комплекси, зроблені на основі первинного значення компонентів і позначають просторово–спрямований рух: *walk in*, *run out*, *step across*.

Другу групу утворюють поєднання, в яких значення дієслова має чітко виражений переносний (метафоричний) характер, у той час як другий компонент зберігає властивий прислівнику просторовий зміст: *breeze in* (*вбігти, влетіти*).

Третю групу складають конструкції, в яких основних семантичних змін зазнає постпозитивний елемент, що набуває яскравого аспектуального наповнення. Серед аспектуальних відтінків можна виділити наступні: вираз початку виникнення дії (*сru out*), вираз продовження дії (*walk on*), вираз завершення, закінчення дії (*but away*), позначення повної вичерпності дії (*tire out*), вираз інтенсифікації дії (*work away*), вираз повторення дії (*read over /again/*). У багатьох випадках зміст фразового дієслова вміщує відразу кілька тісно пов'язаних аспектуальних характеристик.

Значення фразових дієслів четвертої групи засноване на ідіоматизації обох частин, вмотивованість яких зберігається: *come about* (*відбуватися, траплятися*), *ride out* (*вийти зі скрутного положення*), *give away* (*видавати секретну інформацію*).

П'яту групу утворюють фразові дієслова, що характеризуються максимальним ступенем ідіоматизації їхніх складових: *give up* (*кинути*), *take in* (*обдурити*), *put up with* (*терпіти, примиритися*).

Фразові дієслова останньої групи досить складно перекладати, оскільки значення цілого комплексу не виводиться з сукупності значень його складових. Якщо людина не знайома з фразовим дієсловом, яке зустрілося в тексті, вона не здатна адекватно перекласти / зрозуміти ціле речення / вислів. Найчастіше вона намагається пов'язати з лексичним оточенням два окремих слова, не розуміючи, що перед ним єдине семантичне ціле. Отже, фразове дієслово є мовним феноменом суто англійської мови, і тому є складним у вивченні та розумінні для іншомовних користувачів. Коректне вживання фразових дієслів робить мовлення природнішим, а правильне розуміння фразових дієслів та відтворення їх мовою перекладу є ознакою високого рівня опанування іноземною мовою. Зусилля викладача у навчанні здобувачів вищої освіти фразовим дієсловам повинні бути спрямовані

перш за все на забезпечення розуміння ними цього явища англійської мови, збагачення їх лексичного запасу фразових дієслів та формування навичок правильного використання їх у мові. Багато вчених запропонували свої визначення і ознаки, за якими вони розрізняють фразові дієслова, тому існує чимало класифікацій фразових дієслів, що беруть за основу той чи інший критерій – це може бути ступінь семантичної єдності компонентів, подільність чи неподільність фразового дієслова, наявність чи відсутність додатка тощо. Загалом, фразові дієслова допомагають виразити думки чіткіше та влучніше, ніж звичайні дієслова та передати ті аспекти значень, які не в змозі передати просте дієслово. Фразові дієслова необхідні для вільного спілкування та правильного розуміння англійських текстів та потребують неабияких навичок у їх перекладі іншою мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ванівська О.І. Фразові дієслова в англійській мові як засіб вираження аспектуального значення інхоативності в Британському 203 національному корпусі (BNC). *Studia Germanica et Romanica: Іноземні мови. Зарубіжна література. Методика викладання*. Донецьк: ДонНУ, 2010. Т. 7. № 3 (21). С. 5–12.
2. Воскрес А.А. Дієслово як головний компонент дієслівноадвербіального комплексу. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія*. 2014. Т. 17. № 2. С. 31–37.
3. Григорьев С.В. Фразовые глаголы: учебно-справочное пособие. СПб.: КАРО, 2003. 272 с.
4. Biber D. *Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman, 1999. 315 p.

Ольга ПОЛИЩУК
(Ужгород, Україна)

СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ DIALANG ЯК ПРИКЛАД ЗАСТОСУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ З МОВНОЇ ОСВІТИ

Інтеграція України у світовий та європейський освітній процес набула особливої актуальності із зміною пріоритетів та напрямків розвитку світової системи освіти. Глобалізація освітніх технологій та розширення масштабів включення до загальноєвропейського та світового культурного простору передбачає розуміння та відповідність міжнародним стандартам освіти.

Європейські освітні стандарти закріплені Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти – документом, що регулює вивчення, викладання, оцінювання знань за європейською шкалою [1]. Рекомендації Ради Європи (РРЕ) забезпечують спільну основу для складання навчальних мовних програм, стандартизації міжнародної мовної сертифікації, планування самостійного вивчення тощо. Однією з цілей РРЕ є опис рівнів володіння мовою згідно з існуючими стандартами, тестами та екзаменаційними матеріалами для полегшення зіставлення різних національних кваліфікаційних систем, тому особливого значення набула система

дескриптивних категорій, що оцінюють параметри комунікативної діяльності та мовної компетентності.

Цікавим та корисним прикладом застосування Загальноєвропейських рекомендацій (ЗЄР) з діагностичними цілями є система DIALANG, призначена для самооцінки рівня володіння мовою індивідом [2]. Платформа розроблена міжнародним колективом розробників під егідою Європейської комісії та розташована при університеті Ланкастеру (Велика Британія) [3].

DIALANG базується на загальноєвропейській системі рівнів володіння мовою (Common European Framework of Reference, CERF) та складається з самооцінювання, мовних тестів і зворотного зв'язку чотирнадцятьма європейськими мовами. Компетенції, що перевіряються, включають читання, письмо, аудіювання, граматику та словниковий запас. Рекомендації з оцінювання DIALANG та дескриптивні шкали, що застосовуються для повідомлення користувачів про одержані результати, базуються на Загальноєвропейських рекомендаціях. DIALANG призначена для осіб, які хочуть визначити свій рівень володіння мовою та отримати зворотний зв'язок про сильні та слабкі сторони своєї мовної компетенції. Проте, система не передбачає надання сертифікатів чи дипломів.

Процедура оцінювання DIALANG складається з таких послідовних кроків: вибір мови проведення (з 14 можливих); реєстрація; вибір мови, яка контролюється (з 14 можливих); тест на встановлення рівня та обсягу лексичного запасу; вибір уміння (читання, аудіювання, письмо) або навичок (лексичних, граматичних); самооцінювання (лише з читання, аудіювання та письма); попередні висновки про здібності користувача; тест відповідної складності; відгук/зворотний зв'язок.

Після тесту на встановлення рівня лексичного запасу та вибору вміння/навички, рівень сформованості яких користувач хотів б протестувати, він отримує ряд тверджень для самооцінювання. Користувач має вирішити, чи може він/вона виконувати діяльність, описану в кожному твердженні. Оскільки говоріння не є складовою теперішньої системи DIALANG через брак відповідних технічних можливостей, самооцінювання не застосовується для оцінки розмовного блоку. Після проходження основного тесту користувач отримує повідомлення, чи відрізняється його рівень володіння за самооцінюванням від рівня володіння, визначеного на основі виконання ним тесту. Більшість тверджень для самооцінювання, які використовуються в DIALANG, було взято з англійської версії Загальноєвропейських Рекомендацій. Робоча група DIALANG переглянула усі твердження ЗЄР, відбрала більше 100 тверджень для читання, аудіювання та письма. Оскільки DIALANG є мультілінгвальною системою, твердження для самооцінювання були перекладені з англійської мови на інші тринадцять мов. Порівняно з ЗЄР, словесні формулювання тверджень було змінено з «Можу робити» на «Я можу», деякі твердження було спрощено, додано кілька нових тверджень. Документ В1 містить 107 тверджень для самооцінювання з читання, аудіювання та письма, що впорядковані за ступенем складності від найлегшого до найскладнішого.

В цілому, міжнародна система DIALANG є важливим інструментом дистанційної освіти, елементом безперервної освіти протягом життя, що набуває особливо-

го значення у сучасних реаліях. Протягом останніх років платформа отримала стрімкий розвиток та подальшу розробку у новому форматі DIALANG 2.0 [4]. Як сучасна освітня платформа DIALANG дозволяє інтегруватись у загальноєвропейський простір мовної підготовки незалежно від рівня володіння мовою та віку, що спричинило особливий ріст популярності системи у період дистанційної освіти та підвищення кваліфікації.

Документ В1 Твердження DIALANG для самооцінювання (уривок)

Рівень ЗЄР	Читання
A1	Я можу розуміти дуже короткі, прості тексти, впізнаючи власні назви, слова та базові фрази, напр., перечитуючи частини тексту.
A1	Я можу розуміти й виконувати короткі, прості письмові інструкції, особливо якщо вони містять ілюстрації. <...>
A2	Я можу розуміти короткі прості тексти, пов'язані з моєю роботою.
A2	Я можу знайти спеціальну інформацію у простих повсякденних матеріалах, таких як реклама, брошури, меню та розклад. <...>
B1	Я можу знайти і розуміти потрібну мені головну інформацію в повсякденних матеріалах, таких як листи, брошури та короткі офіційні документи.
B1	Я можу досить добре розуміти опис подій, почуттів та побажань в особистих листах при листуванні з другом або знайомим. <...>
B2	Я можу читати кореспонденцію, пов'язану зі сферою моїх інтересів, та легко розумію основний зміст.
B2	Я можу розуміти спеціалізовані статті поза полем моєї діяльності, за умови, що я можу користуватись словником для уточнення термінології.
C1	Я можу розуміти будь-яку кореспонденцію за умови використання час від часу словника. <...>
C2	Я можу розуміти й інтерпретувати практично всі форми писемного мовлення, включаючи абстрактні, складні за структурою або з великою кількістю колоквіалізмів літературні та нелітературні письмові твори.
Рівень	Письмо
A1	Я можу описати місце проживання/особисту інформацію.
A1	Я можу писати прості ізольовані фрази та речення. <...>
A2	Я можу давати короткі, елементарні описи подій та видів діяльності.
A2	Я можу писати короткі, прості записки, пов'язані з повсякденним життям.
A2	Я можу описати свою сім'ю, умови проживання, навчання, роботу. <...>

B1	Я можу писати дуже короткі звіти, в яких йдеться про звичайну фактичну інформацію та містяться пояснення дій.
B1	Я можу описати мрії, надії та наміри, запити, проблеми і т.д. <...>
B2	Я можу давати оцінку різним ідеям та варіантам рішення проблем.
B2	Я можу узагальнювати інформацію та аргументи з кількох джерел. <...>
C1	Я можу дещо розширити і підтримати точки зору за допомогою додаткових аргументів, причин та відповідних прикладів.
C1	Я можу дати чітке детальне описання складних предметів.
C2	Я можу продукувати адекватне й ефективне логічно структуроване мовлення.
C2	Я можу продукувати чіткі, логічні, складні висловлювання – доповіді, статті або есе з презентацією теми або з наданням критичної оцінки пропозицій. <...>
Рівень ЗСР	Аудіювання
A1	Я можу розуміти повсякденні вирази, пов'язані з простими та конкретними повсякденними потребами, в чіткому, повільному та повторюваному мовленні.
A1	Я можу розуміти усне мовлення, якщо воно дуже повільне і чітко артикульоване, з довгими паузами для того, щоб я зрозумів зміст. <...>
A2	Я можу розуміти достатньо для здійснення контактів без надмірних зусиль.
A2	Я можу визначити основний зміст фактів з теленовин про події, випадки/пригоди і т.д., в яких візуальний ряд супроводжує коментар. Я можу вхопити головний зміст коротких, чітких, простих повідомлень. <...>
B1	Я можу розуміти чітко мовлення у повсякденних розмовах, хоча в реальній життєвій ситуації буду іноді просити про повторення окремих слів та фраз.
B1	Я можу розуміти основні положення чіткого нормативного мовлення на знайомі теми, які зустрічаються регулярно. <...>
B2	Я можу розуміти нормативне усне мовлення, як на знайомі, так і на незнайомі теми зі сфери особистого життя, навчання та професійної діяльності.
B2	Я можу розуміти бесіду в межах моєї діяльності з чіткою презентацією <...>
C1	Я можу розуміти жваву розмову носіїв мови.
C1	Я можу відносно легко розуміти більшість лекцій, дискусій та дебатів. <...>

C2	Я можу розуміти спеціалізовані лекції та презентації, в яких вживається велика кількість колоквіалізмів, регіональних виразів та незнайомих термінології.
----	---

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва]. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
2. DIALANG Project. Official site. URL: <https://dialangweb.lancaster.ac.uk/>
3. Alderson, J. Charles and Figueras, N. and Kuijper, H. and Nold, G. and Takala, S. and Tardieu, C. *The development of specifications for item development and classification within The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Reading and Listening: Final report of The Dutch CEF Construct Project*. Working Paper. Lancaster University, Lancaster, UK, 2004. URL: https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/44/1/final_report.pdf
4. DIALANG 2.0. URL: <http://wp.lancs.ac.uk/ltrg/projects/dialang-2-0/>

Андріана ПОПТИК
(Дрогобич, Україна)

РЕЛІГІЙНИЙ КУЛЬТУРНИЙ КОД У ФРАЗЕОЛОГІЗМАХ УКРАЇНСЬКОЇ ТА НІМЕЦЬКОЇ МОВ

Фразеологізми з національно-специфічним кодом «релігія» містять одне або кілька ключових слів, які з лексичної, тематичної, культурної та історичної сторони розглядаються як частина християнського релігійного дискурсу, наприклад, біблеїзми чи окремі лексеми (церква, Бог, ангел, дзвони). Фразеологічна лексика з кодом «релігія» спрямована для контрастивно-історичного аналізу, оскільки багато культур у Європі розпочали свою діяльність з християнства. Релігійний культурний код в німецькомовних ідіоматичних виразах характеризується нижчою експресивністю у порівнянні з українськими фразеологізмами: пор.: *боятися як дідько лада-ну – wie der Teufel den Weihrauch fürchten*. В німецькомовному ареалі досить поширеними виступають фразеологізми, які пов'язані з релігійною культурою Німеччини, наприклад: *den Teufel an die Wand malen, j-n ins Gebet nehmen, die Kirche im Dorf lassen*.

Тема релігійного коду, біблеїзмів неодноразово ставала об'єктом наукових досліджень Г.Мокієнка, В.Балакова та ін. Деякі науковці вважають біблеїзми широко вживаними ідіомами, які повинні мати свої еквіваленти в інших мовах. Згідно лексикографічних даних, біблеїзми займають значну частину у фразеологічному складі кожної мови. Існує чимало крилатих висловів, фразеологічних одиниць, які ідентичні за своїм лексико-семантичним наповненням, стилістичним значенням, емоційно-експресивним забарвленням, денотативним змістом і конотативним нашаруванням в українській і німецькій мовах, наприклад:

1) формула спокути з Біблії: *око за око, зуб за зуб – Auge um Auge, Zahn um Zahn*;

2) цитати з Біблії: *альфа і омега – das A und das O*;

3) ідіома, взята із перекладу Біблії М.Лютером із притчі про бідну вдову: *внести свою лепту – sein Scherflein beitragen*;

4) біблійний сюжет про падіння міст Содом і Гомора, втечу Лота і сім'ї: *стату (застигнути) як соляний стовп – wie eine Salzsäule stehen*.

Аналізуючи низку відібраних біблеїзмів, можна стверджувати, що їх поділяють на дві групи: прямі і непрямі. До прямих відносять крилаті слова чи цитати з Біблії, які є абсолютно ідентичними в усіх мовах. Яскравим прикладом служать вислови: *блудний син – der verlorene Sohn*; *за сімою замками (печатями) – ein Buch mit sieben Siegeln*. Непрямі біблеїзми виступають семантично похідними одиницями, тобто переосмисленнями, варіаціями, перефразами відомих сюжетів Біблії, які однак не згадуються в ідіоматизованій формі у Великій Книзі; біблійні легенди і міфи є лише основою для утворення похідних біблеїзмів, наприклад: *посилати від Понтія до Пилата – von Pontius zu Pilatus schicken*.

Образність у висловах чи ідіомах з релігійним культурним кодом створюється не лише шляхом переосмислення прямих або непрямих цитат та біблійних сюжетів, тому що фразеологізми не обов'язково місять чітко виражену лінгвокультурну інформацію, яка, на наш погляд, може розглядатися на основі контрастивно-історичного аналізу.

В численних фразеологізмах релігійного характеру основним елементом виступає лексема *дзвони*, приміром, в німецькомовній фразеологічній скарбниці: *an die große Glocke hängen, wissen, was die Glocke geschlagen hat* та ін. Насичена сталими ідіоматичними виразами і українська мова: *дзвонити в усі дзвони; чути дзвін, та не знати, де він* та ін. Зіставний аналіз фразесполук показав, що семантичне значення слова *дзвін/der Glocke* у досліджуваних мовах має ідентичну функцію – дзвін закликає на Службу Божу.

Біблійні антропоніми – власні імена, що визначаються релігійним культурним кодом, виступають складовими у фразеологізмах української та німецької мов: *поцілунок Юди – Judaskuss, Соломонова мудрість – die Weisheit Salomos*. На думку В. Мокієнка, антропоніми виступають так званими мовними символами у квадраті.

Провівши короткий зіставний аналіз фразеологізмів з релігійним культурним кодом, можна дійти висновків, що змінилася початкова конотація їхніх ключових компонентів. У цих мовних одиницях ми бачаємо чітке видалення священних кодів, а з іншої сторони – в саме у фразеологізмах біблійного характеру бачаємо символічну цінність та образність для носіїв мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балакова Д., Мокієнка В. Наследие Библии во фразеологии. Грайфсвальд. 2013. 308 с.

2. Гак В.Г. Вопросы сопоставительной фразеологии (библейзмы в русском и французском языках). *Научные труды МПГУ*. М., 1994. С. 14–20.
3. Мокиенко В.М. Славянская фразеология. М.: Высшая школа. 1989. 287 с.

Олеся РАК
(Ужгород, Україна)

СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ НІМЕЦЬКИХ ЕКОНОМІЧНИХ ТЕРМІНІВ

Кожна галузь послуговується своєю спеціальною фаховою мовою, яка, запозичуючи численні елементи з мови повсякденного або професійного спілкування, одночасно слугує джерелом утворення нових термінів та професійних позначень. Під поняттям «термін», розуміємо слово чи словосполучення, що співвідноситься з поняттям певної організованої галузі пізнання (науки, техніки), що вступає у системні відносини з іншими словами та словесними комплексами й утворюють разом з ними в кожному окремому випадку та в певний час замкнену систему, що характеризується високою інформативністю, однозначністю [4]. Мовознавець В.І.Карабан визначає термін як мовний знак, що репрезентує поняття спеціальної, професійної галузі науки або техніки (1). Отже, термін – це невід’ємна складова частина лексичної частини мови.

Термін може утворюватися на лексичному матеріалі рідної мови або бути запозиченим як із міжнародного термінологічного банку (міжнародні греко-латинські терміноелементи) напр. *die Inflation* від лат. *inflare* так і з іншої мови нар. *das Niveau* з фр. мови. Проте в будь-якому випадку він повинен відображати ознаки певного поняття. В мові терміни існують в складі певної термінології яка, як система наукових термінів, являє собою підсистему у складі загальної лексичної системи мови. Як зауважував Т.Р.Кияк, «...функціонування фахової мови забезпечує винятково чітко встановлена термінологія» [2]. Саме визначення структурних особливостей одного з розділів цієї системи, а саме німецьких економічних термінів і є предметом дослідження даної статті.

Германістами розроблені різні підходи у вивченні даного питання. Так, А.М.Ісюз і А.Ф.Ленкова у своєму підручнику «Лексикологія німецької мови» розглядають два типи композитів, виходячи з двох різних принципів: морфологічного принципу та семантико-синтаксичного.

Морфологічна класифікація складних слів у німецькій мові

В рамках морфологічної класифікації складних слів, А.М.Ісюз і А.Ф.Ленкова вказують, що композити можуть належати до будь-якого класу слів [6]. Першим компонентом складного слова може виступати будь-яка частина мови, а належність до того чи іншого класу залежить, як правило, від другого компонента, який визначає граматичні характеристики всього композиту.

Так німецькі економічні терміни можуть мати наступну морфологічну структуру:

1. іменник + іменник: *die Fachkraft, die Gesamtbilanz, der Durchschnittslohn*;
2. прикметник + іменник: *der Außenhandel, die Hochqualität*

3. дієслівна основа + іменник: die Kaufkraft, der Fahrplan, der Wechselkurs
4. числівник + іменник: der Zweikampf, das Dreifache;
5. займенник + іменник: die Ich-AG;
6. прислівник + іменник: die Voraussage;
7. прийменник + іменник: die Ein-, -Ausfuhr, der Mitarbeiter.

Складний прикметник може складатися з:

1. прикметник + прикметник: hochqualitativ, hochproduktiv, mittelständisch;
2. іменник + прикметник: gesetzwidrig, leistungsfähig, fachkundig;
3. основа дієслова + прикметник: preisbereinigt, unwiederkehrlich, rückläufig;
4. числівник + прикметник: zweidimensional, dreistöckig, zweiseitig;
5. займенник + прикметник: diesbezüglich, selbstgefällig;
6. прийменник + прикметник: unterirdisch, vorsorglich.

Складне дієслово може мати наступну морфологічну структуру:

1. дієслово + дієслово: stehenbleiben, bewirtschaften, kennenlernen;
2. іменник + дієслово: teilnehmen begutachten;
3. прикметник + дієслово: vollziehen, freisprechen, stillstehen;
4. числівник + дієслово: vervierfachen;
5. прислівник + дієслово: weitergehen, fortfahren, voraussetzen.

Складні числівники, прислівники, прийменники і інші частини мови можуть складатися з різних слів: zweihundert, auseinander, vorbei, gegenüber.

Семантико-синтаксична класифікація складних слів у німецькій мові

Відповідно до семантико-синтаксичного критерію А.М.Іскоз і А.Ф.Ленкова розрізняють чотири типи складних слів у німецькій мові:

1. означальні складні слова;
2. рівнозначні складні слова;
3. зрушення;
4. зрощення.

Компоненти визначальних складних слів пов'язані між собою підпорядкуванням: перший компонент визначає другий. Головне слово визначає приналежність всього з'єднання до певного класу слів, а так само характер його граматичних категорій і форм. Обидва компоненти значимі в лексичному плані.

Наприклад: die Gewinungs-,Verarbeitungsanlage, die Handelsabkommen-und Verträge.

Рівнозначні складні слова складаються з двох граматично рівноправних компонентів (і перший, і другий компонент повинен належати одному і тому ж граматичному класу), які пов'язані між собою. Кожен компонент має своє власне значення, але значення всього з'єднання висловлює якесь нове поняття: Strichpunkt, deutsch-russisch, dreizehn.

Зрушення утворюють особливий тип складних слів у німецькій мові. Вони представляють собою з'єднання в одній одиниці декількох слів: das Fehlentwicklungvermeiden, allerhöchst, stehenbleiben, beiseite. Компоненти таких з'єднань не втрачають свого самостійного лексичного значення та легко розуміються.

Зрощення являють собою результат взаємодії двох словотворчих процесів – словоскладання і суфіксація або словоскладання і субстантивації. Своєрідність даного процесу полягає в тому, що він перетворює словосполучення, не змінюючи форми останнього, в єдину словотворчу основу і взаємодіє при цьому з іншим способом [5]. Наприклад: *der Sachverständige, die Gesetzgebung, wettbewerbsfähig, die Energieverbrauchregelung.*

Таким чином, можна дійти наступних висновків:

1. Композити складають вагому частину німецької економічної термінології.
2. Найбільш широку систему семантичних відносин між компонентами композиту можна побачити у німецьких складних іменників.
3. Система семантичних відносин між компонентами, що виражаються іншими частинами мови в цілому повторює систему семантичних відносин між компонентами складних іменників.
4. Стійкі термінологічні словосполучення набагато легше піддаються перекладу, ніж складні слова-терміни, так як в них всі компоненти граматично оформлені та це полегшує розкриття смислових зв'язків між ними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. Київ: Наукова книга, 2002. 564 с.
2. Кияк Т.Р. Фахові мови та проблеми термінознавства. *Нова філологія. Збірник наукових праць*. Запоріжжя: ЗНУ, 2007. № 27. С. 203–208.
3. Комиссаров В.Н., Рецкер Я.И., Тархов В.И. Пособие по переводу с английского языка на русский. М.: 2005. Часть II. 97 с.
4. Смирницький Д.Ф. Семантико-стилістичні аспекти функціонування юридичної термінології в економічному тексті. *Іноземномовний текст за фахом: лінгводидактичні аспекти*. Львів: Світ, 1998. С. 136–141.
5. Ткачова І.В. Порівняльний аналіз лексики банківського права (на прикладі російської, української та англійської мов). *Актуальні проблеми сучасної науки в дослідженнях молодих учених*. Сімферополь, 2004. Вип. 5. С. 214–220.
6. Iskos A., Lenkova A. *Deutsche Lexikologie*. Moskau, 1970. 295 S.

Анна РОЗЛУЦЬКА
(Дрогобич, Україна)

КИРИЛО СЕЛЕЦЬКИЙ – СВЯЩЕННИК, ПИСЬМЕННИК, ПЕДАГОГ

Про о. К.Селецького як священника УГКЦ, вченого, педагога, просвітника, публіциста, богослова, письменника, активного громадського діяча на сьогодні сказано гріховно мало, щоб неупереджено та різноаспектно оцінити його культурне й релігійне надбання. І хоча й минула 185 річниця від дня народження та сторіччя пам'яті, навіть триває беатифікаційний процес щодо визнання отця святим Церкви, однак ця велична постать нашої історії залишається й надалі незнаною для

широкого загалу. Український читач чекає як ґрунтовних концептуальних студій, так і видання творів автора: художніх, богословських, публіцистичних.

К.Селецький увійшов в історію нашої нації насамперед як душпастир, основоположник двох монаших згромаджень: Згромадження сс. Службниць Пречистої Діви Марії (1892 рік) та Сестер св. Йосифа Обручника Пречистої Діви Марії (1898 рік). Це, мабуть, єдиний випадок не УГКЦ, але й усієї Церкви, коли одружений священник став фундатором спільноти чернецтва. Крім того, о. К.Селецький – автор численних наукових студій, художніх творів і засновник заходів для українських дітей (у сучасному слововжитку дитячих садків) в Галичині. За лагідне серце його в народі навіть назвали українським Боско. Доволі промовисто схарактеризував ревного священника Перемишський єпископ Йосафат Коциловський з нагоди 25-ліття пам'яті отця у пастирському листі від 26 квітня 1943 року: «Людина ангельської доброти, простенька, покірна, любить все добре і поширює його всюди, куди може, без огляду на труднощі. Усіх ближніх, а передовсім своїх парохіян, любить як свою власну душу; працьовитий, сумлінний, скромний, убогий, здержливий, витривалий, готовий на все, чого вимагала б від нього Божа воля й Божа слава. Одним словом, це праведник, муж Божого духа, що дається нам як взорець християнського праведного, святого життя» [2, 1].

Вражає численність жанрового розмаїття культурної спадщини о. К.Селецького: це богословські студії, тлумачення канонів Церкви («Катехизис для дітей греко-католицького обряду», «Короткі упражнення катехитическі і Біблійна історія...»), «Книга мудрости...», «Проповідь на понедільник святого і животворящего Духа», «Отче наш»), суспільно-політичні статті («Допис...», «Жертва радикалізму» «Новіціят в Жужелю і доми-захоронки Службниць Пр. Д. М. в краю», «Соціалізм і соціальна демокрація»), мовознавчі праці («Відповідь впр. і всесв. о. Омеляну Огоновскому, критикови на критику «календаря Просвіти»), художні твори для дітей та дорослих («Втрафила коса на камінь», «Желізняця», «Казка о добрім сину», «Невдяка синівска», «Як то з русина Івана зробився німець логан, що его і власна мати не пізнала», «Щур з'їв желізо» ...) тощо.

У творчості К.Селецького виразно простежуються дві ідейно-тематичні складові: християнське та національне. Йому залежить, перш за все, на вихованні свідомого, мислячого християнина. Апелюючи до слухача, автор, роздумуючи про сенс людського існування, заторкує одвічне філософське питання про буття людини: «Тепер питаємся, що же єсть ціль жите чоловіка?» І одразу ж запитуючи відповідає: «Не єсть же воно тільки сном, і то дуже коротким сном? Один має сон солодкий і розкішний, другий має сон немилый та страшний... Коли тобі зле ведеся ту на земли, то подумай собі, що то тільки сон такий тяжкий, що всі терпінія і нужди переминутя і щезнут, мов тая мрака, що ранком уносится над лугами нашими; зажди тільки цятку, жий чесно і добре, а коли прийде смерть і ти збудися до нового жита, то доконаєшся, як добрий єсть той Пан на небі і яке серце у нього; доконаєшся, що тое, чого тобі ту на земли відказав, з великою лихвою там ти передасть. Одна хвилька в небі більше значит, чим тисяча літ, прожитих ту на земли хотя й би у найбільших розкошах!» [2, 172].

Отець часто тлумачить святе письмо, наголошуючи на необхідності розуміння писання і виконанні заповідей. Це надважливо для нього, як душпастиря, однак осмислення біблійних істин повинно здійснюватися органічно, свідомо, природно рідною мовою. «В Хинах, Японії, Індія, серед пустарей африканських голосили і голосять місіонарі народи поганському слово Боже в тім язиці, якого той нарід з первовіку в щоденних своїх зносінах употребляє. У нас на Руси склалося таке чудовище, що народи голошено слово Боже в чужім язиці. Тим-то розповсюдилися тут духовна темрява, п'янство і моральний упадок. Язик руский, яко простацкий, хахольский, викинено з церкви і з плебанії; він найшов для себе пристановище лише в курній хаті селянина» [2, 489]. Отож насамперед через нерозуміння, а отже й через не усвідомлення свого народ губить не лише християнські, а національні цінності.

Із заснуванням дитячих захоронок виникла гостра потреба у різноманітних рекомендаціях щодо навчання і виховання маленьких українців, а також дитячих українськомовних творах. У цій царині о. К.Селецький проявив себе не лише як педагог, а й як талановитий майстер художнього слова, залишивши для юних читачів прохристиянські, високоморальні, повчальні тексти. Він пропонує не систематичну методику релігійного навчання, яка може бути незрозуміло і неприйнятною, а пропонує елементи гри, органічно-пізнавальний принцип, який пов'язаний зі щоденним життям дитини та її довколишнім побутом. Ідеться не лише про оточуючий знайомий світ, а й про вікові особливості, почуття вихованців, культуру рідного народу, яку дитина беззастережно сприймає й усвідомлює: «Релігійноє упражненіє з малими – не буде се систематична наука о Бозі і Божих ділах, довжно воно виткати з сега, на що діти щодень дивляться, що чуют або чим ся займают. Єдного разу буде ся наука тая відносити до свята, що має обходитися або вже обходилося, другого разу до приключенія, котре діти займає. Припадок, радість або смуток, неприличність, також якоє-от поблудженіє будуть предметом науки» [2, 211].

Отже, навіть з цього побіжного огляду бачимо, що постать о. К.Селецького унікальна для української культури, а творча спадщина неоціненна й неоцінена. Зроблено лише маленьку децицію у поцінуванні пам'яті душпастиря, натомість залишається чималий простір для вивчення й дослідження його письменницького, священничого та педагогічного спадку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інтерв'ю з с. Маркіяною (Василишин) про о. Кирила Селецького, беатифікаційний процес якого незабаром має розпочатися. Розмовляла Мар'яна Карапінка. URL: http://oranta.org/index.php?option=com_content&view=article&id=166:lotec-kyrilo-selecky-ce-velyky-svjatec-osoba-jakoju-ja-postino-zahopljujusr&catid=35:istorychni-postati-cat&Itemid=48 (дата звернення: 24.03.2021).
2. Селецький К. Вибрані твори: у 2-х т. / Упоряд. та ред.: Ігор Розлуцький, с. Маркіяна (Василишин). Дрогобич: Коло, 2018. Т.1. 608 с.
3. Селецький К. Катехизисъ для дітей греко-католицького обряду. Львів: «Провсвіта», 1869. 62 с.
4. Селецький К. Кормъ духовный. Отче наш. *Посланникъ*. 1891. Ч. 11. С. 1–2.

5. Читанка. Сельському народу на хосен / списав Мілківський чоловік. Львів: З печатні Інститута Ставропійського, під зарядом Стефана Гучковського. 1868. 111 с.

Наталія СЛИВКА, Людмила БОГДАН
(Ужгород, Україна)

PRINCIPLE OF COGNITIVE-CULTURAL ORIENTATION WHILE DESCRIBING LINGUISTIC WORLD-IMAGE PECULIARITIES

Elaborating on the issues faced by cognitive scientists Yelena Kubriakova point out that their efforts should be aimed at picking out of the very language material as many data as possible about itself and what is behind the material [3]. Developing of the cognitive approach to language phenomenon studying promotes understanding of the language as a knowledge source about conceptual or cognitive structures of our consciousness. Taking into consideration the fact that language categories are inseparable from categories of thought the studying of language phenomena presupposes the operating with cognitive categories.

It is known the human thought does not create some definite or the only option of representation. Due to its nature the thought of a human being deals, on the one hand, with the objective and independent on him/her physical world reflected by it and on the other hand – with language means of its expressing. The language does not generate the thought but enables shaping and reconstructing of the human mental reality. The real world is reflected in human mind as a thinking process and accumulation of knowledge about the reality represented in language material items. Thus general concepts of a human being are shaped and they subsequently create a coherent and flexible system of knowledge about the world. Thinking not only exists in thought forms but it is also fulfilled by means of definite language units of different complexities that explicate the forms as well. The language is an integral part of the human cognition and is connected with philosophical comprehension of the world. It provides mental world continuity for a nation, shapes a system of the world view, fixes and preserves valuable concepts of a human being and also influences their appearing in his/her consciousness.

Our knowledge system consists of concepts of different complexity and abstraction levels and they are shaped in different ways. A concept exists within mental reality of a human being as a repertoire of knowledge and pieces of information about the past, actual and possible state of affairs in the real world in connection with values, needs, assessments, associations, emotions etc. Understanding it as some mental unit allows of constructing mental world of a native speaker and also reproducing his/her ethnomental characterology. Yu.S.Stepanov defines a concept as «a culture clot in the human consciousness» [5, 40] – i.e. something representing culture as a constituent of human mental world.

Nowadays in the framework of cognitive linguistics researchers are trying to discover in detail the correlation between perception, awareness of reality,

conceptualization, ways of the arranging of concepts in knowledge structures and ways of fixing of these structures in the language. Linguo-cognitive scopes of different national cultures may essentially differ from one another in the existence of concepts, their cognitive-semantic structures and principles of expressing of their lexical-grammatical arrangement in a language material. There exist a number of studies proving nonidentity of «fragmentation» of the world expressed by different languages (works of Dell Hymes and A.A.Zalevska). Investigating the language material reveals the correlation between semantic and cognitive processes whereas cognitive ones dominate. It is the fact that makes mastering of a foreign language possible. Knowledge reflected by conceptual structures is deeper than the meaning of a language unit of any level (of a word, sentence, text, grammatical category etc.).

Language meanings convey only some limited pieces of knowledge about the world. The biggest piece of the knowledge is kept in our consciousness in a form of various structures of thought, that is to say concepts of different complexity and abstraction degrees, to the content of which new characteristics may be added. In their turn the characteristics call for new forms of their representation in the language, in other words, their verbalization.

The way the human being perceives and conceptualizes reality (what factors of objective and subjective orders prevail in shaping the world-image by a certain ethnos) is of great importance for the studying. Gaining systemic knowledge of a foreign language at such a level of linguistic competence which is similar to the level of native language competence is possible for a learner if he/she has got the idea of the world-image peculiar to his native language and its correlation with the world-image reflected in the system of a target language.

It is apparent that every linguocultural community possesses its own world-image which is shaped with the help of linguistic and nonlinguistic means. Specifics of a national language alongside with specifics of national consciousness result from peculiarities of activities, ways of life, natural and social environment conditions, material and intellectual culture which are fixed at different levels of the language.

Each nation perceives phenomena and processes of the reality and categorize its experience differently, in its own way. Perceiving and assimilating outward things it is necessary to get a form for findings of the reality reflection. The form is to be easy for being formulated, preserved and conveyed. The language as a sign system is such a universal form. The main element of any system of signs is a sign which is an underlying unit. The sign is a means of denoting this and that object of reality. Due to the presence of linguistic signs real-world details are represented in the world knowledge system inherent to the native speaker and there appears a possibility of conveying the knowledge. Linguistic signs «convey a meaning» not because there is a direct connection between signs and external world, but because these ones correlate with human experience presenting the knowledge base.

The language does not copy the world but to some extent reflect the process of its cognition by the human being. The essence of the linguistic world-image consists in that the way the human being sees the world around and his/her place in it is revealed

in the language system, that is in its grammatical system and lexicon peculiarities. The conceptual world-image is connected with the sphere of abstractiveness. It presents a set of ideas, pieces of knowledge about surrounding world and principles of their arrangement while the linguistic world-image is a result of the verbal manifestation of the ideas and knowledge. In comparison with the linguistic world-image the conceptual one has more universal character and is common for the peoples that are on the same level of world knowledge, meanwhile the linguistic world-image discovers specifics of world outlook of an ethnos [4, 4].

For the purpose of giving an illustrative example of what is mentioned above let us consider polite formulas reproducing the same communicative situations in Ukrainian and English. The Ukrainian units of etiquette *На здоров'я! Їжте на здоров'я! Пийте на здоров'я! Носіть на здоров'я!* have the laconic equivalent in the English language *You are welcome!* The Ukrainian respond-wishing to sneezing *Будьте здорові!* is an equivalent to the English set expression of etiquette *(God) bless you!* The above-mentioned polite formulas in both languages verbalize the concept of «goodwill» but, to our mind, in the Ukrainian language there appears some specification of the given multilevel concept owing to its associative relation with the concept «health» what is lexically reflected in the illustrated Ukrainian expressions of etiquette.

Cognitive content of spatial markers (adverbs, prepositions and postpositions) also plays a prominent role in specifics of mental fragmentation of the surrounding world on the part of an ethnos and creating its linguistic world-image. By means of these spatial functional units of the language there takes place the categorization of the results of human cognitive activity. Consequently, taking into account their cognitive content ensures comprehension of specifics of internal relations among elements of the linguistic world view and facilitates progress in mastering a foreign language.

Adverbs, prepositions and postpositions explain spatial relations of objects, in some way make the human experience oriented «fitting» the objective reality into spatial models (for example, models of the vertical and the horizontal). The choice of a preposition is conditioned, on the one hand, by specifics of interaction between a human being and environment and on the other hand, by cultural-national norms, stereotypes - that is to say, by peculiarities of national world perception. Thus, the prepositions *down* and *up* in English reflect the spatial model of the vertical, which is certain to be also present in other linguistic world-images, pointing at down and up movement correspondingly. However, English phrasal verbs containing them may cause some difficulty in comprehension for a foreigner. The English sentence *He walked up and down the room* is translated into Ukrainian *Він ходив туди-сюди по кімнаті* containing the adverb *туди-сюди* to convey the cognitive content of the spatial model of the horizontal while the prepositions themselves in the English example denote the spatial model of the vertical, as mentioned above. Therefore, we may suggest that prepositions presenting a functionally auxiliary grammatical category serve as markers of the national world-image.

Differences among language phenomena reflect the difference not in the way of thinking (that is the nature of cognitive processes), but in terms of peculiarities of the

conceptual network. Studying the peculiarities on the base of the language material enables us to understand our own culture, thinking models better and also different cultures and types of the world view.

REFERENCES

1. Баксанский О., Кучер Е. Репрезентирование реальности: когнитивный подход. М.: Альтекс, 2001. 139 с.
2. Голубовська І. Етнічні особливості мовних картин світу. К.: Логос, 2004. 284 с.
3. Кубрякова Е. Проблемы представления знаний в языке. *Структуры представления знаний в языке: сб. статей*. М.: ИНИОН РАН, 1994. С. 5–31.
4. Огаркова Г. Вербалізація концепту «кохання» в сучасній англійській мові: когнитивний та дискурсивний аспекти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 – германські мови. К., 2005. 20 с.
5. Степанов Ю. Концепты. Тонкая пленка цивилизации. М.: Языки славянских культур, 2007. 248 с.

Наталія СЛИВКА
(Черкаси, Україна)

ЕТИКЕТНІ ЕКСПРЕСИВИ ЯК ОКРЕМИЙ ТИП ЕКСПРЕСИВНИХ МОВЛЕННЄВИХ АКТИВ

Етикетні мовленнєві акти функціонують у контексті категорії ввічливості. Основне їхнє призначення полягає у підтримці ритуальних етикетних відносин необхідних для ввічливої комунікації [2, 73]. Етикетні експресиви, як засіб вербалізації ввічливого ставлення аналізують вітчизняні та зарубіжні вчені (Л.Я.Гнатюк, Л.В.Мудрик, Е.В.Руді, Н.А.Трофимова, Н.І.Формановська, П.Браун, С.Левінсон, Е.Вейганд та інші).

Існують різні точки зору щодо статусу, номінації та класифікації етикетних експресивних мовленнєвих актів. Більшість дослідників класифікують їх як окремий тип, але в межах групи експресивних мовленнєвих актів.

Російська дослідниця Н.І.Формановська, наприклад, протиставляє емотивні мовленнєві акти, які здатні реалізувати різні способи безпосереднього вираження емоційних станів етикетним мовленнєвим актам [4, 112]. Е.Вейганд у своїх дослідженнях також розділяє емотиви, що виражають безпосередньо емоції і декларативи, куди власне відносить етикетні експресиви [7]. Л.Р.Безугла розрізняє формально-етикетний експресив, що вживається в інститутивних комунікативних ситуаціях (наприклад, подяка, вибачення, етикетний комплімент тощо; у термінах Л.Р.Безуглої, це бехабітив та не формально-етикетний, що вживається в усіх інших типах комунікативних ситуацій (у термінах Л.Р.Безуглої, це емотив та евалюатив [5]). Н.А.Трофимова також не виділяє етикетні експресиви в окремий незалежний клас, а розглядає їх як один із видів мовленнєвого акту експресиву [4, 18]. Дослідниця виокремлює серед експресивних мовленнєвих актів групу соціа-

тивних (вибачення, побажання, привітання та інші) та інфлюктивних мовленнєвих актів (похвала, комплімент, докір та інші), спираючись на спільність перлокутивно-го ефекту та інтенції.

У класифікації експресивних мовленнєвих актів, що базується на когнітивно-му, комунікативному та семіотичному підходах, С.А.Жаботинська та Н.П.Сливка розрізняють групу конвенційних та конверсаційних експресивів. Останні – це власне емотиви, реалізація яких не обмежена певними лінгвістичними моделями. Конвенційні (етикетні) експресиви виражаються за допомогою клішованих фраз (формул) і є фактично аналогами бехабітивів Серля. До групи конвенційних експресивів входять: вітання, прощання, подяка, поздоровлення, комплімент, співчуття та вибачення [6, 114–116]. Ці сталі етикетні конструкції зустрічаються у типових ситуаціях спілкування і вживаються для вираження ввічливого ставлення до учасників комунікації. [4, 150]

Одним із важливих та необхідних компонентів ввічливого спілкування є мовленнєвий акт вітання, який власне і розпочинає комунікацію. У наведеному нижче прикладі, мовець (*Mr Brook*) здійснює мовленнєвий акт вітання за допомогою етикетної формули «*good afternoon*». Метою такого акту є встановлення контакту із співрозмовником.

(1)*Good afternoon. I came to get my umbrella – that is, to see how your father finds himself today, said Mr Brook, getting a trifle confused as his eye went from one telltale face to the other* (1, 337).

У іншому прикладі мовець (*Jo*) за допомогою етикетної формули «*good night*» здійснює мовленнєвий акт прощання, метою якого є виявлення формальної поваги до адресата.

(2)<...> *but you will come again, I hope?
If you promise to come and see us after you are well.*

I will

Good night, Laurie..... (1, 83)

Етикетні акти прощання та привітання виконують в основному фатичну функцію, оскільки навіть у ситуації прощання співрозмовнику будують свою комунікацію з урахуванням подальшого спілкування [1, 139].

Наведений нижче приклад ілюструє комунікативну ситуацію подяки, коли мовець (*Jo*) висловлює свою вдячність другові за моральну підтримку у важкий період її життя. Вживання етикетної формули «*thank you*» супроводжується елементами невербальної комунікації, а саме міміки «*grateful face*», що підкреслює позитивне ставлення мовця до адресата.

(3)*Soon she dried the tears which had relieved her, and looked up with a grateful face.*

Thank you, Teddy. I'm better now. I don't feel so forlorn, and will try to bear if it comes (1, 227).

В іншому випадку, мовець (*Jo*), поряд із вживанням клішованої фрази «*thank you*», вживає ще інтенсифікатор «*so much*», що підсилює семантику слова *thank*

you. Етикетний експресивний акт також супроводжується первинним вигуком «Oh», який вказує на додаткове емоційне забарвлення.

(4) *Too bad! I as looking for someone to give this to. May I take it to your sister?*

Oh, thank you so much! I'll show you where she is. (1, 49)

Наступний приклад ілюструє вживання етикетних формул «*Merry Christmas*» для вираження поздоровлення та «*thank you*» для вираження мовленнєвого акту подяки. Додаткове вживання емотивної конструкції для позначення емоції РА-ДІСТЬ «*I am so glad*» передає позитивні емоції мовця.

(5) *Merry Christmas. Maarmee! Many of them! Thank you for our books; we read some and mean to everyday, they cried in chorus.*

Merry Christmas, little daughters! I am so glad.....But I want to tell you some words before we sit down. (1, 23)

Отже, у більшості проаналізованих прикладів спостерігається вживання етикетних експресивних актів у супроводі емотивів та/або елементів невербальної комунікації, які додають таким актам додаткового емоційного забарвлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мудрик Л., Лукашук О. Особливості функціонування етикетних мовленнєвих актів в англійському суспільно-політичному дискурсі. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2017. С. 137–142.

2. Руди Е.В. К вопросу об этикетных речевых актах в современном немецком языке. *Вестник Ставропольского государственного университета*. 2010. С. 72–76.

3. Трофимова Н.А. Экспрессивные речевые акты в диалогическом дискурсе. Семантический, прагматический, грамматический анализ: Монография. Санкт-Петербург, 2008. 376 с.

4. Формановская Н.И. Эмоции, чувства, интенции, экспрессия в языковом и речевом выражении. Москва. 2005. С. 106–116.

5. Bezugla L.R. «Meaning» and «sense» in linguistic pragmatics 2012. URL: <https://doi.org/10.26565/2218-2926-2012-04-01>

6. Zhabotynska S., Slyvka N. Emotive Speech Acts And Their Discourse Modifications In The Literary Text. *Discourse and Interaction*. 2020. Vol. 13. P. 113–136.

7. Weigand E. Dialogue: The Mixed Game. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. 2010. 304 p.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ФАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Alcott, Louisa May. *Little Women*. Moscow. 2000. 352 p.

СУСПІЛЬНІ НАУКИ

Степан БОНДАРЕНКО, Алла КОРЕНЬ
(Київ, Україна)

АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ЯК ФАКТОРУ ЗАПОБІГАННЯ ПРОЯВІВ КОРУПЦІЇ В УКРАЇНІ

В наш час втрати старих, непридатних для життя орієнтирів, а також спостереження прояву всюдозволеності в різних галузях діяльності суспільства, набувають велике значення ціннісні орієнтації людини як фактори розвитку особистості, здатної до самостійного і відповідального вибору. В сучасних умовах найвищими соціальними цінностями, що проголошені Конституцією України, виступають людина, її життя, здоров'я, гідність і честь. Тому створення нової системи цінностей, що є базовим орієнтиром у вихованні молодого покоління, виступає актуальною потребою сьогодення. Вивчення моральних аспектів і аксіологічних проблем будь-якої професії, стає не менш важливим, ніж опанування конкретними компетенціями, необхідними для ефективного виконання професійної діяльності [1]. Особливо це важливо при професійній підготовці майбутніх юристів. Усвідомлене і адекватне сприйняття морально-етичних особливостей юридичної діяльності, на нашу думку, сприятиме більш ефективному засвоєнню юридичних знань і виробленню професійних навичок, а також формуванню власної особистісної позиції щодо розумінні допустимого і недопустимого у галузі життєдіяльності суспільства та людини. У цих умовах особливо гостро постає необхідність виховання саме моральних цінностей у молоді, основою яких є свідоме гуманне ставлення людини не тільки до себе, але й до інших людей та суспільства в цілому. Порядність, совість, честь, любов, толерантність як ціннісні орієнтації, мають стати нормами поведінки та бути втіленими у життя.

В даний час увагу політиків, економістів, вчених різних наукових дисциплін, законодавчої влади, а також різних соціальних інститутів, як в Україні, так і за її межами привертає проблема корупції. Хоча за останні десятиліття були прийняті численні урядові та законодавчі рішення аж до законів про боротьбу з корупцією, можна констатувати той факт, що ситуація в країні змінюється досить повільно – корупційна діяльність державних службовців все ще є реальною загрозою державі і нації в цілому.

До нашого часу проблема корупції розглядалася як правова, економічна чи соціальна проблема. У літературі зустрічаються поодинокі джерела [2; 3; 4], в яких корупція досліджується з психологічних теоретико-методологічних основ, а це входить в протиріччя з системним характером даного явища. При цьому психологічні категорії, такі як цілі, мотиви, цінності, установки, емоції державних службовців виявляються за межами наукового аналізу, що не дає можливість отримати цілісне уявлення про корупцію як про системне явище. Зокрема, мало розроблена методологія дослідження психології корупційної поведінки держслужбовців, а

також до сих пір є відсутній психодіагностичний інструментарій для вивчення антикорупційної стійкості.

Аналіз наукової літератури з даної проблематики дозволяє стверджувати, що навіть у висококласних професіоналів-управлінців поряд з виробленими роками такими якостями як об'єктивність і неупередженість можуть бути присутні емоційні складові, симпатії і антипатії, приватні інтереси, які можуть негативно позначатися на результатах їхньої праці. Тут ми можемо констатувати виникнення внутрішньо-особистісного конфлікту між двома суперечливими інтересами: 1) публічним інтересом якісно виконати роботу, заслужити повагу колег і керівництва, домогтися високих результатів діяльності і 2) інтересом задовольнити особисті потреби, отримати особисту вигоду, «зробити крок» в напрямку кращого життя себе самого або своїх близьких [4].

Також слід зауважити, що до корупційної спокуси може бути схильна будь-яка людина, що володіє владними повноваженнями або повноваженнями щодо розподілу якихось ресурсів, що їй не належать, на свій розсуд (чиновник, депутат, суддя, співробітник правоохоронних органів, адміністратор, екзаменатор, лікар тощо). Головним стимулом до корупції наявна можливість отримання економічного прибутку (ренти), зв'язаного з використанням владних повноважень, а головним стримувальним чинником – ризик викриття і покарання [3].

Таким чином, актуальність проблеми виховання моральних цінностей у майбутніх юристів визначається тим, що вони, як вищі сенси людського життя, виконують функцію регуляторів поведінки, охоплюють всі сторони людської життєдіяльності. Тому безпрецедним є той факт, що у свідомих громадян будь-якого віку і будь-якої професії (не тільки юридичних спеціалізацій) треба стимулювати вміння робити власні об'єктивні оцінки щодо різних життєвих явищ та подій, щодо самих людей та сенсу життя і завдяки цьому протидіяти механічному та експансивному нав'язуванню ззовні готових, часто сумнівного змісту і походження соціальних еталонів та моральних орієнтирів. Отже, в наш час стає не менш важливим, ніж знання законів і механізмів їх застосування, саме опанування майбутнім правником морально-етичними аспектами юридичної професії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 144.
2. Вільям Мілер, Осе Гределанд, Тетяна Кошечкіна. Звичаєва корупція? Громадяни та уряд в посткомуністичній Європі. Пер. з англійської Д.Скляренка. К.: «КІ.С.», 2004. 328 с. DOI:10.1111/j.1751-9004.2008.00078.x. (дата звернення: 16.03.2021)
3. Державна антикорупційна політика і запобігання та протидія корупції на публічній службі в органах державної влади і органах місцевого самоврядування: монографія / автор. кол.; В.В.Василевич, Т.Е.Василевська, В.Ф.Нестерович, Е.В.Расюк, А.В.Савченко, В.Л.Федоренко (кер.) та ін.; за ред. проф. Ю.В.Ковбасюка, проф. В.Л.Федоренка. К.: Видавництво Ліра-К, 2016. 524 с.
4. Камнева Е.В., Анненкова Н.В. Психологические аспекты феномена коррупции. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2013. № 4 (12). С. 67–71.

ДЕТЕРМІНАНТИ ВЗАЄМОДІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ: СТАТЬ

Жодна освітня модель не стане успішною, якщо в ній будуть ігноруватися статеві особливості дітей, зокрема, характер їх уподобань, особливості реакцій, домінуючі інтереси і потреби, манера поведінки. Дослідженнями встановлено, що у старшому дошкільному віці інтенсивно розвивається саме той компонент самосвідомості, який характеризує дитину з точки зору статі. Відомо, що статеве диференціювання і міжособистісні взаємини тісно переплітаються; характер такого взаємовпливу має історико-культурне підґрунтя і обумовлюється специфікою виховання, насамперед, в родині [4].

Науковці виокремлюють низку причин, що пояснюють домінування у дошкільників одностатевих угруповань, серед них – різний світ захоплень, інтересів, потреб дітей, що знаходить своє відображення, насамперед, в тематиці та змісті ігор. Для хлопчиків характерні рухливі, динамічні, активні ігри; дівчатка ж віддають перевагу родинно-побутовим темам, прикрашанню себе, театралізованому дійству.

Відмінність інтересів, уподобань, реакцій спостерігається у всіх сферах життєдіяльності. Взаємини з партнерами хлопчики будують на діяльній основі, а дівчатка частіше – на емоційній; в ігрових об'єднаннях дівчатка керуються домінуючими в колективі правилами; хлопчики у ігровій взаємодії схильні порушувати правила задля досягнення своєї мети. Дівчатка у іграх часто конфліктують, прагнуть обмежити коло учасників, інколи об'єднуються в неприємні до інших дітей. У них часто спостерігається ревне ставлення до свого вже існуючого угруповання, вони не бажають прийняти до своєї гри інших дітей, пояснюючи різними причинами: «у тебе не вийде», «немає для тебе ролі», «ми вже про все домовилися». Це переважно стосується угруповань із невеликою кількістю учасників (3-4 особи). Хлопчиків приймають до таких ігор дуже обережно, частіше за їх позитивні характеристики – це спокійні і товариські діти.

Часто вихователь намагається штучно розширити коло учасників у спільному за статевою ознакою угрупованні та ввести туди ще когось із дітей. Втім це не завжди буває успішним, більше того, може призвести до руйнації ігрового об'єднання. Тому краще створювати широкі угруповання на ґрунті інших спільних інтересів, наприклад, допомога зимуючим в місті тваринам і птахам, економне використання води, підготовка сюрпризів до свята і т.д. Встановлено, що тривалість існування одностатевих угруповань дівчаток значно більша, ніж хлопчиків.

Для хлоп'ячих об'єднань властива готовність йти на контакт або поступки заради спільної взаємодії, розширювати коло партнерів навіть за рахунок байдужих та неприємних за умови, коли ці діти можуть зробити певні внески в гру, або цього вимагають обставини діяльності. Діти прагнуть змінювати усталений порядок задля внесення елементів новизни, ризику, незвичності в гру. У ситуації конфлік-

тів хлопчики схильються до вирішення конфліктів за допомогою невербальних засобів – стусана, бійки [1].

Для різностатевих угруповань характерні такі закономірності, як ініціювання спілкування з представниками протилежної статі задля розгортання сюжетно-рольової гри (виникнення паралельних сюжетних ліній, збільшення кількості ролей), задля об'єднання зусиль у колективній праці. Хлопчики частіше відгукуються на запрошення дівчаток увійти до їхнього гурту, дівчатка ж консервативніші: у 8 випадках з 10 відмовляються від пропозиції; у спільній діяльності більшість дівчаток схильні проявляти ініціативу та керувати партнерами, хлопчики ж переважно вносять пропозиції в хід діяльності та приймають ініціативу інших, розвиваючи її; дівчатка обмежують коло своїх партнерів, не спілкуючись з тими, хто є для них неприємним, з ким не встановилися приязні стосунки [1].

Суттєво різняться і мовленнєві реакції дітей різної статі, зокрема, дівчатка частіше використовують в процесі взаємодії іменники, прикметники; Хлопчики надають перевагу дієсловам, іменникам, займенникам, не вдаючись до варіативності звертань. Від дітей часто чути вигуки, що мають широку палітру вираження емоцій, намірів, дій: згоду чи незгоду, захоплення чи байдужість, узгодження дій чи сварку.

Дівчатка більшою мірою налаштовані на емоційне спілкування, вступаючи у взаємодію, вони частіше використовують міміку та вдаються до використання жестів та дотиків. Намагаючись підсилити жестом кожне слово, діти стежать за враженням, яке справляють застосовані ними вербальні та невербальні засоби на партнера по спілкуванню. Така поведінка більше властива дівчаткам, які у старшому дошкільному віці здатні правильно трактувати вирази обличчя дорослих та однолітків, розуміти емоційне наповнення жестів та міміки.

Поспостерігаємо за дівчинкою, яка намагається розповісти вихователю про події вихідного дня. Вона повторює певні значимі для неї фрази декілька разів, інтонаційно підсилює окремі фрагменти, вдається до жестів, міміки та виразних рухів всім тілом, при цьому спостерігає за реакціями вихователя. Їй недостатньо кивка головою або просто «так» із вуст вихователя, дитина хоче всіма силами зацікавити своєю розповіддю. Залежно від реакції слухача, дитина може продовжувати розповідь, доповнити її певними деталями або навпаки призупинити. У таких випадках дитина-оповідач пристосовується до слухача, до міри готовності почути та зрозуміти розповідь, його здатності уявити ситуацію з тим, щоб викликати бажання обговорювати ситуацію, почути враження від розповіді та можливі судження чи оцінки.

Як же поведуть себе хлопчики в подібній ситуації? Як правило, хлопчики мало звертають увагу на розуміння слухачем їхньої розповіді, на враження, яке вона справляє на тих. Подавши ту чи іншу інформацію тим чи іншим способом хлопчики із відчуттям завершеної справи відходять від дорослого. Можна спостерігати, як ця дитина підходить до інших слухачів і знову переповідає свою історію, не вдаючись до спеціальних засобів переконування, до корекції своєї розповіді у відповідь на реакцію слухачів. Хлопчикам значно важливіше подати інформацію, аніж почути оцінку чи судження про неї. Дослідження показали, що дівчатка використовують

міміку, жест, дотик в 43% випадків, а хлопчики – в 19%. Хлопчики менш чутливі до інтонаційного забарвлення мовлення, близькості перебування партнера, його переживань; дівчатка ж схильні пильніше приглядатися до деталей, частіше виявляють страх, підозру, тривогу при відсутності невербальних засобів.

Отже, усе сказане дає підставу для висновку про те, що стать є вагомою детермінантою взаємодії дошкільників; при цьому дівчатка більше зорієнтовані на емоційне спілкування, а хлопчики – на ділове, предметне. Дівчатка намагаються зацікавити слухачів і використовують для цього різні засоби, хлопчики більше зосереджені на змісті поданої інформації і менше – на формі її подачі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко А.М. Становлення взаємин між однолітками: вікові особливості та моральний аспект Україна-Цивілізація. Том 6. Консолідація української держави, нації та церкви: зовнішні та внутрішні чинники. Ужгород: Видавничий відділ КАУ, 2017. С. 269–274.

2. Кононко О.Л. Статеве самосвідомість як складова морального розвитку дошкільника. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. К.: Пед. думка, 2000. С. 234–238.

3. Олексенко С.О. Дівчатка та хлопчики: психологія виховання. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/21052/1/S_Oleksenko_PP_DS_3_IPPO.pdf. (Дата звернення: 10.03.2021 р.).

4. Шимановская Я.В. Козловская Л.И., Старовойтова Л.И. Психологические различия интеллектуальной и эмоциональной сфер девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-razlichiya-intellektualnoy-i-emotsionalnoy-sfer-devochek-i-malchikov-starshego-doshkolnogo-vozrasta/viewer> (Дата звернення: 11.03.2021 р.).

Оксана КАПРАН
(Сумы, Украина)

РОЛЬ ЦВЕТОВОГО РЕШЕНИЯ В ПРОЕКТИРОВАНИИ КОСТЮМА

Подготовка художников-модельеров и дизайнеров одежды системой высшей школы связана с формированием у студентов способности к творческому подходу в использовании цветových средств. В процессе проектирования костюма необходимо учитывать воздействие цвета, с целью обеспечения благоприятного психологического состояния, как отдельной личности, так и позитивных настроений в обществе в целом. Факт влияния цветовой составляющей на сознание, ощущение, настроение, поведение человека, его трудоспособность обеспечивает актуальность данного исследования.

Художник-модельер одежды с полным правом может полагать, что он выигрывает, если разработает проект с учетом общепринятых в моделировании одежды колористических и композиционных правил. Возможно, требование – «ты обязан учитывать все, что является значимым», приводит в проектировании

одежды к тому, что креативные идеи выхолащиваются, а разработки «без углов и граней» выдерживают тесты и успешно проходят художественные советы. Однако, анализируя процесс творчества художника-модельера и цветовые предпочтения в одежде, отдаваемые потребителями, следует помнить, что психоаналитики возражают против той мысли, что личность полностью детерминирована ее опытом, обучением и воздействием окружения. Считается, что человек рождается с «целостным личностным эскизом, представленным в потенции с самого рождения», и что «окружающая среда вовсе не дарует личности возможность ею стать, но лишь выявляет то, что уже было в ней (личности) заложено» [2, 19].

Особенности личности самого художника модельера, его колористические и композиционные пристрастия находят отражение в создаваемых им ансамблях от кутюр – концептуальных коллекциях высокой моды. Однако, в интуитивном творческом процессе создания современной модной одежды прет-а-порте – одежды готовой к ношению, модельер не может не учитывать предпочтений потребителя. В этом случае, исходным пунктом творчества художника-модельера являются потребности человека. Их он должен чувствовать, изучать, знать, и претворять в предметные формы и образы.

Творческому процессу создания современного костюма предшествует исследование и сопоставление данных о желаемых функциях вещи, об образе проектируемого изделия, его композиционном решении. Едва ли не первое место по степени воздействия на потребителя занимает цветовая составляющая одежды.

Процесс проектирования одежды связан с решением ряда важных стоящих перед человеком задач: отражением привлекательных и компенсацией непривлекательных индивидуальных особенностей; сохранением оптимального физического состояния; воздействием на ближайшее окружение с целью формирования производственной и индивидуальной среды; формированием желаемого имиджа. В решении этих, и других задач важное место отводится цвету. Задача художника-модельера – создание визуального образа вещи, способного помочь в решении поставленных задач.

При формировании цветового образа одежды и его воплощения в материальную форму весьма важно учитывать символику цвета, его потребительские особенности, способность цвета эмоционально и функционально воздействовать как на владельца одежды, так и на его окружение. Символическое и смысловое значение цвета зависит от культуры. Об этом нельзя забывать при разработке проектов для людей из различных мест мира. Некоторые цвета имеют подобные значения везде, но большинство цветов имеют различные значения в разных культурах [5, 27].

На поведение потребителя одежды оказывают воздействие и вполне осознаваемые потребностно-мотивационные психические структуры. В силу их осознаваемости они доступнее для изучения, чем неосознаваемые. Одной из методик исследования может быть методика опроса потребителя посредством специально разработанных анкет. Необходимо учитывать тот факт, что требования к цветовому оформлению одежды у различных групп и слоев населения различны [4]. Следует

помнить, что цвет детской одежды влияет на психическое здоровье и успешное развитие, ребенка, его социализацию и приобщение к культуре, в этой связи стоит уделять более пристальное внимание цветовому решению одежды для детей.

В сложных по цветовому содержанию ансамблях, комбинировать цвета необходимо с учетом их сочетания с другими цветами и оттенками. В костюме, как правило, используется не более трех самостоятельных цветов. Один из них является базовым и имеет большую площадь, второй служит дополнением или же более ярким пятном. Если присутствует третий цвет, то он выступает в роли акцента, центра композиции и в процентном соотношении занимает меньшую площадь [1, 471].

Одежда с удачным цветовым решением конструктивных и декоративных деталей, не только скрывает непривлекательные моменты и отвлекает от них внимание, но и способствует его концентрации на выгодных деталях. Добиться положительного результата можно путем применения зрительных иллюзий в костюме.

Формирование цветовых пристрастий в одежде сложный многоступенчатый процесс, включающий влияние множества факторов, и требующий дополнительных исследований, поэтому программы подготовки студентов должны учитывать многофакторность как личностных цветовых предпочтений, так и вариантов воздействия цвета на поведение человека, его гармоничное развитие. Стремясь успевать за модными тенденциями, дизайнерские разработки не всегда соответствуют положительной символике цвета в одежде, поэтому одна из задач современных модельеров углубленно изучать аспекты воздействия цветовой составляющей на человека с целью примирить вихрь модных течений с позитивными цветовыми решениями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова М., Храмов Г. Мода и стиль. М.: Аванта, 2002. 476 с.
2. Кастанеда К. Лекции и интервью [пер. с англ.]. Киев: София, 2000. 265 с.
3. Найденская Н. Мода. Цвет. Стиль. М.: Эксмо, 2011. 320 с.
4. Паккард В. Тайные манипуляторы. М.: Смысл, 2004. 282 с.
5. Уэйшенк С. 100 главных принципов дизайна [пер. с англ.]. СПб.: Питер, 2013. 272 с.
6. Юнг К.Г. Очерки по психологии бессознательного [пер. с англ.]. М.: Когито Центр, 2006. 220 с.

Юлія КУЗЬМЕНКО
(Херсон, Україна)

ВИПЛАТА ОДНОРАЗОВОЇ ГРОШОВОЇ ДОПОМОГИ ПРИ ЗВІЛЬНЕННІ ЗІ СЛУЖБИ В НАЦІОНАЛЬНІЙ ПОЛІЦІЇ

У сфері соціального захисту працівників правоохоронних органів на сьогодні актуальною є тема законодавчого регулювання виплат грошових допомог та доцільності працівникам правоохоронних органів. Зокрема мета статті окреслити питан-

ня урегулювання чинним законодавством одноразової грошової допомоги при звільненні зі служби.

Умови, норми й порядок виплати одноразової грошової допомоги при звільненні зі служби регулюються Законом України «Про пенсійне забезпечення осіб, звільнених з військової служби, та деяких інших осіб». В ньому визначено, що «працівникам міліції (особам рядового і начальницького складу органів внутрішніх справ), які на момент опублікування Закону України «Про Національну поліцію» проходили службу в органах внутрішніх справ, мали календарну вислугу не менше п'яти років і до 7 листопада 2015 року були звільнені із служби в органах внутрішніх справ незалежно від підстав звільнення та продовжили роботу в Міністерстві внутрішніх справ або Національній поліції (їхніх територіальних органах, закладах і установах) на посадах, що заміщуються державними службовцями відповідно до Закону України «Про державну службу», а в навчальних, медичних закладах та науково-дослідних установах – на будь-яких посадах, виплачується одноразова грошова допомога в розмірі 50 відсотків місячного грошового забезпечення за кожний повний календарний рік служби. У разі звільнення зі служби за віком, у зв'язку із скороченням штатів або проведенням організаційних заходів, закінченням строку контракту, у зв'язку з прямим підпорядкуванням близькій особі, систематичним невиконанням умов контракту командуванням, одноразова грошова допомога в розмірі 50 відсотків місячного грошового забезпечення за кожний повний календарний рік служби виплачується за наявності вислуги 10 років і більше» [1].

Виплата зазначеної в частинах першій та другій цієї статті одноразової грошової допомоги при звільненні зі служби здійснюється Міністерством внутрішніх справ України, Національною поліцією, що реалізують державну політику у сферах цивільного захисту, транспорту, виконання кримінальних покарань, пожежної і техногенної безпеки, єдину державну податкову політику, іншими утвореними відповідно до законів України військовими формуваннями та правоохоронними органами, за рахунок коштів Державного бюджету України, передбачених на їх утримання.

Поліцейським, особам офіцерського складу, особам середнього, старшого та вищого начальницького складу органів внутрішніх справ, звільненим зі служби безпосередньо з посад службі в органах внутрішніх справ, Національній поліції, виплата одноразової грошової допомоги з підстав, передбачених частинами першою та другою цієї статті, здійснюється за рахунок коштів органів, у яких вони працювали.

Особам, які мають право на пенсію за цим Законом, у разі повторного їх звільнення зі служби одноразова грошова допомога, передбачена цією статтею, виплачується за період їх календарної служби з дня останнього зарахування на службу без урахування періоду попередньої служби, за винятком тих осіб, які при попередньому звільненні не набули права на отримання такої грошової допомоги.

Особам, які звільнені зі служби за віком, станом здоров'я чи у зв'язку із скороченням штатів або проведенням організаційних заходів без права на пенсію,

протягом одного року після звільнення зі служби виплачується щомісячна грошова допомога в розмірі окладу за спеціальним званням.

Надбавки та допомога до пенсії по інвалідності працівникам поліції урегульовано відповідно до Закону України «Про пенсійне забезпечення осіб, звільнених з військової служби, та деяких інших осіб».

До пенсії по інвалідності, особам, які мають право на пенсію за цим Законом (у тому числі до обчисленої в мінімальному розмірі), нараховується:

а) надбавка непрацюючим особам з інвалідністю, які мають на своєму утриманні непрацездатних членів сім'ї, – на кожного непрацездатного члена сім'ї в розмірі 50 процентів прожиткового мінімуму для осіб, які втратили працездатність. При цьому надбавка нараховується тільки на тих членів сім'ї, які не одержують пенсійні виплати із солідарної системи загальнообов'язкового державного пенсійного страхування, державну соціальну допомогу особам, які не мають права на пенсію, та особам з інвалідністю, державну соціальну допомогу особам з інвалідністю з дитинства та дітям з інвалідністю, допомогу на дітей одиницями матерям. За наявності права одночасно на пенсію, зазначені види допомоги і надбавку до пенсії по інвалідності на непрацездатного члена сім'ї за вибором пенсіонера може бути призначено пенсію, державну соціальну допомогу або нараховано на цього члена сім'ї надбавку. За наявності в сім'ї двох або більше пенсіонерів кожний непрацездатний член сім'ї, який перебуває на їх спільному утриманні, враховується для нарахування надбавки тільки одному з пенсіонерів за їх вибором;

б) державна соціальна допомога на догляд у порядку і на умовах, передбачених Законом України «Про державну соціальну допомогу особам, які не мають права на пенсію, та особам з інвалідністю»;

в) надбавка особам, які мають особливі заслуги перед Батьківщиною, у порядку і на умовах, передбачених ЗУ «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту», а особам, які мають особливі трудові заслуги перед Батьківщиною, – порядку і на умовах, передбачених Законом України «Про основні засади соціального захисту ветеранів праці та інших громадян похилого віку в Україні» [1].

Надбавки та допомога, передбачені цією статтею, можуть нараховуватися одночасно.

Висновок. Отже, в Україні створено нормативно-правове поле щодо реалізації державної політики у сфері соціального забезпечення працівників поліції, безпосередньо визначено умови та розмір грошової допомоги при звільненні зі служби в Національній поліції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про пенсійне забезпечення осіб, звільнених з військової служби, та деяких інших осіб: закон України від 9.04.1992 р. № 2262-XII. Дата оновлення: 24.10.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2262-12#Text> (дата звернення: 16.03.2021).

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРАВОВОГО РЕЖИМУ ЗЕМЕЛЬ ПРОМИСЛОВОСТІ, ТРАНСПОРТУ, ЗВ'ЯЗКУ

Відповідно до Земельного кодексу України землі промисловості, транспорту, зв'язку та іншого призначення складають самостійну категорію [1]. Основним критерієм віднесення земельних ділянок до цієї категорії є загальна ціль, для якої використовуються ці землі – створення різного роду об'єктів нерухомості та їх експлуатації. Об'єднання вказаних земель в рамках даної категорії обумовлено тим, що вони використовуються для спеціальних несільськогосподарських потреб.

Землями промисловості, транспорту, зв'язку та іншого призначення визнаються землі, надані в користування підприємствам, організаціям і установам для здійснення покладених на них спеціальних завдань промислового виробництва, транспорту, зв'язку тощо.

Залежно від конкретних цілей, для яких надаються ці землі, розрізняють наступні основні їх види: землі промисловості, землі транспорту, землі зв'язку, землі іншого призначення.

Земельне законодавство досить детально врегульовує питання використання вказаних земель для будівництва промислових підприємств, потреб транспорту, електрифікації, гірничих розробок, культурно-побутового обслуговування населення, збереження пам'яток природи тощо.

Найважливішою ознакою земель промислового призначення є несільськогосподарське їх використання. Головною функцією даної категорії земель є їх використання в якості просторово-територіального базису для розміщення об'єктів нерухомості: промисловості, транспорту, енергетики, зв'язку та ін. Тому в першу чергу для вказаних потреб надають землі несільськогосподарського призначення або не придатні для сільського господарства, а в разі відсутності таких земель – сільськогосподарські угіддя гіршої якості.

Головна відмінність правового регулювання використання даної категорії земель полягає в тому, що їх правовий режим, а також правовий режим суміжних земельних ділянок підкоряється режиму експлуатації об'єктів нерухомості, які тісно зв'язані з землею.

Іншою особливістю правового режиму земель промисловості, транспорту, зв'язку та іншого призначення є нормування розмірів земельних ділянок, що надаються для використання в несільськогосподарських цілях. Згідно ст. 66 Земельного кодексу розміри земельних ділянок, що надаються для зазначених цілей, визначаються відповідно до затверджених у встановленому порядку норм і проектно-технічної документації, а відведення ділянок здійснюється з урахуванням черговості їх освоєння.

Якщо такі норми не встановлені, то площа земельної ділянки, необхідної для обслуговування об'єкта, визначається в проекті його будівництва.

До числа особливостей правового режиму земель даної категорії належить право підприємств, установ, організацій промисловості, транспорту, зв'язку та інших галузей надавати невикористовані ними землі за рішенням сільських, селищних, міських Рад тимчасове користування громадянам, колективним сільськогосподарським підприємствам, іншим підприємствам, установам і організаціям для сільськогосподарських цілей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Земельний кодекс: закон України від 25.10.2001 р. № 2768-III. Дата оновлення: 13.02.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2768-14#top> (дата звернення: 16.02.2021).

Руслан МАНН, Гліб БАРАНОВ
(Черкаси, Україна)

ВНЕСОК ДЖ. КЕЙНСА В РОЗРОБКУ ЕКОНОМІЧНОЇ ТЕОРІЇ

На основі аналізу основних аспектів розвитку кейнсіанства, економічної теорії, досліджено застосування економічної практики з метою використання її в розбудові економіки країни, а також задля розкриття особистості Дж.М.Кейнса. Варто звернути увагу, що на сьогоднішній день мало досліджень з цієї проблематики, а поодинокі дослідження не повною мірою відображають вплив кейнсіанства на історію США, України і світу в цілому.

У 2021 р. буде 75 років від дня смерті філософа і економіста Джона Мейнарда Кейнса. На часі розгляд наукової і життєвої біографії Кейнса, основних етапів його становлення як найбільшого економічного мислителя ХХ ст., його впливу на сучасну економічну науку. Дж.М.Кейнс народився 5 червня 1883 р. в родині Кембриджського економіста і філософа Джона Невілла Кейнса (1859–1949). Після закінчення Ітона (1902) він поступив в Королівський коледж Кембриджу, який закінчив в 1906 р. У 1905 р. був призначений президентом Кембриджського союзу студентів і вже в цей час проявився його математичний склад розуму. «Мистецтво заради мистецтва, – писав про Дж.Кейнса Й.Шумпетер, – навіть приблизно не було його науковим кредо. Він міг бути прогресивним в чому завгодно, тільки не в аналітичних методах» [4].

Його перші ґрунтовні роботи «Грошовий обіг і фінанси Індії» (1913) і «Трактат про грошову реформу» (1923) були написані в традиціях А.Маршалла, у якого він навчався. У першій він навіть наполягав на встановленні золотого стандарту, однак вже в другій він пропонує замінити золотий стандарт регульованим обігом паперових грошей. У всіх ранніх роботах підкреслив практичну сторону питання. Кейнс виступав за стабілізацію національного рівня цін для сталого розвитку бізнесу в країні. Фактично Кейнс рекомендував використовувати в мирний час грошову систему, побудовану на принципах військового часу.

Для доказу своїх ідей Дж.М.Кейнс вибрав кількісну теорію в її Кембриджському варіанті ($M = k * Q * P$). В «Трактаті про грошову реформу» (1923) Дж.М.Кейнс

запропонував новий варіант кембриджського рівняння, в якому пов'язав ліквідність з нормою обов'язкових банківських резервів:

$$M = P (K + rK'),$$

де: M – грошова маса (кількість паперових грошей чи інших платіжних засобів);
 P – ціна одиниці споживання (індекс «вартості життя»);

K і K' – еквіваленти кількості одиниць споживання, які люди бажають зберігати в грошовій формі (відповідно, у формі готівки і банківських депозитів);

r – норма обов'язкових банківських резервів [2, 41]. Фактично в початковій формі була представлена майбутня теорія переваги ліквідності Кейнса.

У «Загальній теорії зайнятості, відсотка і грошей» (1936) Кейнс прагнув створити «загальну теорію», по відношенню до якої теорія класиків виступає як окремий випадок, тобто включити не тільки стаціонарну, а й депресивну економіку [3, 55]. У праці автор намагався пов'язати причинно-наслідковими зв'язками основні категорії ринку (зайнятість, відсоток і гроші). З цієї метою він досліджував агреговані величини національного доходу, зайнятості, попиту, пропозиції, інвестицій, державних закупівель тощо. Таким чином, у Кейнса домінує каузальний підхід на відміну від функціонального, типового для лозанської і кембриджської школи, а в центрі уваги виявляється проблема кількісного аналізу.

Кейнсіанський сукупний попит – це фактично маршалліанський агрегований індивідуальний попит, а сукупна пропозиція – агрегування оптимального випуску продукції фірми. У обох авторів короткострокова рівновага виступає як центральна проблема аналізу. Однак якщо у Маршалла інвестиції автоматично витікають з заощаджень, то у Кейнса це відбувається далеко не завжди, якщо у Маршалла повна зайнятість – постійна величина, то у Кейнса – змінна [1, 504].

Важливу роль в «Загальній теорії зайнятості, відсотка і грошей» грає право на моральний вибір, яке сформувалося у Кейнса під впливом Дж.Мура (1873–1958). На початку ХХ ст. стало очевидно, що колишні цінності вікторіанської епохи вже вичерпані, тому молоді англійські ліберали, до числа яких належав Дж.М.Кейнс, почали критику моральних цінностей вікторіанської епохи з її диктатом суспільної моралі. Це не означає, що вони заперечували громадську мораль, але вони вважали, що соціальні норми важливі не як абсолютні істини, а як корисні орієнтири. Навпаки, індивід має право, покладаючись на інтуїцію і власне бачення ситуації, піти власним шляхом. Він має право давати всім вчинкам (своїм і чужим) особисту оцінку, яка може відрізнитися від сформованої в суспільстві, діяти у відповідності зі своїми правилами моралі та фактично означало перегляд постулатів. На думку Кейнса, кожна епоха має заново визначати, чим слід займатися державі, тобто заново вирішувати проблему розмежування державної і приватної діяльності.

Відсоткова ставка в теорії Кейнса є змінною, що зв'язує кількість грошей в обігу зі складною структурою попиту на гроші. Відсоток – це ціна відмови від ліквідності. Компоненти попиту на гроші розрізняються по своїй «чутливості» до норми відсотка, а саме: трансакційний мотив не залежить від процентної ставки, тоді як спекулятивний мотив залежить, мотив обережності у деяких випадках залежить.

Головним теоретичним інструментом Кейнса став макроекономічний аналіз. Теорії, що існували в XIX – початку XX ст. були, головним чином, мікроекономічними. Вони досліджували діяльність і поведінку індивідуальних суб'єктів і оперували лише кількістю, що входить в їх сферу, а з 1870-х рр. в економічній теорії повністю домінував мікроекономічний підхід: в центрі аналізу знаходився економічний суб'єкт (споживач або фірма), який максимізував свою вигоду. Передбачалося, що економічні суб'єкти функціонують в умовах досконалої конкуренції, де ефективність функціонування фірми ототожнювалася з ефективністю функціонування економіки в цілому. Цей підхід мав на увазі раціональний розподіл ресурсів в народному господарстві і, по суті, не допускав можливості тривалих порушень економічної системи. Кейнс поставив на перше місце дослідження залежностей і пропорцій між сукупними народногосподарськими величинами (національний дохід, заощадження, інвестиції та сукупний попит), оскільки головне завдання бачив у досягненні загальнонаціональних економічних пропорцій.

Багато учасників сучасних дискусій відзначали високу фрагментарність сучасних економічних моделей і зростання цієї фрагментарності в останнє десятиліття. До цього додалося надзвичайне захоплення формалізмом, що впливає на прагнення математично строго описати економічне життя, виводячи все різноманіття існуючих процесів з апріорно заданих передумов, що приводить до виникнення і наростання «онтологічних зазорів». Саме ці тенденції характеризують зростання інтересу до філософії економіки в цілому і до кейнсіанства особливо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блауг М. 100 великих економістів после Кейнса. СПб.: Экономическая школа, 2005.
2. Кейнс Дж.М. Трактат о денежной реформе. М., 1925.
3. Кейнс Дж.М. Общая теория занятости, процента и денег. М.: Прогресс, 1978.
4. Шумпетер Й. Глава 10. Джон Мейнард Кейнс (1883–1946). *Десять великих экономистов от Маркса до Кейнса*. М.: Институт Гайдара, 2011. С. 355–400.

Галина МЕШКО, Олександр МЕШКО
(Тернопіль, Україна)

РОЗВИТОК АУТОПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В КООРДИНАТАХ ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ

Учителі відзначаються значними порушеннями психологічного здоров'я через перенасиченість педагогічної діяльності різноманітними стресогенними ситуаціями. Одним із наслідків довготривалого професійного стресу є професійне вигорання педагога. Професійне вигорання спричиняє погіршення ефективності педагогічної взаємодії, зниження результативності навчання, негативно відображається на емоційному благополуччі та здоров'ї суб'єктів освітнього процесу. Ризик розвитку професійного вигорання істотно збільшується останнім часом в епоху

пандемії, спричиненої коронавірусною інфекцією (невизначеність і складність нових умов змішаного навчання, необхідність опанування цифрових інструментів організації освітнього процесу, великий відсоток захворюваності серед педагогів на Covid-19).

Тому надзвичайно актуальною є проблема попередження професійного вигорання вчителів. Необхідні розробки ефективних психолого-педагогічних технологій, спрямованих на збереження і зміцнення професійного здоров'я вчителів, які б знижували ризик виникнення у них професійного вигорання. Для вирішення проблеми попередження професійного вигорання, розроблення спеціальних превентивних профілактичних заходів особливо значення має дослідження чинників виникнення цього феномена.

В останні роки з'явилось багато наукових публікацій, у яких досліджується синдром «професійного вигорання». Чинники виникнення професійного вигорання представлені у працях В.Бойка, Л.Березовської, Н.Водоп'янової, Ю.Жогно, Т.Зайчикової, Л.Карамушки, К.Кондо, М.Лейтер, К.Маслач, С.Максименка, Ф.Сторлі, Б.Перлман, Д.Трунова, Т.Форманюк, Р.Шваба та ін.

Вирішення питання про те, який чинник є основним у виникненні цього феномена особливо значиме для розроблення заходів щодо попередження вигорання. У цьому контексті важливими є праці К.Маслач і М.Лейтер [5], в яких розглядалась взаємодія особистісних і ситуаційних факторів при виникненні вигорання. Вигорання, вважають ці вчені, є результатом невідповідності між особистістю і роботою. Зростання цієї невідповідності підвищує ймовірність виникнення вигорання. Тому необхідним є вивчення індивідуальних характеристик, мотиваційної й емоційної сфер особистості та їх відповідності особливостям педагогічної діяльності, а також здійснення заходів, спрямованих на усунення невідповідності між особливостями особистості і вимогами діяльності.

Учені (В.Бойко, А.Бродські, М.Буріш, Т.Зайчикова, Дж.Едельвіч, С.Філіна, Х.Фрейденберг та ін.) зазначають, що генезис синдрому має індивідуальний характер, що залежить від особливостей особистості педагога, а також умов, в яких здійснюється професійна діяльність. Але привертають увагу факти, що в тих самих умовах праці синдром «професійного вигорання» розвивається далеко не в усіх учителів. Психологічним фільтром, що перешкоджає виникненню професійного вигорання є: розуміння сильних і слабких аспектів власної особистості, адекватна самооцінка своїх особистісних та професійно значущих рис і якостей, дій і вчинків; сформованість гнучкої Я-концепції, що автоматично призводить до зміни поведінки у результаті перебудови уявлень про себе як про професіонала; прагнення до самозмін і саморозвитку; знання шляхів і засобів професійного самодосконалення. Тому важливою передумовою запобігання емоційного вигорання є розвиток аутопсихологічної компетентності вчителя.

Аутопсихологічна компетентність передбачає усвідомлення особистістю власних індивідуальних особливостей, розуміння того, як треба діяти на основі знань про себе в різних життєвих ситуаціях, зокрема в професійній діяльності. У сучасній психології аутопсихологічну компетентність потрактовано як специфічну готов-

ність і одночасно здатність суб'єкта до постійної цілеспрямованої активності зі зміни особистісних рис і поведінкових характеристик, розвитку й оптимального використання власних психічних ресурсів [1]. Аутопсихологічну компетентність співвідносять з поняттями професійного самоусвідомлення, самопізнання і саморозвитку. Аутопсихологічна компетентність є інтегральним показником здатності особистості до саморозвитку.

Аутопсихологічна компетентність є однією з головних умов формування психологічної стійкості, що виявляється у високій мобілізації, готовності і здібності до максимальних вольових напружень, умінні активно пригнічувати негативні емоції, зберігати самовладання і витримку в будь-якій обстановці [3, 117]. Розвиток аутопсихологічної компетентності дає можливість активно впливати на функціональні стани і тим самим підвищувати здатність протистояти стресам і покращувати працездатність.

Для розвитку аутопсихологічної компетентності вчителя доцільними є такі напрями діяльності: психологічне консультування; психологічна корекція; коучинг; проведення психологічних семінарів, воркшопів, тренінгів; соціально-психологічні акції та ініціативи в рамках діяльності ТОВ «Академія інноваційного розвитку освіти» (науково-педагогічний проект відповідно до програми спільної діяльності МОН України та НАПН України); надання консалтингових послуг та ін. [4].

Розвитку аутопсихологічної компетентності сприяє участь учителів у психологічних тренінгах, діяльність яких спрямовується на допомогу у пізнанні властивостей власної індивідуальності, оволодіння технологією професійного саморозвитку, а також технологією стресменеджменту тощо.

Важливим є запровадження для педагогів системи супервізії – професійної підтримки, яка допоможе реалізовувати реформи, долати професійні труднощі та зростати професійно (відповідний наказ № 1313 Міністерства освіти і науки України від 18 жовтня 2019 року). Різновидом наставництва є коучинг. Коучинг є механізмом, що спричиняє зміни і трансформації здібностей людини, вивчає потенціал людини для вдосконалення, породження змін у поведінці тих, хто важко адаптується до нових ідей і середовища [2, 181]. Коучинг спрямований на внутрішнє усвідомлення виконання дій педагогом, який сам несе відповідальність за їх виконання, породжує внутрішню необхідність розвиватися. Коучинг є інструментом адаптивного управління професійним розвитком педагогів, оскільки активізує природні сили і механізми розвитку особистості].

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в пошуку форм допомоги вчителям в умовах пандемії, спричиненої коронавірусною інфекцією, зокрема доцільності педагогічного консалтингу в контексті розвитку аутопсихологічної компетентності вчителів, профілактики їх професійного вигорання в цифровому просторі формальної та інформальної педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акмеология: учебник. Изд. 2-е, перераб. / под общей ред. А.А.Деркача. М.: РАГС, 2006. 424 с.

2. Борова Т.А., Рябова З.В., Кравченко Г.Ю., Почуєва О.О. Педагогічний консалтинг: навчальний посібник. Луцьк: Терен, 2019. 324 с.

3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Просвещение, 1990. 121 с.

4. Мешко Г.М., Мешко О.І. Управління розвитком аутопсихологічної компетентності вчителів у закладі загальної середньої освіти. *Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі*: колективна монографія / за заг. ред. В.П.Кравця. Г.М.Мешко. Тернопіль: ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2020. С. 178–193.

5. Maslach C., Leiter M.P. The truth about burnout: How organization cause personal stress and what to do about in. San Francisco, CA Jossey-Bass, 1997.

Марія МИЩИШИН
(Львів, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ЗДІЙСНЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ В УПРАВЛІННІ ЛЮДСЬКИМ ПОТЕНЦІАЛОМ

Сучасний світ характеризується динамічними змінами, що є проявом еволюції і науково-технічного прогресу. Внаслідок цього кардинально змінюють кількісні і якісні параметри життя людини.

У світі спостерігаються такі явища: інновації тісно вплітаються в усі галузі діяльності людини, технологізація виробництва, науковий та технічний прогрес.

Розвиток інформаційних технологій та наукового прогресу побуджує суспільство до додаткового дослідження сфери людських відносин та управління людським потенціалом.

Управління вважається цілеспрямованим впливом на поведінку людини. Впродовж дня людина по кілька разів стикається із управлінським впливом, при чому, інколи в ролі суб'єкта, а інколи в ролі об'єкта управління. Можна виділити різні сфери життєдіяльності людини, в яких спостерігаються управлінські впливи, зокрема: державне управління; правління бізнесом, організацією, виробництвом; управління в освіті; управління в групі та групами; управління в сім'ї; особливості управління в різних побутових ситуаціях та ін.

Обов'язковою умовою ефективного управління є знання психологічних характеристик об'єкта управління, адже визначальним чинником є людський фактор. На сьогоднішній день психологія впливу найчастіше розглядається з позиції управління людськими ресурсами. Відповідно, досліджуються цілеспрямовані впливи, які мають за мету зміну поведінки чи діяльності людини, або підтримку її функціонального стану.

Звідси випливає основна функція конструктивного впливу: управління людськими ресурсами при організації діяльності, вихованні, навчанні, формуванні вмінь, навичок та форм поведінки. Результат психологічного впливу проявляється в зміні діяльності, поведінки, відношень і суб'єктивних характеристик людини (потреб,

установок, здібностей), а також у формуванні особистісного потенціалу розвитку і саморозвитку, виховання та самовиховання.

Єдиного визначення поняття «психологічного впливу» немає. Крім того, часто в один ряд поряд з ним ставлять й поняття «міжособистісного впливу», «особистого впливу» та «особистісного впливу».

Психологічний вплив – це вид впливу, що здійснюється у відношенні об'єкта і викликає причинно-наслідкові зміни в його психіці і опосередковано в його поведінці (Т.С.Кабаченко) [1, 28]. Цей вплив може здійснюватися окремими індивідами чи групами, життєвими ситуаціями, природою, фармакологічними засобами і т.д.

О.Сидоренко психологічний вплив визначає як вплив на стан, думки, почуття й дії іншої людини за допомогою винятково психологічних засобів, з наданням їй права й часу відповідати на ці дії [2].

Будь-яка людська діяльність супроводжується образами, які є результатом відображення в свідомості індивіда суб'єктивної і узагальненої інформації набутої через досвід. Тому, при дослідженні мотиваційного впливу, як спонуки до діяльності слід враховувати і образну сферу людини, оскільки вона переплітається із її мотиваційною сферою.

Між потребою і ціллю є шлях, подолавши який досягається образ кінцевого результату. У виборі шляхів досягнення до цілі і засобів людина буде керуватися наявною, сформованою вже раніше мотиваційною спрямованістю. Мотиваційна спрямованість особистості – сукупність стійких мотивів, які орієнтують діяльність і відносно не залежать від ситуації, є соціально зумовленою і формується в ранньому дитинстві відповідно до того, що батьки, школа, суспільство заклали в особистість для її розвитку. Спрямованість має такі форми: потяг, бажання, прагнення, інтереси, схильності, ідеали, світогляд, переконання, моральні принципи. Вибір методів досягнення цілі залежить від спрямованості та морального кодексу.

Отже, цілі і мотиви сприймаються через образи (уяву) та можуть мати позитивний або негативний резонанс в нашій свідомості, позитивний – мотивує до діяльності, негативний, теж мотивує до діяльності, але до такої, що стимулює шукати шляхи, щоб уникнути негативного результату.

Відтак, можна зробити висновок, що для здійснення психологічного впливу суб'єкт впливу повинен спроектувати у свідомості об'єкта необхідний образ мотиву, який буде спонукати його до виконання певної діяльності. Для цього необхідно орієнтуватися в системі цінностей об'єкта впливу, знати його актуальні потреби та індивідуально-психологічні особливості (рівень домагань, локус контролю, особливості характеру та мотивації).

ЛІТЕРАТУРА

1. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия. М.: Педагогическое общество России, 2000. 544 с.
2. Сидоренко Е.В. Личностное влияние и противостояние чужому влиянию. Журнал практического психолога. 1999. № 9. С. 35–52.

СУЧАСНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАНЕПАДУ ВЛАДИ: КОНЦЕПЦІЯ М.НАЙМА

Сучасна система владарювання зазнала значних трансформацій. Після падіння основних імперій та процесу деколонізації, а потім і розпаду Радянського Союзу, сформувалася нова політична карта світу, де головними суб'єктами міжнародних відносин стали національні держави. Вони не просто отримали демілітовані кордони, а й право на здійснення суверенної та легально-легітимної влади. Однак ця влада, як пише відомий аналітик Мойсес Наїм у своїй праці «Занепад влади: Від владних кабінетів до полів битви й церков, а потім і до держави, або чому сьогодні бути при владі означає зовсім інше, ніж колись» (2013), уже зовсім інша.

Ключові особливості, про які пише автор, полягають у глобалізації й суттєвому домінуванню демократії як єдиного політичного режиму, просування та пропаганди якого в усьому світі, визначила світовий та національний розвиток.

Влада змінюється під тиском бар'єрів, які унеможливають появу сильних гравців через необхідність дотримуватися універсальних правил, норм права, міжнародних зобов'язань, але й дозволяє світу залишатися стабільним через незмінність домінування владних гравців. «Бар'єрами може бути все – від правил, що визначають вибори, до арсеналів армій і сил правопорядку, до ґрунтового, ексклюзивного доступу до ресурсів, бюджетів на рекламу, відповідних технологій, привабливих брендів – і навіть моральний авторитет релігійних лідерів або особиста харизма деяких політиків» [1, 30].

М.Наїм пише про сучасні головні канали (засоби) влади:

1. М'язи як легітимне й монополне право держави на застосування сили. «... можуть набути форми переможної армії, поліцейських загонів з їхніми кайданками і камерами у в'язницях, ядерного арсеналу для попередження нападу або чиеїсь здатності довести вашу компанію до банкрутства, звільнити вас від роботи чи відлучитися від церкви» [1, 52]. Або встановлення контролю над певними ресурсами (гроші, нафта, виборці) чи націоналізація стратегічних галузей тощо.

2. Кодекс як сукупність в «моралі, традиціях, культурних нормах, суспільних очікуваннях, релігійних віруваннях і цінностях, що передавалися з покоління в покоління і вкладалися в голови дітям у школах» [1, 52]. Таким чином автор описує раціональні й підсвідомі обмежувачі, якими влада здатна користуватися через процес політичної соціалізації.

3. Реклама – «це якраз здатність переконувати інших дивитися на ситуацію так, щоб це привело до досягнення цілей чи задоволення інтересів того, хто переконує» [1, 53]. Через просування певного продукту (новини, кандидата-політика, реакція на ситуацію) намагаються сформувати суспільну думку або позицію більш вигідну для влади.

4. Винагорода, як засіб доступу до бюджетів та державних коштів, через які можна впроваджувати різноманітні засоби заохочення (соціальні програми, дота-

ції, матеріальна допомога) окремих соціальних груп, щоб змусити їх до певної поведінки (участь/неучасть у виборах, протестні акції і т.д.), вигідної владі.

Таким чином, на зміну монопольних права на силу та збір податків, прийшли сучасні канали взаємодії з суспільством, які проявляються через збалансоване використання м'язів як превентивного та прямого апарату сили, винагород як підкupu, реклами як продажу соціально-політичного товару й різноманітних морально-правових кодексів.

Отже, сучасні особливості занепаду влади, які пропонує М.Наїм, ґрунтуються на зміні ключової парадигми від «влади-сили» до «влади-пропаганди», що в епоху інформаційних технологій є більш ефективним інструментом завоювання, використання та збереження влади.

ЛІТЕРАТУРА

1. Наїм М. Занепад влади: Від владних кабінетів до полів битви й церков, а потім і до держави, або чому сьогодні бути при владі означає зовсім інше, ніж колись / пер. з англ. О.Дем'янчук. Київ: Форс Україна, 2018. 448 с.

Альона ОГАР

(Сєвєродонецьк, Україна)

ІНСТРУМЕНТИ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЯМИ НА ПІДПРИЄМСТВАХ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОГО ГОСПОДАРСТВА

Наявність правильного набору інструментів управління інноваційними процесами на підприємствах готельно-ресторанного господарства дасть змогу отримати більше від інноваційної діяльності шляхом підбору конкретних способів управління різними частинами інновацій. Правильні інструменти дозволяють розглядати різні аспекти інновацій, дивитися на них з нової точки зору, суттєво економлячи час.

Метою набору інструментів управління інноваціями на підприємствах готельно-ресторанного господарства є представити такі з них, які можна використовувати для стимулювання інновацій у закладі. Вони можуть допомогти систематичніше підходити до інновацій, відстежувати прогрес та знаходити нові підходи до них. Інструментів управління інноваціями можна використовувати самостійно або як частину повного інноваційного процесу. Розглянемо кожний набір окремо:

1. Інноваційна стратегія – спрямовує діяльність закладу на досягнення довгострокових цілей. Для того, щоб інноваційна стратегія працювала, її потрібно узгоджувати з бізнес-стратегією конкретного закладу сфери гостинності та безперешкодно інтегрувати до роботи. Для цього можна використовувати каскад вибору стратегії – це модель, яка базується на відомій теорії «Гра на виграш», представленій Робертом Л.Мартіном у однойменній книзі. Каскад вибору стратегії часто використовується для створення диференційованої стратегії за допомогою набору питань. Даний інструмент дозволяє підходити до стратегії систематично та структуровано та допомагає: визначити цілі підприємства щодо інновацій, пропозицію

щодо ринку та вартості, оцінити та розвивати свої основні можливості, створювати інноваційні методи та системи.

2. Інноваційний процес. Часто для управління різними типами інновацій потрібен ряд різних процесів, оскільки, наприклад, неможливо керувати поступовими та радикальними інноваціями за допомогою одного процесу. Визначивши процес управління ідеями, з'являються чіткі обов'язки, які будуть притягувати персонал підприємства до відповідальності. Чіткий набір загальних правил робить процес прозорим та зрозумілим для всіх і веде через весь життєвий цикл інновацій. Систематичний інноваційний процес, який добре підходить для цілей закладів, може допомогти: приймати кращі рішення, усунути недоліки, підвищити ефективність обслуговування споживачів та роботи закладу в цілому, зменшити ризики. Можна виділити три моделі процесу управління ідеями:

1). Централізована модель – процес прийняття рішень в ієрархії, де всі рішення обробляються строго на вищому рівні. Вона часто використовується підприємствами з менш ніж 200 працівниками.

2). Децентралізована модель – спирається на делегування повноважень щодо прийняття рішень. У цій моделі центральні особи, що приймають рішення, не приймають їх щодо ідей, проте відповідальність розподілена на всіх працівників. Децентралізована модель часто використовується підприємствами, що мають більше 200, але менше 500 співробітників із командами або бізнес-підрозділами, які звикли самостійно приймати рішення.

3). Гібридна модель – це поєднання централізованої та децентралізованої моделей. Вона використовує різні шляхи для управління ідеями.

3. Генерація і перевірка ідей – процес створення, розвитку та передачі ідей. Це інтерфейсна частина процесу управління ідеями і вона зосереджена на пошуку можливих рішень проблем, а також на виявленні нових цікавих можливостей. Існують різні способи розпочати генерувати нові ідеї, але вибір відповідного способу залежить від того, чого хоче досягти те чи інше підприємство готельно-ресторанного бізнесу [3].

«The Analogy Thinking Canvas» – простий інструмент, який можна використовувати для ідентифікації та застосування найкращих можливостей інших рішень [2].

Карти мозкового штурму – ще один корисний інструмент для вироблення нових ідей, пов'язаних із будь-якою проблемою. Такі карти можуть допомогти врахувати зовнішні фактори, такі як тенденції ведення готельного і ресторанного бізнесу, нові технології та правила в готельного і ресторанному бізнесі.

Протилежне / зворотне мислення – це техніка, яка може допомогти поставити під сумнів давні припущення, пов'язані з бізнесом. Це корисний інструмент для розгляду, якщо є відчуття, що підприємство застрягло у звичному мисленні.

4. Програмне забезпечення для управління ідеями. Спеціальне програмне забезпечення для управління інноваціями може бути надзвичайно корисним для управління діяльністю закладів готельно-ресторанного бізнесу. Для багатьох організацій інновації можуть бути надзвичайно складним і багатовимірним набором процесів для кількох команд, бізнес-підрозділів та підрозділів, саме тому слід

шукати програмне забезпечення, яке є гнучким, масштабованим та придатним для різних випадків використання [1]. Ось деяке з них:

1) «Qmarkets» – це корпоративне програмне забезпечення, розроблене для роботи як повний пакет управління інноваціями для великих організацій.

2) «Ideawake» розроблений як інструмент управління точними інноваціями, який підходить для початківців, більші організації можуть визнати цей інструмент недостатнім для різноманітних потреб.

3) «Viima» – це багатофункціональний інструмент управління інноваціями, яким легко користуватися від стартапів до великих організацій. Він відрізняється простотою використання та візуальним зовнішнім виглядом.

4) «Inno360» – це програмне забезпечення для управління інноваціями, яке спеціалізується на створенні руйнівних інновацій в організації шляхом пошуку можливостей та ідей в Інтернеті. Хоча цей підхід є свіжим з точки зору використання Інтернету для створення нових ідей, з точки зору зручності використання платформа не розроблена для важких внутрішніх інновацій.

5) «InnoFunnel» – це більше інструмент управління ідеями, але він добре працює, коли налаштовується на менші проекти.

Таким чином, пошук потрібного інструменту управління інноваціями на підприємствах готельно-ресторанного бізнесу вимагає досліджень, терпіння та наполегливої роботи. Сенс представленого набору інструментів полягає не в тому, щоб використовувати їх усі одночасно, а у виборі відповідного інструменту до напряму діяльності та спеціалізації закладів готельно-ресторанного господарства.

ЛІТЕРАТУРА

1. 20 Best Innovation Management Tools – Choosing the Right One. URL: <https://www.viima.com/the-innovation-archive/20-best-innovation-management-tools-choosing-the-right-one> [06.02.2021]

2. Analogy thinking. URL: <https://www.boardofinnovation.com/tools/analogy-thinking/> [06.02.2021]

3. Innovation Toolkit – Tips, Tools and Templates for Managing Innovation. URL: https://www.viima.com/blog/innovation-toolkit?_ga=2.239683331.164142956.1558950304-800242773.1522843375#guide-to-a-successful-ideation-software-pilot [06.02.2021]

Галина ПЕТРИШИН
(Тернопіль, Україна)

ПРОБЛЕМА НИЗЬКОГО РІВНЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТА ДО НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ОСВІТІ

Сучасна освіта знаходиться на стадії постійного оновлення змістовних і організаційних форм та запровадження інноваційних технологій навчання. Здавалося б, сьогодні в освіті все спрямоване на задоволення потреб студента. Проте педагоги все частіше стикаються з проблемою низької мотивації до навчання у вищих

навчальних закладах. У зв'язку з цим перед нами постає питання аналізу основних причин, що зумовлюють тенденції до зниження мотивації студентів у навчанні.

Здійснимо спробу зупинитися на вагомих, на нашу думку, проблемах, які дозволяють з позиції внутрішніх мотивів і зовнішніх стимулів розкрити процес зниження рівня мотивації студентів до навчання. До внутрішніх мотивів відносимо мотивацію на досягнення успіху, пізнавальний інтерес до певних сфер діяльності, прагнення до самореалізації, рівень професійної затребуваності на ринку праці. До зовнішніх стимулів належать: рівень компетентності педагога у дисципліні, що викладається, змістовні та організаційні умови його праці, система стимулювання педагогічної діяльності в сфері освіти, динаміка змін в освітньому процесі, ефективність комунікативного зв'язку педагога і студента та соціально-економічні умови, створені суспільством для самореалізації людини, можливостей досягнення нею успіху в статусному становленні з відповідним способом життя тощо.

У ситуації ринкових відносин виші отримали можливість здійснювати набір студентів на основі оплати освітніх послуг, що вплинуло на якість освітнього процесу в кризових умовах функціонування економічної системи суспільства. Прагнення вишів зберегти себе як освітню установу призвело до набору студентів з низьким рівнем прохідних балів для вступу у ЗВО. Тому оцінювання знань за досягнення у різних видах навчальних дисциплін студента відбувається відповідно до «найкращого» з-поміж них. Масовими за чисельністю каналами, по яких ЗВО набирають таких студентів, є різні форми заочного, дистанційного та іншого навчання. Частину студентів набирають за їх досягненнями в різних видах спорту, шоу тощо з метою захисту честі вишу на різноманітних конкурсах, а не у царині якості виконання програм навчального процесу. За таких умов даремними є сподівання на високий рівень мотивації до навчання з боку тих, хто так легко претендує на вищий рівень освіти. Окрім того, працює настанова: хто оплачує, той і замовляє послугу.

Варто зазначити також, що останніми роками мають місце тенденції вступу у ЗВО з метою подовжити період визначення напрямку свого подальшого життєвого шляху, задоволення нереалізованих у свій час амбіцій батьків щодо диплома про вищу освіту як засобу віднесення до категорії «білої» людини та як інструментальну цінність [1].

Понад те, сучасні студенти доволі добре обізнані щодо можливих шляхів одержання тих чи інших статусів у суспільстві. Якщо ще двадцять років тому молодь у навчанні була мотивована на досягнення соціального статусу власними силами, то нині молоді люди все більше покладаються на наявність «потрібних» зв'язків. Відповідно маємо ситуацію одностороннього зв'язку між педагогом і студентом у сенсі стимулювання навчальної діяльності, в якій перший залишається у «програші». В цьому контексті відзначимо, що сучасна система освіти не повною мірою визначає зону відповідальності викладача та студента. На практиці викладач відповідальний і за методи та способи викладу матеріалу, і за якість засвоєних студентом знань та сформованих навичок. І це на тлі низької мотивації студента

до навчання. Як вислід, саме такий студент оцінює якість викладання та професійну компетентність викладача.

Проблема полягає в тому, що певна частина викладачів несвідомо намагається подати студенту якнайбільше «голих» знань, що в результаті призводить до втрати студентом інтересу до навчального процесу, позаяк такі знання лише поглиблюють прірву з потребами реального життя [2].

Неможливо оминати увагою і питання задіяності як студента, так і викладача в перегонах за участь у різних наукових проектах, конкурсах, олімпіадах тощо. Така ситуація на практиці призводить до фрагментаризації діяльності обох, втрати ними частини тих функцій, що необхідні для забезпечення ефективності навчального процесу та надає суб'єкт-суб'єктним відносинам в освіті ризомного характеру. Як наслідок, страждає основна запорука успіху у набутті професійних знань студентами і підвищення рівня педагогічної майстерності – системна діяльність та самоосвіта.

Безпосереднім відображенням цього процесу є поширення різних імітаційних практик, так звані симулякри, у системі освіти як серед викладачів, так і серед студентів.

Загалом складається враження, що в освіті сьогодні більш затребувані менеджерські якості викладача, його можливості вирішення тих чи інших питань, ніж рівень його професійних знань, що, звичайно, відбивається і на виборі студентами пріоритетів під час навчання. Наприклад, надання переваги різним видам публічної діяльності, яка дає змогу бути поміченим, а отже дає можливість здобути певні переваги осторонь навчання.

Дивною виглядає і ситуація, коли вимоги до діяльності викладача зростають, а відносно студентів занижуються. Сьогодні викладач повинен володіти розмаїтим інструментарієм для урізноманітнення способів і методів викладу теоретичного матеріалу та формування практичних навичок у студентів. Щодо самого студента, то його присутність на занятті уже оцінюється як перемога «добра над злом». Стимулювати діяльність студента у напрямку створення чогось творчого за таких умов надзвичайно складно.

І на останок хочемо наголосити на надзвичайно небезпечній для нинішньої освіти тенденції. Прагнення викладача зберегти своє робоче місце за складних соціально-економічних умов з дотриманням ним формули: кількість студентів вишу відповідна кількості ставок викладачів призвела до того, що оцінювання знань студентів є формальним. Вислідом цієї обставини є створення підґрунтя для різних типів соціального паразитизму в середовищі тих, хто навчається, і підготовки напівосвічених «дипломованих» спеціалістів із завищеною оцінкою своїх професійних можливостей.

Цей шлях веде в нікуди. Уже сьогодні ми стикаємося з проблемою відсутності професійних кадрів, які б здатні були взяти на себе відповідальність за ті чи інші види діяльності. Необхідні нагальні дієві реформи в освіті щодо питань відбору до освітніх закладів вищого рівня молоді з високим рейтингом знань, вирішення яких не було б зумовлено підміною якісних показників кількісними. Щодо рівня кваліфікації

педагогічного складу, то засоби, які використовують сьогодні в його оцінці, слугують, на нашу думку, лише інструментом скорочення кадрів. Ми забуваємо, що педагог – це перш за все наставник. Знання неможливо дати, знання можливо здобути.

І на додаток зауважимо, що неможливо вимагати якості навчання в умовах, коли випускник не має перспектив працевлаштуватися загалом, не кажучи вже за спеціальністю, яку він здобув. До того часу, поки не буде наведено ладу в економічній системі країни, ми будемо створювати умови для низької мотивації молоді до навчання. І це те, що просто необхідно збагнути заради руху до високоосвітнього економічно забезпеченого суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гилюн О.В. Освітні мотивації студентської молоді. URL: http://www.libr.dp.ua/text/grani_2012_1_27.pdf [21.02.2021]
2. Догнал Й. Мотивація студентів к обучению и ее барьеры. URL: <https://www.meteor-city.top/motivacia-studentov-i-ee-baryery> [5.03.2021]

Оксана ПОСАДНЄВА, Наталія ЛАСКАВА
(Херсон, Україна)

ФІСКАЛЬНІ ТА КВАЗІФІСКАЛЬНІ РИЗИКИ ДЕРЖАВНОГО БЮДЖЕТУ УКРАЇНИ

Державний бюджет України, який є основним фінансовим документом і планом розвитку країни у бюджетному році, окрім стабільної дефіцитності має ще цілу низку фіскальних ризиків.

Фіскальними ризиками вважаються чинники, які можуть призводити до відхилення доходів, видатків, дефіциту державного бюджету та державного боргу від запланованих показників у бік погіршення його збалансованості.

У статті 32¹ Бюджетного кодексу України зазначено, що інформація про фіскальні ризики має оприлюднюватися на офіційному сайті Міністерства фінансів України після подання проекту закону про Державний бюджет України до Верховної Ради України [1].

Міністерство фінансів проводить щорічний моніторинг потенційних фіскальних ризиків, до яких відносяться:

- фіскальні ризики, пов'язані із змінами у макроекономічному середовищі;
- фіскальні ризики, пов'язані із управлінням державним боргом та гарантованим державою боргом;
- фіскальні ризики, пов'язані із діяльністю суб'єктів господарювання державного сектору економіки;
- фіскальні ризики, пов'язані із невиконанням плану надходжень від приватизації державного майна;
- фіскальні ризики, пов'язані із сферою пенсійного забезпечення;
- фіскальні ризики, пов'язані із функціонуванням фінансового сектору;
- фіскальні ризики, пов'язані із ліквідацією наслідків надзвичайних ситуацій техногенного, природного та іншого характеру [2, 2].

Перелік фінансових ризиків дуже значний і він не обмежується, визначеними Міністерством фінансів України у Інформації про фінансові ризики та їх потенційний вплив на державний бюджет у 2021 році [2]. Деякі ризики носять настільки непередбачуваний характер (як гостра респіраторна хвороба COVID-19), що до викликів, пов'язаних з ними, не готова ні одна економічно розвинена країна світу. Країни ж з економікою, що розвивається, опиняються перед доволі серйозними економічними викликами і неспроможні самі подолати наслідки таких макроекономічних шоків та потребують додаткових зовнішніх впливів, що, знову ж таки, призводить до нарощування державного боргу.

Окрім безпосередньо фінансових ризиків, існують ще й «квазіфінансові». Квазіфінансова діяльність, хоча і здійснюється суб'єктами господарювання відповідно до загальносуспільних інтересів, однак призводить до втрат або отримання доходів у розмірах менших, ніж очікувалося в ринкових умовах. Так, наприклад, АТ «НАК «Нафтогаз України» у період з 01.10.2015 по 01.08.2020 здійснювало постачання природного газу постачальникам природного газу для потреб побутових споживачів, релігійних організацій та виробникам теплової енергії за цінами та на умовах, визначених постановою Уряду про покладення спеціальних обов'язків на суб'єктів ринку природного газу.

Згідно зі статтею 11 Закону України «Про ринок природного газу» суб'єкт ринку природного газу має право на отримання компенсації економічно об'єктованих витрат, здійснених таким суб'єктом, відповідно до порядку, затвердженого Урядом.

За результатами фінансово-економічної діяльності АТ «НАК «Нафтогаз України» у 2020 році отримав збитки у розмірі 17,034 млрд грн, однак у грудні 2020 року компанії була здійснена компенсація з держбюджету за виконання спецобов'язків на ринку газу на суму 32,2 млрд грн [3]. Тобто квазіфінансові ризики державного бюджету у 2020 році були реалізовані і становили 2,5% усіх видатків бюджету [4].

Наразі Кабінет Міністрів України також ухвалив постанову, згідно якої встановлено граничну ціну на газ для побутових споживачів до кінця опалювального сезону 2021 року [5]. Такі дії Уряду спонукають Нафтогаз до квазіфінансових операцій, які також можуть стати причиною вимог АТ «НАК «Нафтогаз України» компенсувати свої втрати і у 2021 році. Окрім цього досить реальною є реалізація фінансових ризиків, пов'язаних із управлінням державним боргом та гарантованим державою боргом, через високе боргове навантаження поточного року (планові погашення та додаткові нові позики).

ЛІТЕРАТУРА

1. Бюджетний кодекс України: Закон України від 08.07.2010 р. № 2456-VI. Дата оновлення: 01.01.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2456-17#Text> (дата звернення: 17.03.2021).

2. Інформація про фінансові ризики та їх вплив на показники державного бюджету в 2021 році. Міністерство фінансів України. URL: <https://www.mof.gov.ua/uk/zvity> ((дата звернення: 17.03.2021).).

3. Нафтогаз забезпечив 13% доходів держбюджету за 2020 рік. Укрінформ. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-economy/3169630-naftogaz-zabezpeciv-13-dohodiv-derzbudzetu-za-2020-rik.html> (дата звернення: 17.03.2021).

4. Видатки держбюджету України. Мінфін. URL: <https://index.minfin.com.ua/ua/finance/budget/gov/expense/2020/> (дата звернення: 18.03.2021).

5. Про встановлення карантину та запровадження обмежувальних протиепідемічних заходів з метою запобігання поширенню на території України гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2: Постанова Кабінету Міністрів України від 09.12.2020 р. № 1236. Дата оновлення: 06.03.21. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1236-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 18.03.21).

Світлана РЕПЕТИЙ
(Київ, Україна)

ФЕНОМЕН ДУХОВНОСТІ В КОНТЕКСТІ БУТТЯ ЛЮДИНИ

За загальноприйнятим визначенням, людина – це сутність, що втілює найвищий ступінь розвитку життя на Землі, суб'єкт суспільно-історичної діяльності.

У межах історії філософії людина традиційно розглядалась у єдності таких основних модусів як тіло, душа, дух. Де тіло виступає як елемент природи, як власне людське тіло, що визначається не тільки через біологічні особливості, але й через особливий спектр таких виключно людських почуттів і станів, як сором, сміх, плач та ін.

Душа теж може розумітися у двох основних ракурсах: по-перше, як життєвий центр тіла, «дихання» («прана», «псюхе»), який є тією силою, що, будучи самим безсмертним, окреслює час тілесного існування (її основні екзистенціали – життя, смерть і любов); по-друге, як екзистенційне начало, що індивідуалізує людину в суспільстві і визначається у філософії через проблеми свободи і волі, свободи, творчості, гри. Дух утілює в собі фундаментальну сутнісну ідею «людяності» як такої [2].

За визначенням М. Бердяєва, людина – це цілісний духовно-душевно-тілесний організм. Вчений вважає, що людина – це духовна істота, яка несе в собі образ Божественного.

Сучасні вітчизняні вчені Г.Васянович і В.Онищенко вважають, що дух є божественним началом у людині і підкреслюють, що особистісний дух людський є подобою Божою.

На думку іншого сучасного вітчизняного вченого В.Баранівського у найзагальнішому розумінні дух – це філософська категорія для позначення здатності особистості розкривати зміст буття в його достеменності й за допомогою цього ставити конструктивно й творчо до власної життєдіяльності.

Категорія «буття» у філософській антропології розглядається як загальний спосіб існування людини. Вчені С.Крилова, Н.Хамітов, Т.Лютій, С.Мінева, Т.Розова визначили такі форми буття: буденне, граничне, позамежне. Кожна

форма буття відповідає рівню розвитку свідомості, світогляду людини та її духовності. Так, на думку Н.Хамітова, буденне буття можна охарактеризувати як покірність Іншому та іншим, невизначеність власного шляху і страх екзистенціального вибору. Це насолода несвободою, відсутністю відповідальності, що призводить людину до рівня об'єкта маніпуляцій. Вчений зазначає, що в буденності можливо проявляти велику зовнішню активність, однак вона завжди задана ззовні, а не внутрішньо, глибинно [4, 68–69].

Для буденного буття властивий буденний світогляд, що відрізняється несамостійністю, відсутністю критичного мислення, нездатністю до творчого саморозвитку.

Рівень духовності людини з такою формою буття відповідає егоцентричному (людина ставить себе і свої інтереси понад усе) та сімейному (вся життєдіяльність спрямована на задоволення сімейних матеріальних потреб) [3, 75].

Зрозуміло, що для будь-якої людини необхідно задовольняти тілесні потреби в одязі, їжі, житлових умовах. Та, якщо всі духовно-душевні сили спрямовані на здобуття матеріальних цінностей, то людина не виконує своє завдання, з яким вона прийшла на Землю.

Засновник аналітичної психології К.Юнг упевнений, що кожна людина має своє призначення, виконання якого є сенсом її життєдіяльності. Цієї ж точки зору дотримуються В. Антонов, Д. Гудінг, Дж.Леннокс, Х.Ліврага, В.Пликін, І.Шванева та ін.

Про завдання людства У Книзі буття, Біблії, Євангелії від Матфея зазначається: «Будьте досконалі, як досконалий Отець ваш небесний» [5, 48]. У Новому тлумачному словнику української мови поняття «досконалий» трактується як повнота позитивних якостей. Постає питання: «Навіщо вдосконалюватись?».

Відповідь знаходимо у книзі М.Бердяєва «Самопізнання», в якій автор відмічає, що мета життя – у поверненні до містерії Духа, де Бог народжується в людині і людина народжується в Бозі. Повернення повинно здійснюватись із творчим збагаченням [1]. Вдосконалюючи себе, людина створює себе і створює навколишній світ. Вчений впевнений, що творчість є не право, а обов'язок кожної людини. Тобто, вдосконалення своїх внутрішніх якостей – то є завданням людської життєдіяльності, сенсом її буття.

Такої ж думки дотримується і В.Соловйов, який вважає, що людська сутність проявляється лише в творчості, а самовдосконалення є життєвим завданням людства.

С.Франк, послідовник В.Соловйова, стверджував, що творчість – це моральний обов'язок особистості, виконуючи який кожна людина досягає максимально досконалого стану душі.

Сучасний російський вчений В.Антонов, розвиваючи думки філософів-класиків вважає, що індивідуальна душа у результаті своєї особистої еволюції повинна влитись у Вселенську Душу Творця і тим самим збагатити її собою. Це можливо тільки при досягненні людиною духовної досконалості.

Отже, щоб виконати своє завдання, удосконалити свої внутрішні якості, людина має перейти із буденного буття на більш високий рівень. Для цього потрібно вести усвідомлену життєдіяльність щоб розвивати духовність, особистісні якості.

Оскільки, як зазначає С.Крилова, особистість – це глибинна реальність внутрішнього світу людини, що характеризується унікальністю і відкритістю, які реалізуються в самопізнанні і самотворенні та проявляються у вчинках або артефактах культури [4, 75].

В.Лях, К.Райда, С.Кошарний, вивчаючи екзистенціальні виміри існування і духовне самоздійснення особистості в історичній традиції та сучасному відновленні екзистенціалістського мислення, констатують, що людина, за К. Ясперсом, власне і перетворюється в людину, тому що вона постійно створює своє власне життя, свій власний світ, свою екзистенціальність, постійно намагаючись перейти від наявності теперішнього до майбуття, до прийдешності. Людина, на думку німецького філософа, є єдиною істотою у світі, якій у її наявному бутті відкривається саме це буття.

Таким чином, щоб змінити своє буття, людина має зробити свобідний вибір щодо ціннісних орієнтацій і спрямувати свої духовно-душевні сили на розвиток духовності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бердяев Н.А. Самопознание. М.: АСТ, 2018. 360 с.
2. Новейший философский словарь / [сост. и гл. науч. ред. А.А.Грицанов]. Мн.: Книжный дом, 2003. 1280 с.
3. Репетій С.Т. Засоби психодіагностики та розвитку креативного компонента духовності вчителя музики в системі післядипломної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2010. № 2. С. 73–77.
4. Философская антропология: словарь / [под. редакцией доктора философских наук, профессора Н.Хамитова]. К.: КНТ, 2016. 472 с.

Болатбек БОКАЕВ

(Нур-Султан, Казахстан)

Татьяна РОСУЛ

(Ужгород, Украина)

Любомир ДОБРОВОЛЬСКИЙ

(Нур-Султан, Казахстан)

ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ КАК ОТКРЫТОЙ СИСТЕМЫ НА СТЫКЕ БИОСФЕРЫ И НООСФЕРЫ

В мире существует более тысячи [7] определений культуры как проявления умственного и/или физического труда. В свою очередь, труд, согласно К.Марксу, – «прежде всего процесс, совершающийся между человеком и природой, процесс, в котором человек своей собственной деятельностью опосредствует, регулирует и контролирует обмен веществ между собой и природой» [5, 184].

Иными словами, труд – это «целесообразная деятельность человека по разумной эксплуатации ресурсов природы, созданию предметов техники (жилищ и сооружений, одежды, утвари, инструментов, приспособлений и оборудования),

совершенствованию самого человека (его здоровья, физических возможностей, духовных сил и знаний) и созданию, хранению и использованию культуры» [8].

Таким образом, культура – это целесообразная деятельность человека, являющаяся также и плодом его ума, как её определяет А.Моль, – это интеллектуальный аспект искусственной жизни, которую человек создаёт в ходе своей социальной жизни» [6].

Согласно трудовой теории антропогенеза, труд превратил в людей их обезьяноподобных предков. Следовательно, культура возникла в процессе труда. Если культура создавалась в процессе труда, а труд, согласно Ф.Энгельсу [10], формировал человека, то культура, в свою очередь, также формирует человека. «Человек живёт в культуре с самого начала, с момента возникновения человеческого рода. Именно культура формирует его человеческие качества, возвышает его над природой» [3, 44].

Согласно З.Фрейду, термин культура обозначает всю сумму достижений и установлений, отличающих нашу жизнь от жизни наших предков из животного мира и служащих двум целям: защите человека от природы и урегулированию отношений между людьми.

Таким образом, всё, что отличает человека от других живых организмов, является культурой. Можно сказать, культура с возникновением человеческого труда становится средой проживания людей [9].

Для В.И.Вернадского человек в системах биосферы – ноосферы выступает не только её активным агентом, но и индикатором целостного их состояния. Поэтому справедливым будет рассматривать человека как «геологическую силу» в свете всё более интенсивно производимых им преобразований планеты. Поскольку процесс подобных изменений – явление необратимое, то нужно придать ему верное направление, не забыв о стихийной неотделимости человека от «той земной оболочки, где может только существовать жизнь» [1, 472].

Как отмечает Е.Б.Костенко-Баранова, «это воздействие человека на природу должно всегда оставаться в рамках содействия и взаимопомощи, катализируя круговорот вещества в биосфере» [4, 97], поскольку, как писал В.В.Докучаев, «в мире царствует, к счастью, не один закон великого Дарвина» [2, 499].

Отсюда следует важный вывод: «Лозунг покорения природы воле и разуму человека как аксиома технической цивилизации ввёл человечество в несвойственное ему измерение, где знание начинает работать против сознания, отрицая закон живой жизни через уничтожение первичной структуры, которой обязано всё живое на Земле. Знание служит природе ущербного человека, когда сотрудничества во имя жизни не происходит» [4, 97].

Следовательно, культура является и частью биосферы как явление материальное, и ноосферы – как духовное. Культура изменяет окружающий мир и становится средой проживания человека.

Согласно пассионарной теории этногенеза, исторический процесс – взаимодействие развивающихся этносов с вмещающим их ландшафтом и другими этносами, из чего следует вывод: культура влияет на ландшафт, а значит и на эт-

носы. Она также формирует сознание человека, который в свою очередь формирует культуру.

Культура как составная трудовой деятельности человека влияет на все сферы и становится средой его проживания. Следовательно, культура – это явление, возникающее в процессе человеческого труда и в биосфере как материальное, и в ноосфере как духовное.

Культуру следует рассматривать как отдельную сферу, возникающую в результате взаимодействия биосферы и ноосферы, и образующую на их пересечении отдельную систему, поскольку ей присущи следующие основные системные признаки: 1) *целостность* (объединение частей, которое по отношению к окружающим является одним целым); 2) *структурированность* (определённым образом организованная совокупность); 3) *гетерогенность* (неоднородность); 4) *динамичность* (способность изменяться в результате взаимодействия со средой, избирательно реагировать на воздействие других систем); 5) *самодоста-точность* (саморегулирование процессами своего существования, в частности выражения новых понятий старыми / новыми средствами, перераспределение функций внутренних систем для восстановления равновесия, нарушенного вследствие изменений); 6) *открытость* (возможность изымать из своего состава отдельные элементы и включать новые, охватывая реализованы возможности и потенциальные факты и явления, которые не противоречат её структуре, а также системные и несистемные факты и явления как нереализованные возможности системы или следствие влияния других систем); 7) *качественная определённость* (объединение в одно целое качественных признаков, характерных только для данной системы, которые определяют её отношение к другим системам).

Таким образом, перспективным полем изучения культуры как системы считаем исследование её внутрисистемных и межсистемных связей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. *Несколько слов о ноосфере*. М.: Айрис Пресс, 2007.
2. Докучаев В.В. Избранные труды. М., 1949.
3. Келле В.Ж. Культура и свобода. *Философский журнал*. 2008. № 1. С. 44–53.
4. Костенко-Баранова Е.В. Научный метод В.И. Вернадского. *Бизнес. Общество. Власть*. 2015. № 22. С. 83–99.
5. Маркс К. Капитал. Т. 1. отд. 5, § 1. М., 1953.
6. Моль А. Социодинамика культуры. Пер. с фр. / Предисл. Б. В. Бирюкова. Изд. 3-е. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 416 с.
7. Морозова С.В. Культурология. Часть 1: Учебное пособие для студентов всех специальностей / С.В.Морозова, Л.В.Оржековская, Н.В.Якушкина [и др.]; под ред. С.М.Прокопьева; Москва: МГУП, 2010. 248 с.
8. Рождественский Ю.В. Словарь терминов. (Общеобразовательный тезаурус): Общество. Семиотика. Экономика. Культура. Образование. М.: Флинта: Наука, 2002. 112 с.

9. Фрейд З. Недовольство культурой. *Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура*. М.: Ренессанс, 1992. С. 70–98.
10. Энгельс Ф. Диалектика природы. М., 1955.

Ірина СЛІМАКОВСЬКА
(Дрогобич, Україна)

ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В КОНТЕКСТІ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Організаційна культура формується під динамічним впливом зовнішніх і внутрішніх факторів, які задають вектор змін організаційної культури і суттєво впливають на процес управління. У випадку несприятливого впливу цих факторів для їх нейтралізації, а також реального забезпечення реалізації культурологічних цінностей та інших елементів організаційної культури послуговуються механізмом, як певним ефективним інструментом, який поєднує внутрішні можливості формування організаційної культури із зовнішніми чинниками. Рівень функціонування цього механізму підтверджує наскільки соціокультурологічні тенденції проникають в систему менеджменту підприємства і чи здатне воно гідно сприймати сучасні виклики часу. Отже, проблемним залишається питання пошуку такого механізму, який би дозволив ефективно використати всі переваги організаційної культури як тонко планового інструменту управління в умовах перехідних процесів і трансформації економіки [3]. До категорії механізму сьогодні звертаються всі науковці, коли мова заходить про складні соціально-економічні явища і коли треба обґрунтувати шляхи вирішення певних проблем, оскільки завжди постає логічне запитання – як це зробити і за допомогою чого? Механізм, завдяки своїй природі й об'ємності змісту, може дати відповідь на ці запитання. Відповідно до нашої проблематики, об'єктом виступає організаційна культура, тому розглядаємо механізм формування організаційної культури в контексті управління. У науковій літературі не спостерігаємо визначення механізму формування організаційної культури, тому, враховуючи результати узагальнення теоретичних підходів до тлумачення цього поняття, пропонуємо розглядати механізм формування організаційної культури як сукупність елементів, інструментарію, технології та важелів, які забезпечують створення організаційної культури та її вплив на управлінську складову [1]. За допомогою механізму створюється не тільки образ, тобто архітектурний контур організаційної культури, але й визначається спосіб її реалізації. Механізм – це складний суспільно-економічний процес, який передбачає взаємодію об'єкта і суб'єкта, а багатшарова структура, що включає сукупність різних елементів, вимагає вміння розпізнати, який саме елемент найкраще працюватиме в конкретній ситуації. Застосування механізму може відбуватися в статичному та динамічному режимі і від того залежить його активність чи пасивність. Статичний режим передбачає простий набір взаємопов'язаних елементів, які становлять його сутність, динамічний режим прив'язаний до часу і він передбачає відповідний алгоритм формування організа-

ційної культури, який буде описано далі. Якість функціонування будь-якого механізму, зокрема і механізму формування організаційної культури, буде залежати від взаємного поєднання його складових частин та узгодженості дій його елементів. Таким чином, системне розуміння механізму включає ще й поняття взаємозв'язків, оскільки елементи механізму між собою взаємопов'язані і вони, одночасно, взаємопов'язані із відповідними елементами іншої природи того об'єкту, на який впливає даний механізм. Наявність постійних та міцних зв'язків між усіма елементами механізму управління, а також тими, які дотичні до його реалізації, характеризуватиме рівень організованості механізму. Цільова спрямованість механізму має вирішальне значення і є важливою при формуванні організаційної культури, оскільки в ній закладено першопричини створення самого механізму, бачення бажаного результату, і вона є вихідною точкою при будь-якій діяльності людини. Мета диктує завдання, які стоять перед керівництвом організації, і які передбачають комплекс управлінсько-організаційних дій, необхідних для реалізації мети. До таких дій відноситься: вибір принципів, які дозволяють механізму працювати в реальному режимі, вибір технології, на основі якої формується організаційна культура, підбір необхідного інструментарію, необхідного для включення механізму, а також створення стратегії формування організаційної культури [2].

Адаптивна функція передбачає пристосування культури навчального закладу до загальної стратегії його розвитку, узгоджуючи мету, місію і цінності, а також враховуючи тенденції впливу зовнішнього середовища на формування організаційної культури. Планування – належить до важливих функцій механізму, оскільки чітке виконання робіт, узгодження дій, координування всіх організаційних процедур можливе завдяки попередньо складеному плану, в якому будуть повністю розписані функції та виконавці із зазначенням термінів виконання та персональної відповідальності. Адресність – це основна характеристика планування, без якої досягнути відповідальності не можливо, як і не можливо досягнути ефективності механізму. Реалізаційна функція спрямована на реальне втілення задуманого образу організаційної культури вжиття із оптимальними затратами зусиль, часу та подолання опору персоналу до нововведень. Функція моделювання передбачає розроблення різних сценаріїв розвитку навчального закладу на основі фактору організаційної культури, роль якої може бути діаметрально протилежною від позитивного впливу, що сприятиме підвищенню ділової активності організації, до негативного, який гальмуватиме нарощування потенціалу навчального закладу. Завдяки функції моделювання формуються три сценарії розвитку: песимістичний, оптимістичний і стриманий, які закладаються в стратегію управління навчальним закладом. Інтеграційна функція співзвучна організаційній культурі, однією із характеристик якої є – інтегрованість, що означає ступінь відповідності норм, цінностей, етичних стандартів та цільових установок між різними структурними підрозділами організації. Важливим принципом механізму формування організаційної культури в умовах обмеження ресурсів і кризових станів є принцип рівноваги, що характеризує зрівноваження мети і засобів, необхідних для її досягнення. Принцип альтернативності дає можливість вибору, важливо тільки встановити критерії вибору та провести оцінку альтернатив з огляду

результатів витрат і часового інтервалу. Принцип динамічності механізму формування організаційної культури підкреслює мобільність й оперативність в прийнятті управлінських рішень та здійсненні всіх необхідних процедур із формування організаційної культури. Сучасний розвиток інформаційної економіки, побудова інтелектуального суспільства та активізація інноваційних процесів висувають на перше місце принцип інноваційності, оскільки механізм повинен бути сучасним, співзвучним новітнім тенденціям і забезпечувати інноваційний поступ нашої економіки. Принцип інноваційності пов'язаний із мотивацією, необхідною для формування культури і розвитку креативності. Усі перелічені принципи є елементами цілісної системи механізму формування організаційної культури, які за допомогою синергетичного ефекту підсилюють один одного, полегшуючи дію механізму і скеровують його рух у правильному напрямку в контексті управління навчальним закладом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бедрина С.Л. Інновації в освітньому процесі вуза: монографія. Владивосток: Изд-во ВГУЗС, 2009. 174 с.
2. Гончаров В.М., Радіонова О.Ю. Формування організаційної культури підприємств: монографія. Луганськ: Вид-во «НОУЛІДЖ», 2011. 241 с.
3. Захарчин Г. Механізм формування організаційної культури на підприємстві. *Формування ринкової економіки в Україні*. 2009. Вип. 19. С. 241–248.

**Аліса ШЕВЧЕНКО, Марія БРАТІНОВА,
Анастасія КОСТЕНКО**
(Одеса, Україна)

АГРОІННОВАЦІЇ В ГАЛУЗІ ВІВЧАРСТВА

В Україні галузь вівчарства вважається найбільш традиційною галуззю, оскільки має велике значення у формуванні економіки регіону, а клімат та природні умови на півдні України цілком сприятливі для розведення овець. Галузь вівчарства, незважаючи на деякі слабкі сторони, має достатньо переваг у виробництві. Серед яких ми віділимо: вікові традиції, швидкий темп відтворення стада, швидке пристосування до навколишнього світу, всеїдність, стадний інстинкт та інші. Але нині галузь вівчарства переживає велику кризу. У 2019 році (рис. 1) поголів'я овець в с.-г. підприємствах в Україні у порівнянні із 2015 роком скоротилось 18 %.

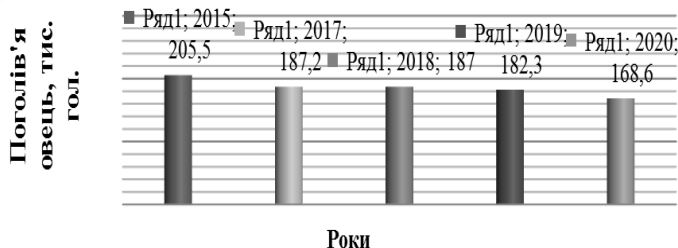


Рис.1. Поголів'я овець в с.-г. підприємствах України станом на 01.01, тис. гол. [3]

В Одеській області в с.-г. підприємствах станом на 01.01.2020 року було зосереджено 23 % поголів'я овець від усього поголів'я с.-г. підприємств України. За рейтингом даного показника Одеська область є лідером, а друге місце посідає Запорізька область.



Рис.2. Виробництво вовни в с.-г. підприємствах України, т. [3]

Як видно з рисунку 2, починаючи із 2015 року прослідковується негативна динаміка зменшення виробництва вовни на 36,4% (у 2019р. проти 2015 р.). Середньорічний настриг вовни від однієї вівці в с.-г. підприємствах залишається низьким і у 2019 році становив 1,5 кг, в той час як в господарствах населення – 2,9 кг. Занепокоєння викликає показник виходу приплоду в с.-г. підприємствах, так на 100 вівце – маток у 2019 році отримано 38 ягнят проти 72 ягнят у 2017 році.

Отже, на наш погляд дана тема є дуже актуальною в наш час. Ми вважаємо, що проблему розвитку галузі можна вирішити в наслідок агроінноваційного розвитку вівчарства. Агроінновація – це сучасні передові трансформації в аграрному виробництві, які здійснюються з метою отримання економічного ефекту на основі задоволення зростаючих потреб суспільства та забезпечення продовольчої безпеки країни [5]. Для розвитку агроінновацій в галузі вівчарства важливо задіяти всі її компоненти, якщо один з цих компонентів відсутній це призводить до знищення агроінноваційного процесу.

Збереження галузі вівчарства та підтримка інноваційного розвитку виробництва також сприятиме посиленню торгівлі на внутрішніх та зовнішніх ринках, це дозволить забезпечити робочі місця та зайнятість сільського населення.

Ми вважаємо, що в сучасних умовах вівчарство може стати об'єктом бізнесу для невеликих приватних господарств, оскільки воно не вимагає великої кількості працівників та виробники мають можливість задіяти невеликі площі для випасу тварин.

Варто зауважити, що важливим фактором продуктивності галузі є формування раціональної статеві-вікової структури. Слід відмітити, що племінна робота відіграє дуже важливу роль у галузі вівчарства. Беженар І.М. вважає, що для того, щоб покращити генетичні якості, підняти зростання продуктивності, необхідно відновити роботу племінних господарств. Він вважає доцільним вирощувати племінних овець в спеціалізованих вівчарських підприємствах, тобто на племінних заводах та фермах [4]. Автори зазначають, що найчисельнішою породою овець в Україні є цигайська. Найбільша кількість овець цієї породи знаходиться в Одеській області – 192 тис.гол., або 87,3% від загальної кількості овець в Україні [1].

Зазначимо, що вівці швидко пристосовуються до умов існування, але бояться протягу. Тому потрібно розводити їх у приміщеннях де немає протягів, та є достатня кількість сонячної енергії та свіжого повітря. Також потрібно дотримуватися раціону годівлі, що також є дуже важливим фактором системи вирощування овець. Норми годівлі овець визначають залежно від його віку, статі, інтенсивності росту, вовнової продуктивності та породних особливостей.

В сучасних умовах в світі дуже розвинуті ІТ-технології. Велика кількість закордонних фермерських господарств, які розвинуті у галузі вівчарства вже давно застосовують різноманітні ІТ-технології. Завдяки їх впровадженню можливо здійснювати планування роботи та забезпечити ефективне протікання багатьох технологічних операцій: годівлі, запліднення, отелення та інші.

Отже, в результаті нашого дослідження ми встановили, що інновації та інноваційний розвиток в галузі вівчарства набувають великого значення, вони формують переваги цієї галузі на зовнішніх та внутрішніх ринках. Ми пропонуємо саме агроінноваційний підхід для вирішення кризи в галузі вівчарства. На нашу думку на перспективу відродження галузі вівчарства можливо через призму агроінноваційного підходу необхідно розпочати із: формуванням оптимальної статево-вікової структури галузі вівчарства; збільшення племінного ядра вівцематок; оптимізації раціонів годівлі овець; поліпшення умов утримання овець; використання ІТ-технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вівчарство та козівництво. Фаховий тематичний науковий збірник URL: <https://docviewer.yandex.ua/view/> (дата звернення 20.01.2021р.)
2. Могильницька С.В. Особливості вівцематок асканійської каракульської породи за молочною продуктивністю. *Таврійський науковий вісник*. Херсон: Гринь Д.С., 2012. Вип. 81. С. 277–278.
3. Офіційний сайт Державної служби статистики України URL: <http://www.ukrstat.gov.ua/> (дата звернення: 10.11.2020)
4. Удосконалення регіонального розміщення та структури виробництва продукції вівчарства на основі її диверсифікації URL: <https://docviewer.yandex.ua/view/> (дата звернення 20.01.2021р.)
5. Шевченко А.А., Згадова Н.С., Данкогло К.В. Агроінновація як перспектива до розвитку аграрних підприємств. *Аграрний вісник Причорномор'я: Економічні науки*. Одеса. 2020. № 96. 204 с.

Владислав ЮРОШ
(Ужгород, Україна)

МОДЕЛІ РЕЛІГІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ НІМЕЧЧИНИ В ПЕРІОД КАЙЗЕРСЬКОГО РАЙХУ

За часів Кайзерського рейху відмічається схожість у постановці виховних завдань державних народних конфесійних шкіл та конфесійних шкіл приватної форми власності, зокрема стосовно надання пріоритету релігійному та патріотичному

вихованню. Представники приватних конфесійних шкіл критикували заформалізованість вивчення релігії у школах, а також надмірне вивчення надбань світської культури. Вони акцентували на важливості створення відокремленого від світу середовища, виступали за проживання учнів у пришкольніх інтернатах, обстоювали ідею поживлення релігійного духу між учнями, для чого організовували велику кількість релігійних шкільних служб і позакласних акцій [3, 34].

Для представників релігійної педагогіки заняття з релігії не було одним з-поміж інших. Дослідник Р.Лахман зазначав, що воно виконувало потрібну функцію й охоплювало інтелектуальні, освітні та релігійні елементи [6, 181]. Тому заняття з релігії мали на меті надати студентам професійні знання, сформувати стабільний життєвий стан і характер і стати способом порятунку. Релігійні курси включали вивчення християнства, біблійної історії, біблійної літератури, церковні свята, читання Євангелій та апостольських листів. Заняття з релігії не мало викликати ані антирелігійних почуттів, ані антицерковних настроїв. Релігійні курси, як і інші теми, розроблялися державою, але церква турбувалася про усунення з неї релігійних цінностей. Тому держава надала представникам церков право керувати і контролювати релігійну освіту в школах, а також вони враховували їхні погляди при формуванні та впровадженні навчальних програм у школах.

Методи й засоби релігійного навчання викликали у школах чимало суперечок. Одним із питань, що часто обговорюються, є запам'ятовування великої кількості уривків. Учні повинні запам'ятати певні фрагменти вчення, гімни та біблійні вірші, що відбувалося переважно на суто механічному рівні, оскільки перед учнями не ставили завдання тлумачення того, що вони вчать. Як і на інших курсах, дітей карають за ненавчені матеріали. Указ про прусську початкову школу передбачає, що щосуботи вчителі повинні читати та тлумачити Євангелія та апостольські листи. Однак, тлумачення біблійних текстів, як правило, є складним завданням для вчителів початкових класів, а учням занадто важко зрозуміти глибинний зміст біблійних текстів. Тому вчителі часто вимагали змін до шкільних програм, особливо для спрощення навчальних матеріалів відповідно до віку та можливостей учнів.

Інше важливе питання – доцільність проведення релігійних занять. Щоб зберегти свої результати на уроках релігії, вони намагалися донести до учнів важливість вивчення предмету. З іншого боку, оскільки оцінки за вивчення релігії є занадто низькими, вони бояться віддалити від віри та церкви. Як і в інших шкільних предметах, використання покарань у релігійних доктринах, обов'язкові оцінки та обов'язкові заняття в церквах – це те, що, як ми вважаємо, викликає в учнів ненависть до релігії, а не зміцнює їхні релігійні почуття [6, 62].

Варто зазначити, що широкі педагогічні кола були єдині в необхідності проведення реформи занять з релігії. Згодом з'явилося кілька книг на його наполягання на реформі релігійної освіти. Дослідник Х.Вайнель відзначає такі недоліки занять з релігії в добу Кайзерського рейху [3, 62]:

- 1) вивчення матеріалу за схемою концентричних кіл, тобто повторення вивченого на всіх етапах викладання;
- 2) поділ заняття на дві частини: Біблійну історію та вивчення катехізісу;

- 3) великий обсяг матеріалу, що призначався для вивчення;
- 4) неадаптованість матеріалу до віку учнів;
- 5) велику кількістю годин;
- 6) панування штучної катехези.

Головною вимогою реформування релігійної освіти було зменшення обсягу заучуваного напам'ять матеріалу. Кількість та зміст навчальних матеріалів, що використовувалися для запам'ятовування, варіювалися в різних регіонах Німеччини. Так, у Вюртемберзі вчили 275 біблійних віршів та 218 віршів із релігійних гімнів, у Баварії – 345 біблійних віршів та 26 хоралів. Навіть у самій Пруссії ситуація шкільного релігієзнавства була різною. Для запам'ятовування рекомендувалося, приміром, вибрати від 100 до 250 різних уривків з Біблії [2, 63].

До підручників, що застосовували на заняттях з релігії, висували певні критерії:

- 1) підручники повинні бути укладені таким чином, щоб їх можна застосовувати не тільки у старших класах, а й у середніх;
- 2) християнська істина повинна подаватися в підручниках з позитивного боку;
- 3) використання спеціальної збірки духовних пісень було необов'язковим, дозволялося застосовувати звичайні церковні піснеспівники;
- 4) підручники повинні бути змістовними, містити інформацію про Біблійну історію та навчати віри, водночас бути позбавлені теологічної зарозумілості;
- 5) підручники повинні бути наявні у вільному продажу, мати помірну ціну, бути надруковані легким для читання шрифтом і на якісному папері [2, 64].

Викладання історії Біблії в німецьких школах під час правління імператора базувалося на двох основних теоріях. Перша теорія називається «концентричні кола»; вона характеризується тим, що в школах нижчих класів учитель розповідає найпростішу біблійну історію, супроводжуючи короткими дитячими замітками. У старших класах діти вивчали в основному одні й ті ж матеріали, але вони повинні були використовувати коментарі вчителя, щоб бути реалістичними. Діти повинні розуміти, як надані їм матеріали можуть бути використані в їхньому житті та на користь суспільству. Як негативне явище цієї техніки можна вважати дублювання матеріалів, тому учні втрачали інтерес до навчання у старших класах. Крім того, дітям дошкільного віку важко змінювати знання та поняття, набуті певними релігійними істинами, а також їм важче глибше їх розуміти [6, 64].

Інша теорія – теорія культурно-історичного розвитку (Т.Ціллер). Основна ідея вчення полягає в тому, що розвиток людських здібностей загалом залежить від зростання кожної дитини. Тому, починаючи з релігії, діти з самого початку повинні здобувати знання, відповідні віку, а теми, викладені в класі, повинні мати чіткий порядок [2, 64]. Позитивним аспектом навчання за цим планом є те, що навчальні матеріали не повторюються, а базуються на психологічному розвитку дитини. Однак, слід зазначити: подібні курси широко критикуються, оскільки лише діти у сьомому класі школи розуміють життя та діяльність Ісуса Христа. Найбільшою перевагою вчення є твердження про необхідність впровадження біблійних матеріалів на релігійні курси відповідно до віку дитини [6, 65].

Варто підсумувати, що в Німеччині ще за добу Кайзерського рейху всі школи мали релігійний характер і чітку конфесійну спрямованість: церковні богослужіння починали й завершували навчальний рік, день починався й закінчувався молитвою, під час навчального процесу учні розучували й співали християнські гімни. Крім цього, учнів залучали до проведення коротких релігійних дискусій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Г. Виховний ідеал. Полтава, 1994. 191 с.
2. Завальнюк А.Р. Навчання і виховання у християнських конфесійних народних та середніх школах Німеччини (70-і рр. ХІХ – поч. ХХ ст.). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка.* 2014. Вип. 27. С. 61–65.
3. Завальнюк А.Р. Релігійне виховання та навчання релігії у християнських конфесійних школах Німеччини на межі ХІХ–ХХ ст. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2014. Вип. 35. С. 29–35.
4. Здіорук С., Токмак В. Розмежування і взаємодія духовної та світської систем освіти в спекулятивному суспільстві: вітчизняна та європейська практика. – [Електронний доступ]. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua>
5. Палінчак М.М. Церковне право. Навчально-методичний посібник. Ужгород: Мистецька лінія, 2000. 138 с.
6. Lachmann R., Schröder B. *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland.* Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, 2007. 414 S.

ПРИРОДНИЧІ НАУКИ. ЕКОЛОГІЯ ТА ОХОРОНА НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Віталій АЛЕКСЕЙКО
(Хмельницький, Україна)

МАТЕМАТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ – СКЛАДОВА НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО ПРОГРЕСУ

На сьогоднішній день математичне моделювання широко застосовується при дослідженні різноманітних об'єктів, систем і процесів в різних сферах діяльності людини, оскільки воно є потужним і ефективним інструментом. При даному типі досліджень вихідний об'єкт замінюється математичною моделлю, що надає можливість подальшого вивчення цієї моделі за допомогою обчислювально-логічних алгоритмів. Обчислювальні (комп'ютерні, стимуляційні, імітаційні) експерименти, які проводяться з моделями об'єктів дозволяють детально і глибоко вивчати об'єкти, використовуючи сучасні обчислювальні методи та технічні інструменти інформаційних технологій. Адже працюючи з моделлю об'єкта можна швидко, без суттєвих затрат та без наслідків дослідити його властивості та поведінку в будь-яких ситуаціях.

У сучасному світі моделювання стало складовою частиною не тільки експериментальних досліджень і конкретного технічного проектування – інженерної справи; завдяки моделюванню створюються абстрактні теорії, воно використовується в усіх галузях науки. Математичне моделювання є найвищою формою моделювання. Воно сприяло розвитку науки й техніки індустріального суспільства, а з появою електронно-обчислювальних засобів обробки інформації привело до бурхливого розвитку сучасного – постіндустріального суспільства [1, 3].

Розвиток електронно-обчислювальної техніки здійснив суттєвий вплив на інтелектуальну працю людини та значно підвищив її продуктивність за рахунок прогресу, досягнутому в швидкості виконання арифметичних і логічних операцій.

Моделювання – складний багатоетапний процес дослідження систем, спрямований на виявлення властивостей і закономірностей, властивих досліджуваним системам, з метою їх створення або модернізації. В процесі моделювання вирішуються безліч взаємопов'язаних завдань, основними серед яких є: розроблення моделі, аналіз властивостей і вироблення рекомендацій щодо модернізації існуючої або проектування нової системи.

Безліч процесів, які протікають в досліджуваних системах і об'єктах, обумовлюють різноманіття математичних методів і засобів, що використовуються в теорії моделювання. Будь-який об'єкт математично моделюється у три етапи: модель, алгоритм, програма. В міру необхідності усі ланцюги тріади удосконалюються в процесі моделювання.

Сучасний розвиток науки і техніки зумовив необхідність проведення комплексно-го дослідження об'єкта. Експеримент, що проводиться над математичною моделлю

об'єкта на електронно-обчислювальній машині називають обчислювальним експериментом. Його суть полягає в тому, щоб обчислити невідомі параметри, виходячи з відомих. На їх основі роблять висновки, щодо властивостей явища, яке було описане математичною моделлю. Обчислювальний експеримент – це циклічний процес, в якому виділяють наступні етапи: побудова математичної моделі; розробка методу розрахунку; програмування; розрахунки на комп'ютері; порівняння результатів розрахунків з даними досвіду, після чого проводиться уточнення моделей.

Обчислювальний експеримент за допомогою математичного моделювання з успіхом застосовується в різних галузях науки і техніки. Наприклад, в атомній промисловості, під час дослідження фізичних процесів, що відбуваються в атомних і термоядерних реакторах, використовується обчислювальний експеримент, який в сукупності з натурним експериментом прискорює і спрощує дослідження в цій галузі. В авіаракетобудуванні математичне моделювання використовується для розрахунку руху літальних засобів, завдань аеродинамічного опору, а також для аналізу радіолокаційних даних, наприклад, зображень з супутників. В галузі хімії математичне моделювання застосовується для розрахунку хімічних реакцій та вивчення хімічних процесів на різних рівнях. В біології найбільше зацікавлення до моделювання викликане необхідністю вирішення фундаментальних проблем генетики і морфогенезу, а також створенням нових перспективних методів біотехнології. В екології математичне моделювання дозволяє вирішувати такі питання, як прогнозування і управління екологічними системами, оскільки вони можуть бути одиничними.

Для наочного представлення результату розрахунків математичних моделей можна візуалізувати. Наприклад, при термічному дослідженні деталі за допомогою модуля SolidWorks Simulation результати представляються у вигляді різнобарвного зображення ділянок деталі (рис. 1). Ділянки з найнижчою температурою забарвлені синім кольором, найвищою – червоним кольором, а з проміжними значеннями температури представлені кольорами, які переходять від синього до червоного. Використання SolidWorks Simulation для просторового моделювання дозволяє підвищити рівень виконання проектних робіт й виконати необхідні розрахунки для значної частини деталей.

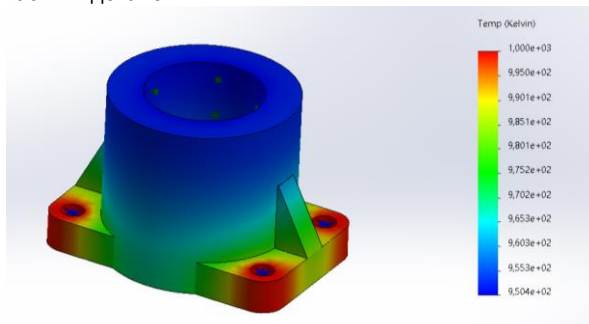


Рис.1. Зображення термічного дослідження деталі за допомогою модуля SolidWorks Simulation

Підсумовуючи вищевикладене, можна зробити висновок, що сучасна наука звичайними теоретичними методами не може достатньо глибоко і з великою точністю дослідити технічні, космічні, біологічні, екологічні та інші системи, так як безпосередній експеримент над ними занадто дороговартісний, небезпечний або його просто неможливо здійснити, адже багато з цих систем існують в «одному екземплярі». Моделювання реальних умов при проектуванні підвищує якість виробів і значно скорочує витрати на створення прототипів і фізичні випробування.

Тому математичне моделювання є неминучою складовою науково-технічного прогресу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Станжицький О.М., Таран Є.Ю., Гординський Л.Д. Основи математичного моделювання: Навчальний посібник. К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2006. 96 с.

Наталія БЛІНОВА, Вікторія МОХОНЬКО
(Сєверодонецьк, Україна)

ВИЗНАЧЕННЯ ОСНОВНИХ ТЕХНОЛОГІЧНИХ ПАРАМЕТРІВ БІОЛОГІЧНОЇ ОЧИСТКИ СТІЧНИХ ВОД, ЩО МІСТЯТЬ ОРГАНІЧНІ РЕЧОВИНИ

Серйозну небезпеку для поверхневих вод представляють стічні води підприємств органічного синтезу, які містять велику кількість органічних забруднювачів. Класичним, і в той же час перспективним для вилучення органічних забруднень з побутових і промислових стічних вод залишається метод біологічного очищення.

На експериментальній двоступеневій установці в динамічному режимі з використанням аеротенків-змішувачів досягнута висока ефективність очистки стоків. Для дослідження використовували реальні промислові стічні води ПрАТ «Сєверодонецьке об'єднання Азот».

Одними з найбільш важливих параметрів технологічного процесу біологічної очистки при аеробній гетерогенній конверсії органічної речовини є - концентрація розчиненого кисню, концентрація активного мулу, час аерації, навантаження на мул, окислювальна потужність споруди. Існують емпіричні, розрахункові методи визначення значень оптимальних технологічних параметрів, які регламентуються будівельними нормами і правилами (СНіП – 1975; ДБН В.2.5 – 75:2013) [1, 2]. Однак в кожному конкретному випадку ці параметри повинні бути уточнені експериментально.

Нами визначені оптимальні умови біологічної очистки промислових стічних вод, які містять органічні речовини за показником ХСК 1225 мгО₂/дм³, БСК_{повн} 907 мгО₂/дм³ та невелику кількість азотних забруднень – азоту амонійного, азоту нітритного, азоту нітратного в кількості 72,6 мг/дм³ за азотом загальним. Переважна кількість забруднень була вилучена на першій стадії очистки і складала 93% за ХСК. Визначені основні технологічні параметри цієї стадії: навантаження на активний мул склало 432 г/м³*добу, муловий індекс – 180 мл/г при концентрації

мулу 4 г/дм³, тривалість аерації – 21 година, рекомендована концентрація розчиненого кисню – не менш ніж 3мг/дм³ (табл. 1).

Параметр, одиниці вимірювання	Розрахункова формула	Значення
Температура, °С	(Для мезофільних мікроорганізмів)	21-25
Водневий показник рН	(Для нейтрофільних мікроорганізмів)	7-7,3
Окислювальна потужність, г/м ³ *добу (за ХСК, СНіП – 1975 [1])	$OP = \frac{(L_H - L_K)Q}{V}$	1306
Навантаження на мул, мг/г* добу (за ХСК, СНіП – 1975 [1])	$q_i = \frac{24(L_{en} - L_{ex})}{\alpha_i(1 - s)t_{at}}$	432
Період аерації, год	(Визначено експериментально)	21
Необхідна кількість фосфору для життєдіяльності організмів, мг/дм ³	(Згідно вагового співвідношення, визначеного експериментально) 100 вагових одиниць БСК _{повн.} : 0,5вагових одиниць Р	5
Концентрація розчиненого кисню, мг/дм ³	(Визначено експериментально)	ні менш ніж 3
Мулові показники:	Визначені експериментально	
- масова концентрація мулу по сухій речовині, г/дм ³		4
- динаміка осадження, мл/дм ³		720
- муловий індекс, мл/г		180

Таблиця 1. Оптимальні технологічні показники першої стадії біологічного очищення стічних вод на експериментальній установці

Необхідно звернути увагу, що перевантаження мулу і споруд за органічними речовинами (показники окиснювальної потужності, навантаження на мул) і, як результат, низька концентрація розчиненого кисню стимулюють анаеробні процеси окиснення, утворення сірководню та метану. Для досягнення високого ефекту очищення та запобігання виникнення небажаних побічних явищ, пов'язаних з утворенням токсичних речовин в ході очищення промислових стічних вод, слід суворо дотримуватися оптимальних технологічних параметрів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Строительные нормы и правила СНиП II – 32 –74. Часть II, Глава 32 Канализация. Наружные сети и сооружения. Москва: Стройиздат, 1975. 89 с.

2. ДБН В.2.5 – 75:2013 «Каналізація. Зовнішні мережі та споруди. Основні положення проектування». Київ, 2012. 206 с.

Ганна ЛАТІНА
(Суми, Україна)

ОЦІНКА ПОКАЗНИКІВ ГЕМОДИНАМІКИ СЕРЦЕВО-СУДИННОЇ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Важливою ланкою в адаптаційній перебудові організму під впливом професійної діяльності є зміни рівня функціонування серцево-судинної системи (ССС). Загальновідомим є факт вірогідного зв'язку показників серцево-судинної системи та стану гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової системи, тонуусу гладких м'язів, бронхіол, стану вегетативного балансу нервової системи, функціонального стану різних відділів головного мозку та всього організму у цілому [5, 6]. Крім того, показники центральної гемодинаміки віддзеркалюють кінцевий результат тривалих регуляторних впливів на апарат кровообігу та характеризують особливості вже сформованого гомеостатичного механізму [1]. На жаль у педагогічні працівники під час професійного стресу відбуваються зміни показників гемодинаміки, що у подальшому може призвести до зростання виробничо-зумовленої захворюваності збоку серцево-судинної захворюваності [3].

Мета дослідження – оцінити показники гемодинаміки серцево-судинної системи педагогічних працівників.

Для досягнення поставленої мети нами проведено вимірювання показників функціонального стану ССС: систолічного (САТ), діастолічного (ДАТ) артеріального тиску та частоти серцевих скорочень (ЧСС) відбувалося до початку та на завершенні робочого дня апаратом Digital Blood Monitor у положенні сидячи, на правій руці, протягом 5 хв. До вимірювання обстежувані знаходились у стані спокою для виключення можливого фізичного та емоційного впливу на показники АТ та ЧСС. Обстежено 84 педагогічних працівники закладу загальної середньої освіти, віком від 31-60 років зі стажем від 5 до 33 років, чотирьох педагогічних категорій (вища, 1, 2, спеціаліст). Педагоги були розподілені на три вікові групи: 31-40, 41-50, 51 і більше років.

Результати досліджень АТ у вчителів показали, що середні величини його не виходять за рамки норм згідно з класифікацією ВООЗ (1999 р.). Закономірно реєструвались вірогідно вищі значення показників артеріального тиску у вчителів старшої вікової групи (табл. 1) [4].

Показник ЧСС у вчителів різних вікових груп не має вірогідної відмінності. Вірогідна відмінність встановлена у показнику ВІ, який відображає баланс двох регуляторних систем (симпатичного та парасимпатичного відділу ВНС), і становить - 3,04±2,4%. Але у педагогічних працівників старшої вікової групи показник ВІ (-14,2±5,9%) характеризує перевагу парасимпатичного тонуусу ВНС, що пояснюється збільшенням регуляторного впливу на синусовий вузол серця ВНС [3].

Таблиця 1

Значення функціональних показників ССС педагогічних працівників різних вікових груп, (M ± m)

Показник	У цілому n=84	Вікові групи		
		молодша n=36	середня n=31	старша n=17
САТ мм рт. ст.	116,6±1,8	112,4±2,3 #t _{m,ct.} =5,7	111,2±2,2 *t _{c,ct.} =5,8	135,4±3,5
ДАТ мм рт. ст.	72,9±1,3	70,4±1,9 #t _{m,ct.} =4,2	71,2±2,01 *t _{c,ct.} =3,7	81,7±1,9 [#]
ЧСС уд. за 1 хв.	77,5±1,7	75,8±2,3	81,4±3,2	74±3,5
ВІ %	3,04±2,4	5,7±2,8 *t _{m,ct.} =3,02	9,5±3,6 *t _{c,ct.} =3,5	-14,2±5,9

Примітка:

1. * - $p < 0,001$ – вірогідна відмінність між показниками середньої і старшої вікових груп;
2. # - $p < 0,001$ – вірогідна відмінність між показниками молодшої та старшої вікових груп;
3. ° - $p < 0,01$ – вірогідна відмінність між показниками молодшої та старшої вікових груп.

При розподілі педагогічних працівників на групи за тижневим навантаженням вірогідно вищі показники САТ спостерігаються у педагогічних працівників з тижневим навантаженням до 9 год. (126±7,4 мм рт. ст.) порівняно з величиною САТ у педагогічних працівників з навантаженням до 18 год. (124,1±3,8 мм рт. ст.) та понад 19 год. (113,1±1,9 мм рт. ст.) ($p < 0,05$). Такі відмінності рівня САТ пояснюються віковим розподілом педагогічних працівників на групи. Педагогічні працівники старшої вікової групи мають переважно навантаження у розмірі 1 ставки і вірогідно вищий показник САТ, а навантаження понад 19 год. виконує молодша вікова група і має нижчі значення САТ. Величина ДАТ вірогідних змін не має.

У педагогів вищої (121,1±2,9 мм рт. ст.) та другої (118±3,7 мм рт. ст.) категорій САТ більший за відповідний показник першої категорії та спеціалістів, що дає змогу припустити зміни САТ не тільки вікові, оскільки вищу категорію мають педагогічних працівників віком від 40 років, а й кваліфікаційні, тому що друга категорія – це перша сходинка по підвищенню педагогічної майстерності педагогічних працівників, здобуття якої є потужним емоційним стресом для вчителя ($p < 0,05$) (табл. 2).

Таблиця 2

Значення показників гемодинаміки вчителів різної кваліфікації, (M ± m)

Показник	Кваліфікаційні рівні, категорії			
	вища n=44	перша n=22	друга n=11	спеціаліст n=7
САТ, мм рт. ст.	121,1±2,9 [#] t _{b,n.} =2,2	113,1±2,2	118,8±3,7* t _{d,c.} = 2,1	107,1±4,2 ^x t _{b,c.} =2,8

ДАТ, мм рт. ст.	75,9±1,9 # _{tв.п.} =2	70,9±1,9	70±2,7	65,8±2,02* t _{в.с.} =3,6
ЧСС, уд. за 1 хв.	76,4±2,2	82,7±4,4	74,8±2,7	72,9±3,1
ВІ, %	-2,2±3,5 # _{tв.п.} =2,2	10,2±4,4	5,8±3,8	8,9±4,6*

Примітка:

1. * - $p < 0,05$ – вірогідна відмінність показників вчителів другої категорії та спеціалістів;
2. # - $p < 0,05$ – вірогідна відмінність показників вчителів вищої та першої категорій;
3. * - $p < 0,05$ – вірогідна відмінність показників вчителів вищої категорії та спеціаліста.

Закономірно значення ДАТ є вірогідно більшим у вчителів вищої категорії (75,9±1,9 мм рт. ст.) і вірогідно нижчим у спеціалістів (65,8±2,02 мм рт. ст.) ($p < 0,05$).

Таким чином, показники гемодинаміки серцево-судинної системи педагогічних педагогів відображають вікові тенденції змін. Перспективним продовженням дослідження може бути оцінка показників гемодинаміки в умовах різного рівня професійного стресу, напруженості та важкості трудового процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баевский Р.М., Иванов Г.Г., Чирейкин Л.В. и др. Анализ вариабельности сердечного ритма при использовании различных электрокардиографических систем (методические рекомендации). *Вестник аритмологии*. 2001. № 24. С. 65–86.
2. Кондратьева О.Г., Кондратьева А.А. Профиль гемодинамических показателей сердечно-сосудистой системы при формировании профессионального стресса у педагогов. *Современные проблемы науки и образования*. 2014. 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16385>
3. Коркушко О.В., Шатило В.Б., Писарук А.В., Чеботарьев Н.Д., Лишеневская В. Ю. Методы анализа и возрастные нормы вариабельности ритма сердца. Методические рекомендации. Киев, 2003. 24 с.
4. Сулима А.С., Ткаченко І.Н. Оцінка показників гемодинаміки осіб похилого віку. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*. 2018. № 5. С. 427–431.
5. Belloni F. Teaching the principles of hemodynamics. *The American journal of physiology*. 2000. Issue 277. P. 187–202.
6. Rosli Nur & Mohd Adib, Mohd Azrul Hisham & Mohd Hasni, Nur Hazreen & Abdullah Mohd. Effect of Hemodynamic Parameters on Physiological Blood Flow through Cardiovascular Disease (CVD) – The Perspective Review. *Journal of Advanced Research in Fluid Mechanics and Thermal Sciences*. 2000. DOI: 74. P. 19–34. 10.37934/arfmts.74.1.1934.

ТРИВАЛІСТЬ Й ЧАСОВІ РАМКИ МЕТЕОРОЛОГІЧНОЇ ВЕСНИ У ВОЛИНСЬКІЙ ОБЛАСТІ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОРІЧЧЯ

Постановка проблеми. Суспільство визнало проблему змін клімату як глобальну і збільшення приземної температури повітря вже ні в кого не викликає сумнівів. При цьому відбуваються зміни не тільки кліматичних, а й інших природних ресурсів, які залежать від клімату, набуває актуальності екологічна компонента навколишнього середовища. Кліматичні трансформації знаходять своє відображення і в галузях економіки: стан погоди і клімату має неабияке значення для агропромислового й паливно-енергетичного комплексів, житлово-комунального господарства, будівництва, планування й експлуатації транспортних мереж, функціонування транспорту, розвитку туризму й рекреації тощо. Проблема уніфікованого підходу до вирішення питань грамотної адаптації суспільства до змін в природі певною мірою ускладнюється регіональними відмінностями сценаріїв розвитку клімату. Тому для прогнозування пов'язаних із цим наслідків та ефективного усунення небажаних із них для функціонування природних та соціально-економічних систем важливими є дослідження регіональних проявів глобальних кліматичних змін [1; 3].

Мета дослідження полягає у визначенні тривалості весен та їх динаміки на всіх метеостанціях (далі – МС) Волинської області упродовж 2001–2020 рр. Дослідження базувалося на фондових даних Волинського обласного центру з гідрометеорології (далі – ВОЦГМ) з використанням математико-статистичного, графічного та порівняльного методів.

Результати дослідження. Метеорологічна весна розпочинається з переходом середніх добових температур повітря через 0°C угору, а закінчується тоді, коли розпочинається метеорологічне літо, тобто коли середньодобова температура повітря перевищує 15°C. Загалом часові межі календарної та метеорологічної весен не збігаються [2].

Середня тривалість метеорологічної весни у Волинській області становить 86,24 діб. Суттєвих відмінностей у тривалості цього сезону на досліджуваних метеостанціях нема: протягом 2001–2020 рр. на МС Ковель метеорологічна весна становила в середньому 87, на МС Маневичі – 85, МС Луцьк – 86, МС Любешів – 84, МС Світязь – 87, МС Володимир-Волинський – 88 днів. Проте в окремі роки спостерігаються суттєві відхилення тривалості весен від цих значень. Так, упродовж досліджуваного часу найдовшою весна була у 2020 році (на МС Світязь та МС Володимир-Волинський – 156 днів), найкоротша весна спостерігалась у 2013 році (на МС Ковель, МС Луцьк та МС Володимир-Волинський її тривалість становила всього 36 днів) (рис. 1).

Найчастіше метеорологічна весна розпочинається в березні й триває до кінця травня, проте в останні десятиліття відбуваються зміни часових меж сезонів. Досить часто середньодобова температура повітря піднімається над позначкою «нуль» вже під час календарної зими. Наприклад, у 2002 та 2008 рр. (окрім МС Маневичі і МС Любешів) весна прийшла у середині січня. За останніх п'ять років така тенденція утвердилась. Особливим був 2020 рік, коли на МС Світязь та МС Володимир-Волинський початок весни припав на 1 січня. Найпізніше упродовж досліджуваного періоду весна закінчувалася у другій декаді червня (в 2001 і 2006 рр. на усіх метеостанціях), а найраніше – в останній декаді квітня (в 2010, 2012, 2018 рр. на МС Ковель, МС Маневичі, МС Володимир-Волинський, в 2003, 2010, 2012, 2018 рр. на МС Світязь і МС Луцьк, в 2010, 2012, 2016, 2018 рр. на МС Любешів).

Однакові значення тривалості весни одночасно на всіх метеостанціях області простежувалися у 2002 (101 день), 2009 (94 дні), 2012 (48 дів), 2018 (53 дні) роках.

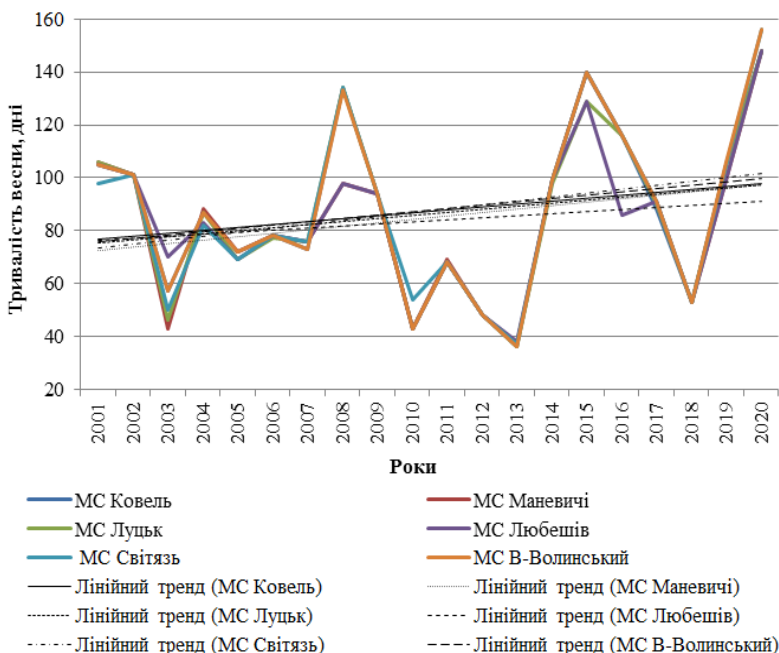


Рис. 1. Багаторічна динаміка тривалості весняного сезону на метеостанціях Волинської області (побудовано за даними ВОЦГМ)

Висновки. Отож, кліматичні зміни не оминули й територію Волинської області: тривалість весни на усіх метеостанціях краю має тенденцію до зростання. При цьому відбувається зміщення метеорологічної весни ближче до початку календарного року. У структурі фенологічного року весна займає 23 %. Для детальнішого вивчення погодних умов весняного сезону краю та їх мінливості в просторово-

часовому аспектах необхідно дослідити динаміку температури повітря, опадів, зміни вітрового й баричного режимів, що й окреслює коло наших подальших досліджень. Урахування місцевих особливостей зміни клімату, структури й напрямків розвитку економіки та соціальної сфери дасть змогу найбільш ефективно адаптуватися до трансформацій навколишнього природного середовища, що, безумовно, є важливою складовою сталого розвитку регіону.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балабух В.О., Малицька Л.В., Лавриненко О.М. Особливості погодних умов 2014 року в Україні. *Наукові праці УкрНДГМІ*. Київ, 2015. Вип. 267. С. 28–38.
2. Киналь О.В. Тривалість та часові межі кліматичних сезонів у Чернівцях на зламі XX–XXI століть. *Проблеми гірського ландшафтознавства*. Львів, 2014. Вип. 1. С. 101–108.
3. Степаненко С.М., Польовий А.М., Лобода Н.С. та ін. Кліматичні зміни та їх вплив на сфери економіки України: монографія. Одеса: ТЕС, 2015. 520 с.

**Олександр РУДИК, Олександр ГУМЕНЮК,
Дмитро БАРЧИШИН**
(Хмельницький, Україна)

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ ПРИСТОСУВАННЯ ДЛЯ СТИСКУ ПРУЖИН ПЕРЕДНЬОЇ ПІДВІСКИ

При ремонті передньої підвіски приходиться знімати й встановлювати пружини. Ця операція проводиться за допомогою найпростіших стяжок або взагалі без усяких пристосувань (використовують вагу автомобіля, лом та інші підручні засоби). Але при цьому можна одержати травму від пружини, що вискочила [1].

У пристосуванні (рис. 1, а) гайка гвинта 4 через підшипник 6 та опору 3 опирається на місце кріплення штока амортизатора [2].

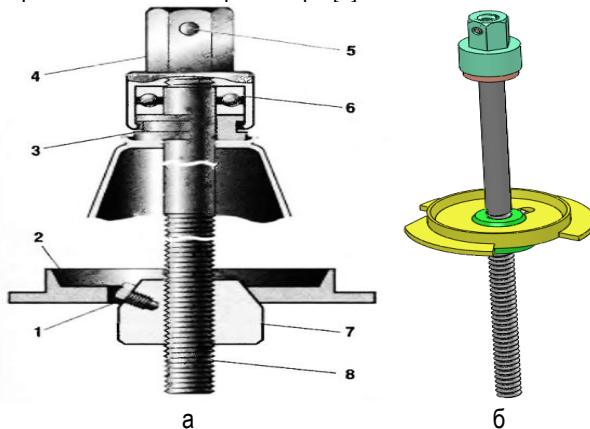


Рис. 1 – Пристосування для стиску пружин передньої підвіски:
а – складальне креслення [1, 2]; б – 3D-модель

Після стиску пружини вона залишається на автомобілі – з підвіски виймаються тільки важелі. Підшипник 6 наповнюється мастилом, а трубчаста частина гайки 4 завальцьовується на токарному верстаті в канавку опори 3 зі збереженням відносної рухомості відповідних деталей.

Гайка 4, зібрана з підшипником та опорою, накрутається на гвинт 8. По отвору в гайці свердлиться отвір у гвинті, в який вставляється штифт (його кінці розклепуються). У гайку 7 вкручений болт 1 для запобігання обертання гайки відносно опорної тарілки 2.

Наскільки надійне це пристосування – мета даного дослідження: перевірялись міцнісні параметри найбільш навантаженої деталі – гвинта 8 з використанням додатку 3D-системи твердотільного параметричного моделювання SolidWorks – SolidWorks Simulation [3–5].

Складність та різноманітність форм деталей автомобілів потребують застосування для аналізу їх напружено-деформівного стану чисельних методів, наприклад таких, як метод скінченних елементів (МСЕ). На сьогодні він повсюдно визнаний, як загальний метод вирішення великого кола задач у різноманітних галузях техніки [6].

Процес статичного аналізу починається зі створення у SolidWorks геометричної моделі гвинта. Наступний етап – вибір з бібліотеки SolidWorks Simulation матеріалу, який заплановано для його виготовлення – сталі 45 (DIN 1,1191 – C45E). Після цього – проведення закріплення моделі та прикладення навантаження (прийнято 3200 Н згідно [7]).

Наступний етап – поділ моделі на елементи, з'єднані у вузлах (програма аналізу скінченних елементів розглядає модель як сітку – рис. 2). МСЕ прогнозує поведінку моделі за допомогою зіставлення інформації, одержаної від усіх елементів, з яких складається гвинт. Після запуску розрахунку будується матриця жорсткості; проводиться синтез скінченно-елементної моделі з окремих елементів з урахуванням умов закріплення деталі у вузлових точках; розв'язується одержана система алгебраїчних рівнянь і визначаються компоненти напружено-деформівного стану (рис. 3).

Сетка Детализация	
Имя исследования	Статический 4 (По умов
Тип сетки	Сетка на твердом теле
Используемое разбиение	Стандартная сетка
Автоматическое уплотнение сетки	Выкл
Включить автооткрытые сетки	Выкл
Точки Якобиана для сетки высокого качества	4 точек
Размер элмента	4,00086 mm
Допуск	0,200043 mm
Качество сетки	Высокая
Всего узлов	31478
Всего элементов	18218
Максимальное соотношение сторон	45,304
Процент элементов с соотношением сторон < 3	80,4
Процент элементов с соотношением сторон > 10	0,439
Процент искаженных элементов	0
Число искаженных элементов	0
Время для завершения сетки (hh:mm:ss)	00:02:31



б

Рис. 2 – Параметри сітки (а) та її відображення на твердому тілі (б)

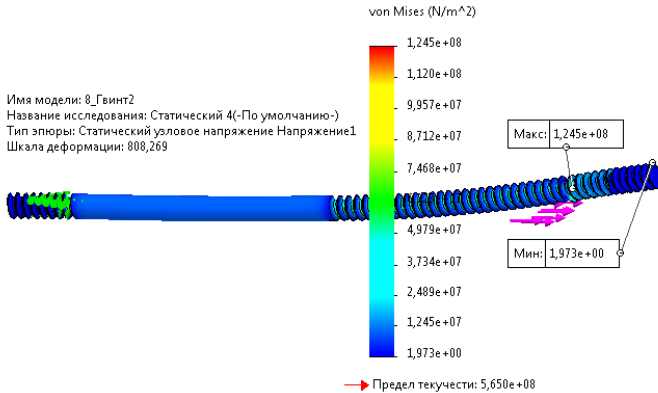


Рис. 3 – Епюра розподілу вузлових напружень гвинта

Встановлено, що максимальне напруження, яке виникає у гвинті, $\sigma_{max} = 124,5$ МПа (вузол 14974 – рис. 3); максимальне результуюче переміщення $h_{max} = 0,007259$ мм (вузол 3339); максимальна еквівалентна деформація $\delta_{max} = 0,0003289$ (елемент 6784). При цьому мінімальний коефіцієнт запасу міцності $n_{min} = 4,539$, що більше допустимого $[n] = 3$.

Таким чином, міцнісні параметри гвинта – найбільш навантаженої деталі пристосування для стиску пружин передньої підвіски – забезпечують її працездатність. Але для остаточного висновку необхідно провести аналогічні розрахунки для інших деталей пристосування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Росс Твег. Приспособления для ремонта автомобилей. Издательство: За Рулем, 2007. 136 с.
3. Приспособление для сжатия пружин передней подвески. URL: <https://auto.kombat.com.ua/img/to0/tr12/s018.jpg>
4. Psoł S.V., Gramenko S., Rudyk O.Yu. Impact of blow on the stability of details of wheeled machines. URL: <http://elar.khnu.km.ua/jspui/handle/123456789/10061>
5. Psoł S.V., Leshchak Y., Rudyk O.Yu. Using SolidWorks to ensure passability of automotive equipment. URL: <http://elar.khnu.km.ua/jspui/handle/123456789/10060>
6. Рудик О.Ю., Диха О.В. SolidWorks як інноваційний засіб вивчення дисциплін автомобільного профілю. *Системні технології*. 2020. № 3 (128). С. 21–35. URL: <https://journals.nmetau.edu.ua/index.php/st/article/view/178/92>

7. Rudyk O.Yu, Kaplun P.V., Solovyov R.V. Using of SolidWorks for simulation of screw puller of bearings URL: <http://elar.khnu.km.ua/ispui/handle/123456789/10062>

8. Как проверить пружины подвески автомобиля. URL: <https://etlib.ru/blog/1178-kak-proverit-pruzhiny-podveski-avtomobilya>

**Василь ТИЩЕНКО, Андрій ПРУСЬКИЙ,
Володимир СИДОРЕНКО, Євген ВЛАСЕНКО**
(Київ, Україна)

ФАКТОРИ ВПЛИВУ ПОЖЕЖІ НА НАВКОЛИШНЄ СЕРЕДОВИЩЕ

Процеси горіння та вибуху відіграють велику роль у життєдіяльності людини. З одного боку, ці процеси широко використовуються в різних галузях сучасної техніки та технології. Відзначимо лише такі найважливіші галузі як теплоенергетика, двигунобудування, транспорт, ракетна техніка й авіація, в яких основними джерелами енергії є керовані процеси горіння. З іншого боку, процеси горіння та вибуху часто призводять до катастрофічних наслідків – лесові пожежі, вибухи парових котлів і газопроводів, ядерні вибухи тощо. Для оцінки характеристик і наслідків цих явищ необхідно знати основні закономірності процесів, що протікають при горінні та вибусі різних речовин. Вибухи та пожежі трапляються на об'єктах, які виробляють або зберігають вибухонебезпечні та хімічні речовини в системах і агрегатах під великим тиском (100 атм), а також на газі і нафтопроводах.

Пожежа – це неконтрольоване горіння поза спеціальним вогнищем, що завдає матеріальної шкоди. Небезпечні фактори пожежі: відкритий вогонь та іскри; підвищена температура повітря, предметів; токсичні продукти горіння дим; знижена концентрація кисню; обвалення та пошкодження будівель; вибухи. Горіння – це хімічне перетворення речовин, що протікає швидко, з виділенням великої кількості тепла, що супроводжується яскравим полум'ям. Вона може бути результатом окислення, тобто з'єднанням горючої речовини з киснем. Необхідні умови горіння – наявність горючої речовини; наявність окиснювача; початковий імпульс (джерело запалювання). За швидкості розповсюдження полум'я горіння поділяється на: нормальне (до 10 м/с); вибухове (сотні м/с); детонаційне(до5000 м/с). Процес горіння буває таких видів: спалах; займання; самозаймання; вибух; детонація. Спалах – це швидке згоряння горючої суміші без утворення стислих газів. Температура спалаху – це найменша температура пального речовини, при якій пари або газу над його поверхнею здатні спалахнути у повітрі при піднесенні джерела запалювання. При цьому швидкість парів або газів ще недостатня для стійкого горіння. Займання – це загоряння, що супроводжується появою полум'я. Самозаймання – це явище різкого збільшення швидкості екзотермічної реакцій в речовині без наявності джерел запалення. Самозаймання буває: тепловим (при зовнішньому нагріванні речовини); мікробіологічними (за рахунок самонагрівання при виникненні життєдіяльності мікроорганізмів у речовині); хімічним (за рахунок хіміч-

них реакцій). Самозапалювання – це самозаймання з появою полум'я. Самозайматися можуть бензин, гас і т.ін.

Вплив високої температури на навколишнє середовище носить явний характер. Вплив продуктів горіння не завжди можна помітити та оцінити. По статистиці від впливу високої температури гине біля 15 відсотків від загального числа загинлих на пожежі, лише 5 відсотків гине від завалів і наслідків вибухів, і більш 45 відсотків отруюється продуктами горіння та розпаду. Склад продуктів горіння залежить від виду горючої речовини. Крім продуктів повного згоряння: оксиду вуглецю, води й кислотних залишків азотної, сірчаної кислот, можуть бути присутні чадний газ, сажа, а також можуть утворюватись високотоксичні та отруйні речовини. До таких речовин відносяться: аміак (NH_3), ціановодень (HCN), ціанід натрію та калію (NaCN), диціан (C_2H_2), діоксин ($\text{C}_{12}\text{H}_8\text{O}_2$), фуран ($\text{C}_4\text{H}_4\text{O}$), фосген (COCl_2), хлороводень (HCl). Смертельна доза для людини цих елементів від 50 до 200 мг.

Продукти горіння не тільки отруюють живі організми, але й збільшують парниковий ефект. Велика кількість пожеж у світі змінює клімат не тільки в регіонах, але й на всій планеті. Галогеновмісні та трьохатомні гази сприяють руйнуванню озонного шару стратосфери. Сажа, що утворюється, вражає не тільки дихальні шляхи живих організмів, але й осідає на листях рослин, зменшує кількість кисню, який утворюється в процесі фотосинтезу, інтенсифікує процес опадання листя. Сажа та димові гази входять до складу фотохімічного туману (смог), зменшують захисні властивості людини та всіх живих організмів, сприяють збільшенню корозії й зношенню технічних засобів.

Кислотні залишки, які утворюються в процесі горіння, з'єднуються з атмосферою вологою та випадають у вигляді кислотних дощів на поверхню ґрунту.

Забруднення ґрунту та водних ресурсів відбувається не тільки продуктами горіння та продуктами розпаду в результаті гасіння пожежі водою, але й іншими засобами пожежогасіння, але й в результаті розтікання небезпечних речовин та матеріалів із зруйнованих ємкостей та сховищ на ґрунт і ще більш небезпечно на сільськогосподарські угіддя, а також зливання використаних при ліквідації пожежі вогнегасних речовин в природні водойми та ін.

Висновок. Всі фактори пожежі негативно впливають на складові біосфери: атмосферу, гідросферу та літосферу. А якщо врахувати, що на Землі накопичена велика кількість пожежонебезпечних, отруйних речовин, радіоактивних речовин, то пожежі стають небезпечними для планети явищами в цілому. З екологічної точки зору пожежа представляє велику небезпеку та може викликати екологічні катастрофи, як наприклад лісові пожежі або пожежа в квітні 1986 року на Чорнобильській атомній станції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пономаренко С.М. Основи фізики горіння. Навчальний посібник. Київ, 2016.
2. Зацарний В.В., Праховнік Н.А., Землянська О.В. К.: НТУУ «КПІ», 2016.
3. Єременко С.А., Бикова О.В., Волощенко В.В., Дяконов В.І., Бугас М.В. Безпека життєдіяльності. К.: ІДУЦЗ НУЦЗУ, 2008.
4. Кузьменюк Н.М., Стрельцов Е.А. Екологія на уроках хімії. Минск, 1996.

ОСОБЛИВОСТІ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ

Рухова активність (РА) людини є визначальною в його онтогенетичному розвитку, в тому числі, у формуванні його ментальних, емоційних, фізичних характеристик. У сучасному суспільстві реалізується тенденція зміни співвідношення ментальної і фізичної діяльності в бік переважного розвитку першої. Дана тенденція має тривалу історію, а в останні десятиліття, у зв'язку з розвитком інформаційних технологій, цей процес значно посилюється. Певною мірою компенсацією дефіциту рухової активності стали заняття фізичною культурою [1].

Мета роботи – проаналізувати літературні джерела щодо особливостей рухової активності дітей.

На сьогодні існує суттєва необхідність більш активно проводити фундаментальні дослідження з вивчення особливості росту і розвитку організму дитини, оскільки формування індивідуального здоров'я неможливо без глибокого розуміння фізіологічних особливостей кожного організму на різних етапах онтогенезу. Останнє багато в чому визначено і тим, що висока захворюваність у дитячому віці потребує термінової розробки більш ефективної моделі профілактики, діагностики і реабілітації поширених хвороб [10].

Низька РА є одним із факторів кризового стану здоров'я громадян України. Лише 13% українців мають необхідний фізіологічно обумовлений її рівень, тоді як у країнах ЄС він становить 40–60%, а в Японії – 70–80%. Навіть у дітей дошкільного віку доволі низька РА (ходьба, ігри) займає тільки 16–19% на добу, з них на організовані форми фізичного виховання припадає 1–3%. Загальна РА дітей майже на 50 % з моменту вступу до школи, знижується починаючи від молодших до старших класів. [13].

Основними причинами низькою РА сучасних школярів є: перевантаженість навчальних програм, негативне відношення учнів до уроків фізичної культури, обмеження рухливих ігор та фізичних вправ на свіжому повітрі, надмірне захоплення телепередачами, відеофільмами, комп'ютерними іграми та інтернетом, низька мотивація до занять фізичною культурою і спортом [6, 7]. Підвищення РА шляхом додаткових занять з фізичної культури сприяє подоланню негативних впливів на організм дітей [5]. Тому створення відповідного здоров'язберезувального середовища необхідно починати із закладів дошкільної освіти [8].

М.А.Рунова вважає, що діти, які мають великий об'єм РА в режимі дня, характеризуються більш високими адаптаційними можливостями організму, низькою схильністю до простудних захворювань [12; 13].

Н.В.Коберник, І.І.Вовченко наголошують, що діти з негативною динамікою у фізичному розвитку, потребують уваги зі сторони вихователів і батьків. Таким чином потрібно дотримуватися правильного режиму дня, раціонального харчування, тривалий час перебувати на свіжому повітрі і достатньо рухатися [9].

Л.В.Гаращенко, І.С.Данилова у своїх дослідженнях зазначають, що збільшення обсягу РА дітей насамперед мають забезпечувати організовані форми роботи з фізичного виховання. Позитивний вплив на рухову підготовленість дітей має систематичне проведення різноманітних фізкультурно-оздоровчих заходів та забезпечення оптимальної самостійної рухової діяльності дітей [3].

У дослідженні Л.В.Гаращенко наголошується, що потреба у самостійних фізичних вправах повністю залежить від регулярності та якості обов'язкових занять. Відомо, що дитина, яка не здатна використовувати фізичні вправи у різних життєвих ситуаціях, у своїй діяльності, значною мірою втрачає потенціал бути здоровою, активною та життєрадісною. На думку автора, розвиток самостійної РА сприятиме цілеспрямованому педагогічному впливу: організація пізнавальної діяльності, спрямована на прищеплення навичок здоров'я, створення предметно-розвивального середовища, що стимулює розвиток самостійних і творчих рухів дитини, забезпечення стосунків між організованими та самостійними видами рухової діяльності та формами фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми [2].

Л.Виготський, О.Запорожець, Ж.Піаже у своїх дослідженнях неодноразово підкреслювали існування тісного зв'язку між кількістю, якістю РА та прояв сприйняття, пам'яті, мислення, емоцій у дітей дошкільного віку. РА збільшує словниковий запас, сприяє змісту розуміння слів, формування понять, що покращують психічний розвиток дитини.

РА є не лише джерелом здоров'я, працездатності, фактором розвитку психомоторики, сприйняття, уваги, мислення, пам'яті, але також сприяє соціальному формуванню, формуючи в процесі рухових дій таких якостей, як рішучість, мужність, культура поведінки, здатність керувати та регулювати, виявляти незалежність та ініціативу [4, 11].

Таким чином, аналіз літературних джерел показав, що потреба в руховій активності є важливою умовою повноцінного розвитку дитини. Науковцями доведено вплив рухової активності на фізіологічне формування організму дітей та його психічне благополуччя. Особливості фізичного розвитку дітей у сучасних умовах повинна враховуватись при організації процесу фізичного виховання з метою забезпечення достатньої РА.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранов А.А. Состояние здоровья детей в Российской Федерации. *Педагогика*. 2012. № 3. С. 9–14.

2. Гаращенко Л.В. Развитие идеи здоров'язбереження у фізичному вихованні дітей в дошкільних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. К., 2014. 235 с.

3. Гаращенко Л.В., Данилова І.С. Оптимізація рухової активності дітей дошкільного віку під час проведення ранкової гімнастики. *Молодий вчений*. 2018. № 8.1 (60.1). С. 38–41.

4. Гнізділова О.А., Бурсова С.С. Впровадження здоров'язберігаючих технологій в освітній процес дошкільних закладів. Здоров'язбережувальні технології в

освітньому середовищі: [монографія] / За заг. ред. Л.М.Рибало. Тернопіль, 2019. С. 345–363.

5. Долбишева Н.Г. Фізичне здоров'я, компоненти і критерії оцінки. Молода спортивна наука України. Л., 2001. Вип. 5. Т. 2. С. 21–24.

6. Дошкільне виховання: Вплив рухової активності на здоров'я дитини дошкільного віку / Автори-упорядники Л.В.Калуська, З.В.Калуський, М.М.Гуменюк. Тернопіль: Мандрівець, 2008. 184 с.

7. Захаріна Є.А. Рухова активність студентів вищих навчальних закладів. Молода спортивна наука України. Львів, 2004. Вип. 8. Т. 3. С. 124–127.

8. Казакова О.А. Особенности развития двигательной активности у детей-шестилеток. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://naukovedenie.ru/PDF/159PVN315.pdf> [05-06 2015]

9. Коберник Н.В., Вовченко І.І. Фізичний розвиток та рухова активність дітей дошкільного віку. Біологічні дослідження. 2015. С. 467–469.

10. Кучма В.Р. Межсекторальное взаимодействие при формировании здорового образа жизни детей и подростков: проблемы и пути решения *Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья*. 2014. № 3. С. 4–9.

11. Пахальчук Н.О., Мируха О.І., Романенко Г.М. Педагогічні умови активізації рухової активності дітей. *Молодий вчений*. 2019. № 5.2 (69.2). С. 12.

12. Рунова М.А. Формирование оптимальной двигательной активности. Старший дошкольный возраст. *Дошкольное воспитание*. 2000. № 6. С. 30–37.

13. Фізична активність. URL: <http://www.uisr.org.ua/img/upload/files/HBSC/Buklets/buklet2007.pdf>

ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА ТА СПОРТ. ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ

*Ніна ГРИБОК, Євген ЄМАСВ
(Дрогобич, Україна)*

ЗАСОБИ І ФОРМИ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ СПОРТСМЕНІВ ПІСЛЯ ТРАВМИ ПЕРЕДНЬОЇ ХРЕСТОПОДІБНОЇ ЗВ'ЯЗКИ І МЕНІСКА КОЛІННОГО СУГЛОБА

Серед усіх травм опорно-рухового апарату у спортсменів найчастіше зустрічаються травми колінного суглоба (близько 50%) [1], з них на другому місці, за частотою, знаходяться пошкодження хрестоподібних зв'язок. Травма передньої хрестоподібної зв'язки і меніска зустрічається в 70% випадків [1]. Дана травма відноситься до числа найбільш серйозних пошкоджень, так як порушуються опороздатність кінцівки і процес ходьби, що призводить до обмеження рухової активності потерпілого і зниження соціальної адаптації.

Аналіз досліджень дозволив виявити, що в 44% випадків виникає вторинний розрив в результаті біомеханічної асиметрії і порушення афферентної провідності кінцівки [5]. Реабілітаційні заходи займають, як правило, від 5 місяців до 1 року, проте навіть після відновлення функції кінцівки спостерігається високий відсоток ускладнень, пов'язаних з наслідками ушкоджень і захворюваннями, зумовленими травмою колінного суглоба (гонартрозу) через порушення балансу тіла під час руху збільшується на 13-42 % випадків [11].

Все це зумовлює необхідність в пошуку нових засобів, методів і форм організації фізичної реабілітації, які сприяли б максимально повному відновленню стабільності колінного суглоба спортсмена і відновленню сенсомоторного контролю в управлінні рухами.

Найбільш повно описуються засоби і форми фізичної реабілітації спортсменів на різних етапах процесу відновлення після травми передньої хрестоподібної зв'язки і меніска колінного суглоба в класифікації В.Епіфанова [4]. При даній травмі використовуються такі засоби, як фізичні вправи, кріотерапія, масаж, механотерапія; форми: лікувальна гімнастика і гідрокінезотерапія.

Після операції головною метою реабілітаційних заходів є зняття больового відчуття і набрякості, для чого застосовується кріотерапія, яка сприяє зменшенню набряку і болю, м'язових спазмів, викликає зниження швидкості обміну речовин в тканинах, нервової провідності, тим самим допомагаючи пошкодженим тканинам відновлюватися. Ефективність застосування кріотерапії після операцій на хрестоподібних зв'язках відзначають багато дослідників [9, 10], які сходяться на думці, що «холодна» аплікація, проведена в перші 12-72 години після операції, знижує больовий ефект і набрякність. Для реабілітації після реконструкції хрестоподібних зв'язок, в основному, використовуються холодні компреси (охолоджуючі гелеві і хімічні пакети), пристрої холодного стиснення і масаж з льодом. Важливою пере-

вагою методу є доступність і легкість застосування, а також кріотерапія може бути рекомендована для використання в домашніх умовах [10].

Після зняття набрякості метою подальшого лікування стає запобігання контрактурам, для чого з 2 дня починають проводити фізичні вправи і масаж. Фізичні вправи є основним засобом фізичної реабілітації і проводяться у формі лікувальної гімнастики (ЛГ) і гідрокінезотерапії. Комплекс ЛГ починають проводити з 2 дня після операції. Тривалість занять лікувальною гімнастикою – близько 6 місяців.

Для того, щоб знизити навантаження на суглоб і почати активні вправи раніше, ніж звичайно дозволяють вправи у водному середовищі – гідрокінезотерапію. Завдяки властивостям води і механізмам впливу відбувається зниження навантаження на колінні суглоби, що дозволяє виконувати вправи з більшою, ніж в звичайних умовах, амплітудою рухів в колінному суглобі при мінімальному м'язовому зусиллі. Можливе поступове тренування опороздатності оперованої кінцівки при зміні вихідних положень – лежачи, сидячи, стоячи, а також в ходьбі по дну басейна з більш глибокої частини до меншої частини. Після відновлення амплітуди рухів і опороздатності суглоба за допомогою плавання стилями брас і кроль, а також виконання вправ у швидкому темпі і наявності водного опору відбувається зміцнення передньої і задньої поверхні м'язів стегна і гомілки, збільшується пропріоцепція і відчуття рівноваги [2, 8].

Гідрокінезотерапію призначають після зняття іммобілізації, заняття проводяться в басейні при температурі води 28-30 з тривалістю процедури від 15 до 45 хвилин [2].

Часто, щоб адаптувати організм до майбутніх навантажень використовують масаж, який також сприяє нормалізації кровообігу в суглобі і усуненню контрактур. Під час іммобілізації застосовують масаж в зоні іннервації S5-S1, L5-L1, Th12-Th11 – поперекової ділянки, також масажують здорову кінцівку і м'язи вище і нижче колінного суглоба з використанням прийомів погладжування, розтирання, розминання, вібрації [5].

Деякі автори дотримуються необхідності проведення масажу в перші дні після операції (2-3 день) [5, 6]. М.Б.Цикунов рекомендує призначати масаж через 5-7 днів після операції [7]. Масаж самого оперованого колінного суглоба проводять після зняття іммобілізації. Застосовують техніку самомасажу 2-3 рази на день по 5-7 хв.

Наступним засобом фізичної реабілітації є механотерапія. Основу механотерапії складають дозовані, ритмічно повторювані фізичні вправи на спеціальних апаратах і приладах з метою: відновлення рухливості в суглобах (на апаратах маятникового типу), полегшення рухів і зміцнення м'язів (на апаратах блокового типу), підвищення загальної працездатності (на ізокінетичних тренажерах). Вправи мають позитивний вплив на той чи інший суглоб або групи м'язів і можуть бути дозовані щодо амплітуди руху, сили опору і темпу за допомогою спеціальних пристосувань [3].

Доведено, що локальні дії апаратами механотерапії через порушення пропріорецепторів і центральних зон моторного аналізатора мають широкий спектр впливу на організм в цілому [3]. Механотерапія здійснює двосторонній ефект на

людину: по-перше, загальностимулюючий і розвиваючий вплив, як від фізичної активності, по-друге, стимулює нервово-м'язові реакції в організмі, які сприяють розвитку аферентних зв'язків.

Таким чином, проаналізувавши реабілітаційні заходи, відзначимо, що для зняття больового синдрому і набрякості крім фізіотерапевтичних методів (магнітотерапія, ультразвук, УВЧ) в перші дні після операції застосовують кріотерапію. З метою профілактики застійних явищ і контрактур проводять лікувальну гімнастику, починаючи з легких вправ ізометричної напруги м'язів нижніх кінцівок і масаж.

Після зняття іммобілізації (до 8 тижнів після операції) на перший план виходять завдання з розробки суглоба, збільшення сили м'язів, умови для цього створює застосування гідрокінезотерапії.

На більш пізніх етапах реабілітації застосовується механотерапія, в основному, для поліпшення сили і тону м'язів, а також для відновлення стабільності суглоба і активізації обмінних процесів.

На нашу думку, комбінування всіх вищевказаних засобів і форм фізичної реабілітації формує найбільш раціональний планомірний алгоритм процесу відновлення, проте в даний час дана сукупність визначається з урахуванням оснащеності відновних центрів і лікарень, а також власних рухових потреб пацієнта.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гершбург М.И., Попов С.Н. Восстановление сенсомоторного контроля у спортсменов после артроскопической реконструкции передней крестообразной связки. *Национальные программы формирования здорового образа жизни: международный научно-практический конгресс*. 2014. С. 42–47.

2. Глазков Ю.К., Епифанов В.А., Глазкова И.И. Комплексная реабилитация больных после хирургического лечения заболеваний и повреждений пателлофemorального сочленения. *Лечебная физкультура и спортивная медицина*. 2009. № 8 (68). С. 25–33.

3. Гудков А.Г., Ройтберг Г.Е. Функциональный ряд аппаратно-программных комплексов для пассивной механотерапии. *Медицина и высокие технологии*. 2014. № 2. С. 4–10.

4. Епифанов В.А., Епифанов А.В. Реабилитация в травматологии. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2010. 336 с.

5. Калюжин В.Г., Зыбин Ю.В. Программа ЛФК и массажа при травмах крестообразной связки коленного сустава у спортсменов. *Материалы II Всеукр. науч-практ. конф. с междунар. участием «Лечебная физическая культура: достижения и перспективы развития»*. 2013. С. 94–96.

6. Рой И.В., Заморський Т.В., Лазарев И.А., Физическая реабилитация после артроскопического восстановления передней крестообразной связки. *Лечебная физкультура и спортивная медицина*. 2008. № 6 (54). С. 46–51.

7. Цыкунов М.Б. Программа реабилитации при повреждениях хрящевых и капсульно-связочных структур коленного сустава. Методические рекомендации. *Вестник восстановительной медицины*. 2014. № 3. С. 3–7.

8. Biscarini A., Cerulli G. Modeling of the knee joint load in rehabilitative knee

extension exercises under water. *Journal of Biomechanics*. 2007. Vol. 40. P. 345–355.

9. Bleakley C., McDonough S., MacAuley D. The use of ice in the treatment of acute soft-tissue injury. *The American Journal of Sports Medicine*. 2004. Vol. 32. № 1. P. 251–261.

10. Effectiveness of cryotherapy after anterior cruciate ligament reconstruction / C.Dambros, A.L.C.Martimbianco, L.O.Polachini [et al.]. *Acta Ortopédica Brasileira*. 2012. Vol. 20. № 5. P. 285–290.

11. Hewett T.E., Di Stasi S.L., Myer G.D. Current concepts for Injury prevention in athletes after anterior cruciate ligament reconstruction. *The American Journal of Sports Medicine*. 2013. Vol. 41. No. 1. P. 216–224.

Ніна ГРИБОК, Павло МЕЛИЧИН
(Дрогобич, Україна)

РОЛЬ СКАНДИНАВСЬКОЇ ХОДЬБИ В КОМПЛЕКСНІЙ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПАЦІЄНТІВ З ГОСТРИМ КОРОНАРНИМ СИНДРОМОМ

У теперішній час в процесі тренувань з кардіореабілітації перевага віддається велоергометру або тредмілу. Це пояснюється можливістю точного дозування і контролю навантаження, виходячи з можливостей пацієнта [1, 2]. Порівняння велотренувань з тредмілом в рамках програм фізичної реабілітації в санаторних умовах виявило, що тренування на біговій доріжці сприяють поліпшенню показників якості життя, психоемоційного статусу та активності в побуті у хворих, що перенесли гострий коронарний синдром [3]. Але не всі відділення реабілітації нашої країни мають відповідне оснащення.

Саме тому на даний момент здійснюється пошук доступного обладнання і нових форм лікувальної гімнастики, нескладної в освоєнні методики, з можливістю подальших самостійних занять. Це посприяло розширенню рамок традиційної програми кардіореабілітації (ПКР). У розвинених країнах починають користуватися популярністю «outdoor» – тренування (від англ. out – зовні, door – двері) на амбулаторно-поліклінічному етапі [5].

В останні роки за кордоном і в Україні все більшої поширеності набуває «скандинавська» або «північна» ходьба (англ. – «Nordic walking») (СХ) [4], яка в порівнянні зі звичайною є більш складнокоординаційним видом рухової активності. Завдяки використанню спеціально розроблених палиць забезпечується залучення в рух більшої кількості м'язів [6], підвищується ефективність і безпека тренувань для багатьох категорій осіб, які займаються нею [9].

Ефективність ходьби з палицями для підтримки гарної фізичної форми першими відзначили фінські спортсмени-лижники [8]. У 30–40-х роках минулого століття вони вперше включили в тренувальний процес ходьбу з лижними палицями в літній період, звернувши увагу на те, що при такому вигляді тренування організм отримує навантаження, яке можна порівняти із заняттями на лижах [10]. По закінченню зборів було виявлено збільшення швидкості проходження дистанції і зрос-

тання загальної витривалості організму. Дані висновки послужили для подальшого використання СХ, як в тренуваннях спортсменів, так і впровадження нового методу в реабілітацію і оздоровчі технології.

Ряд авторів достовірно доводять ефективність СХ щодо приросту ЧСС і занять в пульсовій зоні. Це дозволяє підвищити ефективність тренувань при відносно низькому рівні (інтенсивності) навантаження і швидкості ходьби [12]. В процесі занять СХ збільшується здатність тканин витягувати кисень з крові (до +4,4 мл/кг/хв) за рахунок підвищення концентрації міоглобіну і потужності мітохондріальної системи в скелетних м'язах [12]. Також спостерігається більша витрата енергії (до 1,5 ккал/хв) на заняттях зі скандинавськими палицями порівняно з іншими видами аеробного навантаження у пацієнтів різної статі, віку, функціональної підготовки і спортивного анамнезу [11]. Аналогічні дані були отримані і вітчизняними авторами в різних регіонах країни [7].

Клініко-функціональне обґрунтування користі занять СХ доведено хорошими результатами програм медичної реабілітації пацієнтів із захворюваннями легень; цукровим діабетом 2 типу та ожирінням; хворих із захворюваннями опорно-рухового апарату і осіб з психічними розладами [4, 6].

Скандинавська ходьба за кордоном активно використовується в якості первинної і вторинної профілактики різних захворювань, в тому числі і в кардіореабілітації [9; 11; 12]. Це пов'язано з тим, що відбувається активна робота сегментарних м'язів шийно-грудного відділу хребетного стовпа, які пов'язані з роботою серця [12].

Даний ефект забезпечується завдяки спеціальній техніці та інвентарю. Правильна біомеханіка кроку залучає до роботи зазначені м'язи, тим самим надає рефлекторний вплив на організм в цілому і нейротрофічні процеси в міокарді, що поряд з екстракардіальними механізмами впливу фізичних вправ забезпечує високу ефективність СХ в ПКР, оскільки в процесі занять збільшуються резерви серцево-судинної системи: підвищуються ударний і хвилинний обсяги серця, фізична працездатність, толерантність до фізичного навантаження, максимальне споживання кисню, знижується ЧСС і нормалізується артеріальний тиск [9, 12].

Додатковою перевагою з метою вибору СХ як альтернативного виду фізичної реабілітації, в тому числі в ПКР, є зменшення навантаження на суглоби і підвищення стійкості тіла завдяки використанню спеціальних палиць, що особливо важливо для людей похилого віку, з надмірною вагою або при підйомі в гору [4]. Підтвердження поліпшення динамічного і статичного балансу при заняттях СХ навели відразу кілька авторів [9, 11] у пацієнтів різного віку і захворювання.

Питання застосування скандинавської ходьби на амбулаторно-поліклінічному етапі у пацієнтів, які перенесли гострий коронарний синдром мало вивчені і у відповідній літературі відображені недостатньо. Тим самим це викликає особливий інтерес, як альтернативний і більш економічно прийнятний метод реабілітації кардіологічних хворих [12].

Впровадження нових технологій медичної реабілітації в ПКР вимагає наукового підходу, заснованого на доказовій базі, і є актуальним питанням сучасної кардіореабілітації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксельрод А.С., Чомахидзе П.Ш., Сыркин А.Л. Нагрузочные ЭКГ-тесты: 10 шагов к практике. М.: Медпресс-информ, 2016. 208 с.
2. Биктимирова А.А., Рылова Н.В., Самойлов А.С. Применение кардиореспираторного нагрузочного тестирования в спортивной медицине. *Практическая медицина*. 2014. № 3 (79). С. 50–53.
3. Зобенко И.А., Шестаков В.Н., Мисюра О.Ф., Карлукhin А.В., Горюнова А.А. Построение персонализированных программ кардиореабилитации. *Кардиосо-матика*. 2014. Т. 5. № 3–4. С. 9.
4. Крысюк О.Б. Северная ходьба как оздоровительная технология и метод медицинской реабилитации. *Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения*. 2011. № 6 (1). С. 464–465.
5. Маляренко Т.Н., Маляренко Ю.Е., Быков А.Т., Науменко Е.А. Дозированная ходьба как надежный метод оздоровления и реабилитации. *Военная медицина*. 2010. № 3 (16). С. 119–127.
6. Полетаева А. Скандинавская ходьба. Здоровье легким шагом. М.: Копиринг, 2012. 60 с.
7. Руда М.Я., Аверков О.В., Панченко Е.П. Рекомендации Общества специалистов по неотложной кардиологии. Диагностика и лечение больных с острым коронарным синдромом без подъема сегмента ST электрокардиограммы. Часть 1. *Кардиология*. 2017. № 57 (11). С. 94–104.
8. Станский Н.Т., Алексеенко А.А., Колошкина В.А. Основы методики занятий скандинавской ходьбой: методические рекомендации. Витебск: ВГУ имени П.М.Машерова, 2015. 32 с.
9. Fritz T. Effects of Nordic walking on health related quality of life in overweight individuals with Type 2 diabetes mellitus, impaired or normal glucose tolerance. *Diabetic Medicine*. 2011. № 28 (11). P. 1362–1372.
10. Kocur P. Nordic Walking – a new form of exercise in rehabilitation. *Medical Rehabilitation*. 2006. № 10 (2). P. 1–8.
11. Pelleqrini B. Exploring muscle activation during Nordic walking: a comparison between conventional and uphill walking. *PLoS One*. 2015. Vol. 10. № 9. P. 138.
12. Sugiyama K. Oxygen uptake, heart rate, perceived exertion, and integrated electromyogram of the lower and upper extremities during level and Nordic walking on a treadmill. *Journal of physiological anthropology*. 2013. Vol. 32. № 1. P. 2.

Ніна ГРИБОК, Марко ШНАЙДЕР
(Дрогобич, Україна)

ЗАСОБИ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПАЦІЄНТІВ ПІСЛЯ ПЕРЕНЕСЕНОГО КОРОНАРНОГО ШУНТУВАННЯ

Розширення показань і зростання кількості проведених в останні роки операцій на серці привернули увагу до проблем реабілітації хворих після хірургічного ліку-

вання ішемічної хвороби серця (ІХС). Не тільки тривалість і характер перебігу ІХС, анатомічні особливості судин, техніка оперативного втручання впливають на результат проведеної реваскуляризації міокарда. Підсумкова ефективність лікування, ймовірність виникнення ускладнень і рецидивів, віддалений прогноз, в значній мірі, визначаються тактикою ведення хворого в післяопераційному періоді, вибором оптимального комплексу реабілітаційних заходів, в число яких входить методика тривалих фізичних тренувань (ФТ) [2].

Кардіореабілітація складається з трьох етапів: стаціонарного, стаціонарного реабілітаційного (в спеціалізованому відділенні реабілітаційного центру), амбулаторно-поліклінічного [5].

У хворих на ІХС ще в період підготовки до оперативного лікування нерідко є такі проблеми, як обмеження працездатності і тривала гіподинамія, внаслідок чого спостерігається астенізація особистості з втратою живого інтересу до праці і соціальної активності. Тому важливої ролі в ранньому післяопераційному періоді набуває фізична реабілітація, яка одночасно надає ще й потужний психологічний вплив. Фізичний аспект відновлення хворих, оперованих з приводу коронарної недостатності, становить адекватна активізація хворих, раннє призначення індивідуальної, потім групової лікувальної гімнастики, дозованої ходьби (ДХ) і ФТ.

Форми ЛФК на етапі реабілітаційного відділення включають в себе лікувальну і дихальну гімнастику, масаж, тренування на витривалість з використанням тренажерів, лікувальне плавання, ДХ. Лікувальна гімнастика проводиться 1 раз в день, тривалість процедури 20-25 хвилин. У комплекс вправ включаються ізотонічні рухи і ізометричні напруження м'язів кінцівок і тулуба (тривалість 4-8 секунд), вправи на координацію і розслаблення. Дихальна гімнастика представлена статичними і динамічними вправами з поглибленням фаз вдиху і видиху [8].

У комплексі лікувальної гімнастики рекомендуються елементи міотерапії. Такими є вправи, спрямовані на усунення дисбалансу в м'язах шиї, плечового пояса і грудної клітки. Ці м'язи отримують імпульси із сегментів спинного мозку С3-С8, Th1-Th6, тобто мають загальну сегментарну іннервацію з серцем.

При обстеженні таких пацієнтів можна виявити міофасціальні зміни в трапецієподібних м'язах, в косих м'язах голови, в середніх і нижніх фіксаторах лопаток, розгиначах хребта, в прямих і косих м'язах живота, в великих і малих грудних м'язах. Міофасціальні тригерні точки виявляються як в напружених, так і в ослаблених м'язах, анатомічно асоційованих з серцем, а також в м'язах, пов'язаних з ними загальними руховими актами. Це може стати причиною подальших дисфункцій в організмі. Усунення вогнищ патологічної напруги в м'язах, шкірі і сполучній тканині нерідко сприяє зменшенню болю і відновленню нормального функціонування внутрішніх органів [1]. З цією метою використовуються глибокий рефлексорний масаж в поєднанні з прийомом міофасціального розслаблення і спеціальні вправи для розслаблення і розтягування напружених і зміцнення ослаблених м'язів [1]. Комбінування фізичного навантаження (ФНІ і мануальної терапії з впливом на м'язи шиї і плечового пояса дозволяє зменшити прояви психовегетативної дисфункції, купірувати прояви тривожності, поліпшити когнітивні функції пацієнтів [3].

Аеробні контрольовані тренування на тренажерах проводяться з використанням бігових доріжок, велотренажерів, велоергометра для рук, кростренера. Їх тривалість в умовах стаціонару становить 10-30 хвилин. Характер навантажень інтервальний, тобто який передбачає чергування «фонових» (що досягають 50% порогової потужності за даними проби навантаження), і 2-3-хвилинних «пікових» (70-75% порогової потужності) навантажень [2].

Включення в комплексну програму бальнеотерапії і преформованих фізичних чинників дозволяє зменшити периферичний судинний опір, підвищити коронарний резерв, тим самим домагаючись вираженого тренувального, кардіопротективного і антиаритмічного ефектів. Поєднання ФТ на велоергометрі потужністю 50% від порогової толерантності до фізичного навантаження (ТФН) і тривалістю 30 хвилин з загальними йодобромними ваннами надає виразну антиаритмічну дію [7]. Рекомендується також застосування загальних хлоридних натрієвих ванн в комплексі з низькочастотним змінним магнітним полем [4].

Лікувальне плавання і гімнастика в воді (гідрокінезотерапія) одночасно знімають напругу і тонізують, підвищуючи емоційний фон пацієнтів. Хворі поступають в спеціалізоване реабілітаційне відділення в середньому на 30-й день після операції. У більшості з них до цього часу немає протипоказань до занять у воді. Тренування тривалістю до 45 хвилин проводяться щодня в першій половині дня. Температура води 26-28 °С, курс лікування 15-18 процедур. Заняття складаються з чотирьох частин: підготовчої, вступної, основної та заключної. Вступний розділ процедури призначається для поступового занурення в воду. Основна частина починається з комплексу лікувальної гімнастики у воді. Вправи виконуються стоячи біля бортика басейну з опорою на поручні. Після комплексу лікувальної гімнастики проводиться контрольний заплив 1 хв. в спокійному темпі звичним способом з подальшою перевіркою пульсу. Пік навантаження припадає на дозоване плавання. Наприкінці більшості включаються ігрові елементи з м'ячем. Заключний розділ процедури складається з комплексу ЛФК у вигляді 4-5 вправ на розслаблення, дихальних вправ в повільному темпі [8].

Одним з найважливіших елементів рухового режиму пацієнта є ДХ. Ходьба виконується під контролем крокоміра або кардіомонітора на відстань 1-5 км з поступовим збільшенням швидкості від 60 кроків за хвилину до досягнення тренувального темпу [6].

ЛІТЕРАТУРА

1. Басов Г.В. Терапия миофасциальных изменений в реабилитации пациентов после реваскуляризации миокарда. *Лечеб. физкультура и спорт. медицина.* 2012. № 6. С. 38–42.
2. Басов Г.В. Физическая реабилитация пациентов с ишемической болезнью сердца, перенесших реваскуляризацию миокарда. *Физиотерапия, бальнеология и реабилитация.* 2012. № 4. С. 38–41.
3. Влияние дозированных физических нагрузок, комбинируемых с мягкотканевой мануальной терапией, на психоэмоциональный статус и когнитивное функционирование больных / А.Н.Разумов, Н.В.Ельчанинов, И.П.Бобровницкий и др.

Вопр. курортологии, физиотерапии и лечеб. физ. культуры. 2008. № 3. С. 3–5.

4. Комбинированное применение хлоридных натриевых ванн и низкочастотного переменного магнитного поля в восстановительном лечении больных стабильной стенокардией и гипертонической болезнью / А.Н.Разумов, И.П.Бобровницкий, С.В.Стрижнев и др. *Вестн. восстанов. медицины.* 2011. № 2. С. 29–33.

5. Национальное руководство по кардиологии / под ред. Ю.Т.Беленкова, Р.Г.Оганова. М.: ГЭОТАР-Медицина, 2008. 1290 с.

6. Суджаева С.Г., Суджаева О.А. Реабилитация после реваскуляризации миокарда. М.: Мед. лит., 2009. 128 с.

7. Укороченные курсы йодобромных ванн и физических тренировок у больных ишемической болезнью сердца и гипертонической болезнью с нарушением сердечного ритма / А.Н.Разумов, С.Р.Кузнецов, С.В.Клеменков и др. *Вопр. курортологии, физиотерапии и лечеб. физ. культуры.* 2009. № 2. С. 3–6.

8. Щегольков А.М., Ярошенко В.П., Анучкин А.А. Реабилитация больных ишемической болезнью сердца, перенесших операцию коронарного шунтирования, с учетом состояния их адаптации. *Физиотерапия, бальнеология и реабилитация.* 2008. № 5. С. 8–12.

Наталія ЗАКАЛЯК, Василь КЛЕПАЧ
(Дрогобич, Україна)

ТЕХНІКА АКТИВАЦІЇ АНТИНОЦИЦЕПТИВНОЇ СИСТЕМИ У ФІЗИЧНІЙ ТЕРАПІЇ

Проблема боротьби з больовим синдромом у галузі медицині і в сфері фізичної реабілітації, зокрема, не втрачає своєї актуальності вже багато десятиліть. Аналіз наукової та методичної літератури показує, що у практичній медицині йде активний пошук нових ідей, систем, напрямків і засобів у «боротьбі» з болем [7; 9; 10; 12; 14; 15]. Основним «гравцем на полі» надалі залишається фармакологія, пропонуючи лікарю і пацієнту широкий спектр лікарських засобів для лікування болю, серед яких анальгетики і нестероїдні протизапальні препарати у різноманітних лікарських формах: мазі, гелі, пластирі, таблетки, супозиторії тощо. Звісно, не можна недооцінювати досягнень фармакології та її важливу роль у лікувально-реабілітаційному процесі, та не варто забувати про побічні впливи медикаментозного лікування на функції внутрішніх органів і систем та організм людини в цілому.

Наведене актуалізує питання пошуку нових методів немедикаментозного впливу на біль, зокрема, для застосування їх у фізичній реабілітації. Дослідження вітчизняних і зарубіжних фахівців у сфері реабілітації [3; 4; 5; 6; 8] показують, що на процес планування реабілітаційного втручання з метою відновлення рухливості, у великій мірі впливає відчуття болю, яке хоч і є суб'єктивним симптомом, але залишається фактором, що призводить до зменшення рухової активності як окремо взятого суглобу чи кінцівки, так і організму в цілому. Із збільшенням тривалості перебігу захворювання чи посттравматичного стану зростає ймовірність появи

болю і наростання його інтенсивності, а також «хронізація» больового процесу внаслідок компенсаторних спазмів. Наявність хронічного болю призводить до того, що відбуваються зміни не лише в системі опорно-рухового апарату, а й глибокі порушення з боку серцево-судинної, дихальної і нервової систем, психоемоційної сфери [10; 11; 13; 14]. А пропонуване загальне зниження рухової активності лише уповільнює процеси відновлення цих систем. Компенсація, як біологічна реакція, не є епізодичною, а цілісним комплексним процесом, що проходить певні етапи, які відрізняються різними функціональними станами. Для завершення процесу адаптації і формування стійкого, якісно нового функціонального стану, що забезпечує умови життєдіяльності організму у взаєминах зовнішнього і внутрішнього середовища, необхідний комплексний підхід до реабілітації, в якому є місце і для немедикаментозних технік протидії болю [1; 8; 9].

Отже, завданнями фізичної реабілітації є прогнозування необхідних та доцільних компенсаторних змін в організмі особи, який потребує реабілітації, і активний вплив на ці процеси засобами фізичної реабілітації на всіх етапах адаптації до нормальних умов життєдіяльності. Зміна показників оцінки болю в бік зниження покращує реабілітаційний прогноз, розширює можливості використання ширшого спектру процедур, вправ і підходів [2; 3; 4; 5; 12; 16].

Рухова активність є одним із базових чинників дії на функціональні і структурні системи організму, інструментом активного впливу на процеси адаптації. Таким чином, актуальним є питання розширення немедикаментозного впливу на біль з метою збільшення об'єму рухів, пришвидшення процесу реабілітації і, тим самим, скорочення часу на відновлення.

Реабілітаційна медицина вимагає постійного перегляду усталених підходів до вирішення проблеми боротьби з болем. Проаналізувавши механізми виникнення болю, роботу ноцицептивної та антиноцицептивної систем, ознайомившись з методами протидії болю, які використовуються сьогодні [1; 9; 10; 11], у нас виникла ідея доповнити цю тему. «Східні» методики [10, 15], попри свою ефективність, є доволі складними у використанні і результат, зазвичай, залежить від практичних умінь і навичок та досвіду практикуючого. Освоєння цих методик вимагає довготривалого навчання. Потужним немедикаментозним методом лікування болю є голкотерапія [15], проте застосування цього методу в реабілітації пов'язане із складними для вирішення питаннями, такими як сприйняття методу пацієнтом (особливо дітьми), дотримання санітарно-протиепідемічних вимог (вимоги до приміщень, утилізація використаних голок тощо).

Окрему увагу в практиці боротьби з больовим синдромом привернули роботи Тревелл і Сімонс по міофасціальних болях [13; 14], Ловетт – по взаємодії лігаментозних структур і методики Балансу Др. Тана (вплив на меридіани) [8, 9], що і було взято нами до уваги під час розроблення авторської техніки боротьби з болем у сфері фізичної терапії. Запропоновану нами техніку можна розглядати як симбіоз цих методів з позиції роботи ноцицептивної, антиноцицептивної та пропріоцептивної систем. Побудова техніки проводилася на основі припущень, зроблених з урахуванням даних наукової та методичної літератури щодо досвіду в цій сфері

діяльності та консультацій із колегами, фахівцями з медичної та фізичної реабілітації. Запропонована нами техніка впливу на антиноцицептивну систему спрямована на повне чи часткове зниження больового відчуття, профілактику ускладнень, які можуть виникати при формуванні компенсційно-адаптаційних механізмів. Зміст методу зорієнтований на розробку алгоритмів, які дозволять швидко та ефективно протидіяти болю. На етапі дослідження було помічено, що дана техніка дає можливість пришвидшити реабілітаційний процес завдяки зниженню больової чутливості, що, в свою чергу, позитивно впливає на прогноз реабілітації, її терміни і вартість. Простота техніки дозволяє використовувати реабілітаційну методику на різних етапах реабілітації як у спеціалізованих реабілітаційних закладах з відповідною матеріально-технічною базою, так і в умовах амбулаторно-поліклінічних закладів.

Отже, удосконалити та активізувати сучасну організацію фізичної реабілітації при гострому та хронічному больових синдромах можливо шляхом зміни змісту традиційних програм фізичної реабілітації з урахуванням наявних завдань реабілітаційного процесу та удосконалення наявних методик і програм за допомогою інновацій у фізичній реабілітації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атаман О. Патофізіологія. Т.1. Загальна патологія. Вид. 3-тє. Київ, 2006. С. 38–42.
2. Васичкин В. Вид-тво АСТ. 2014. С. 4–8; С. 128–132.
3. Энциклопедия тейпирования. Нижняя конечность / за ред. М.С.Касаткина, Е.Е.Ачкасова. Москва, 2019. Т. 1. 42 с.
4. Кисельов Д. Кинезиотейпинг в лечебной практике неврологии и ортопедии. Москва, 2016. С. 9–12.
5. Козьявкін В., Волошин Б. Метод проф. В.Козьявкіна. Система інтенсивної нейрофізіологічної реабілітації. Львів: Вид-во Малті-М, 2004. 128 с.
6. Лечебная физкультура в травматологии: справочник; [под ред. проф. В.А.Епифанова]. Москва, 2001. С. 87–312.
7. Лиманський Ю., Самосюк І. Невідкладна допомога своїми руками. Київ: Здоров'я, 1995. С. 3–18.
9. Лиф Д. Прикладная кинезиология: руководство в таблицах. Санкт-Петербург, 2013. Том 1. С. 42–43.
10. Майерс Томас В. Анатомические поезда. Миофасциальные меридианы для мануальной и спортивной медицины / пер. с англ. Д.С.Меркулов, Ю.С.Воробйова. 2007. С. 41–43.
11. Намикоши Токиро. Шиаци – японская терапия надавливанием пальцами / пер. с англ. В.П.Лысенюка. Київ: Вища школа, 1990. С. 5–15.
12. Янчик Г., Гарбузова В. Фізіологія сенсорних систем [курс лекцій]: навч.-метод. посіб. Суми, 2011. 34 с.
13. Розробка локального протоколу паліативної медичної допомоги при лікуванні хронічного больового синдрому: методичні рекомендації (38.16/79.16): Наці-

ональна медична академія післядипломної освіти імені П.Л.Шупика. Київ: ТОВ НАША РОДИНА ПЛЮС. 2016. 40 с.

14. Тревелл Дж., Симонс Д. Миофасциальные боли. Москва: Медицина, 1989. Т. 1. С. 8–34; С. 105–112.

15. Тревелл Дж., Симонс Д. Миофасциальные боли. Москва: Медицина, 1989. Т. 2. С. 13–41.

16. Федотова Е. Акупунктура по Методу Баланса – мгновенное лечение боли. Воронеж: «Радикс», 2018. С. 4–28.

17. Шевчук В., Мороз В., Белан С. Фізіологія: підручник [для студ. вищ. мед. навч. закл.]. Вид. 4-те. Вінниця: Нова Книга, 2018. 448 с.

Наталія ЗАКАЛЯК, Іван ПРОКОПІВ
(Дрогобич, Україна)

РОЛЬ КІНЕЗОТЕРАПІЇ В РЕАБІЛІТАЦІЇ ХВОРИХ НА ХРОНІЧНИЙ БРОНХІТ

Хронічний бронхіт є широко розповсюдженою патологією органів дихання в структурі хронічних неспецифічних захворювань легень (ХНЗЛ) і однією із основних причин тимчасової непрацездатності серед населення України. Це визначає його медико-соціальну значимість і необхідність розробки ефективних лікувально-реабілітаційних комплексів, спрямованих на подовження ремісії, запобігання загострень та профілактику ускладнень [7; 8].

В останні роки чисельними дослідженнями доведено позитивний вплив як традиційних так і нетрадиційних методів кінезотерапії в комплексній реабілітації хворих хронічним бронхітом, що дозволяє зменшити медикаментозне навантаження і знизити ризик його побічної дії [1; 2; 4; 5].

Важливою складовою в реабілітації хворих ХНЗЛ є кінезотерапія, особливо в формі лікувальної гімнастики та лікувальної ходьби, яка викликає цілий ряд позитивних змін з боку системи органів дихання. Під впливом зазначених форм кінезотерапії підвищується тонус центральної нервової системи, спостерігається підсилення моторно-вісцеральних рефлексів, що активізує органічні взаємозв'язки між м'язовою діяльністю і диханням, стимулює виділення біологічно-активних речовин (адреналіну, кортикостероїдів). Ці процеси сприяють зменшенню спазму бронхів і покращенню їх прохідності, зміцненню дихальної мускулатури і, як результат – підвищенню рухливості грудної клітки та діафрагми. Серед сприятливого впливу також відзначають виведення патологічного секрету (харкотиння, слизу) з бронхіального дерева, посилення крово- і лімфообігу в легенях, що призводить до розсмоктування інфільтратів та ексудату в легенях і у плевральній порожнині та попередження утворення спайок. Активні рухи усувають дискоординацію дихального акту завдяки здатності хворого під час виконання фізичних вправ змінювати частоту, ритм, глибину дихання, що призводить до покращення вентиляції легень [1; 4; 5].

Кінезотерапію при хронічному бронхіті призначають із урахуванням його клінічного перебігу, стадії і ступеня порушення функції зовнішнього дихання. Основ-

ними завданнями кінезотерапії при хронічному бронхіті є: підвищення загальної та місцевої резистентності бронхіального дерева, опірності організму до простудних та інфекційних захворювань у верхніх дихальних шляхах; посилення крово- і лімфо обігу; зменшення або ліквідація запальних змін у бронхах; запобігання прогресуванню патологічного процесу; профілактика можливих ускладнень (бронхоектатичної хвороби, емфіземи, дихальної недостатності); відновлення дренажної функції бронхів, механізму правильного дихання; мобілізація компенсаторних механізмів вентиляції легень; зміцнення дихальної мускулатури; відновлення прохідності бронхів [3, 8].

Методика проведення занять лікувальної гімнастики при хронічному бронхіті має свої особливості, які полягають у доборі дихальних вправ, спрямованих на розвиток рухливості грудної клітки і діафрагми, тренування м'язів, які прямо, або опосередковано беруть участь в акті дихання. Спеціальні дихальні вправи поєднуються з гімнастичними вправами загально-зміцнювального характеру. Такий вид гімнастики носить назву *респіраторної* [4]. У процедуру респіраторної гімнастики при хронічному бронхіті включають загально-зміцнювальні вправи, статичні і динамічні дихальні вправи з посиленням видиху. При виконанні динамічних дихальних вправ важливо амплітуду і темп вправ узгоджувати з глибиною та ритмом дихання, пам'ятаючи, що вдиху сприяють вправи пов'язані з випрямленням тулуба, розведенням рук в сторони та їх підйомом до рівня плечей, а видиху – вправи на згинання тулуба вперед, присідання, зведення і опускання рук. Тривалість процедури – від 15 до 30 хв.

Одним із видів респіраторної гімнастики, що часто використовується в реабілітації хворих хронічним бронхітом, є звукова гімнастика, яка передбачає застосування спеціальних вправ, пов'язаних з вимовою звуків (приголосних, голосних) та їх сполучень. Вібрація голосових зв'язок при вимові звуків діє позитивно на спазмовані бронхи і бронхіали, що веде до зменшення обструкції [6].

Важливою формою кінезотерапії при хронічному бронхіті є дозована ходьба. Дозування ходьби треба збільшувати поступово, тому маршрути добирають різної довжини і складності [1; 5; 6]. Призначаючи дозовану ходьбу, необхідно визначити для кожного хворого ритм дихання під час ходьби рівною місцевістю та при підйомі вгору, темп ходьби і маршрут з урахуванням поступового збільшення навантаження [1, 6].

До альтернативних методів дихальної гімнастики належить парадоксальна гімнастика за А.М.Стрельніковою. Гімнастика спрямована на зміцнення скелетних м'язів, які формують активні видихи. На відміну від традиційної дихальної гімнастики при парадоксальній гімнастиці при стисканні грудної клітки потрібно робити не видих, а вдих. Ця гімнастика передбачає прискорений розвиток м'язів, які допомагають диханню, що досягається зворотньою узгодженістю рухів із диханням [4]. Руки зведені і стискають грудну клітку – вдих, руки розведені, грудна клітка розширена – видих. М'язи рук і грудей створюють додатковий опір дихальним м'язам і вони при цьому зміцнюються. Дихання включає в себе короткі ритмічні вдихи носом в активній фазі виконання рухів в момент максимального звуження

грудної клітки. Парадоксальні вдихи/рухи направлені на розвиток функціональних можливостей організму, які проявляються підвищеним резервом дихальної системи, зміцненням дихальної мускулатури, нормалізацією психоемоційного стану.

Отже, традиційні і нетрадиційні форми кінезотерапії є ефективним методом реабілітації хворих хронічним бронхітом і важливою складовою програми лікувально-реабілітаційних заходів цієї категорії пацієнтів, спрямованих на подовження ремісії, попередження загострень та профілактику розвитку серйозних ускладнень з боку дихальної та серцево-судинної систем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березовський В., Ломинога С. ЛФК при захворюваннях органів дихання. К.: Здоров'я, 1990. 104 с.
2. Воробьев А. Тренировка, работоспособность, реабилитация. М.: Физкультура и спорт, 1989. 180 с.
3. Иванова И. Клинико-функциональная характеристика степени тяжести хронического обструктивного бронхита в фазе клинической ремиссии. *Вестник физиотерапии и курортологии*. 2000. № 2. С. 61–64.
4. Кокосов А., Стрельцова Э. Лечебная физическая культура в реабилитации больных с заболеваниями легких. Л.: Медицина, 1987. 144 с.
5. Лечебная физкультура в системе медицинской реабилитации: руководство для врачей; [под ред. проф. А.Ф.Каптелина и к.м.н. И.П.Лебедевой]. М.: Медицина, 1995. 400 с.
6. Мухін В. М. Фізична реабілітація: підручник. Вид. 3-тє, переробл. та доповн. К.: Олімп. л-ра, 2009. 488 с.
7. Ненашева О. Стрімке зростання ХОЗЛ у світі вимагає мобілізації зусиль. *Нова медицина*. 2005. № 1. С. 5–8.
8. Фещенко Ю., Яшина Л. Диагностика и лечение инфекционных обострений хронического обструктивного бронхита. *Укр. хіміотер. журнал*. 2000. № 1. С. 3–8.

Марія КУЗАН, Владислав КОЦИБАН
(Дрогобич, Україна)

ЗАСТОСУВАННЯ ПРОДОВЖЕНОЇ СРМ-ТЕРАПІЇ ДЛЯ ЗБІЛЬШЕННЯ ОБСЯГУ РУХІВ КОЛІННОГО СУГЛОБУ ПІСЛЯ ТОТАЛЬНОГО ЕНДОПРОТЕЗУВАННЯ

Постановка проблеми: Лікування захворювань і ушкоджень колінного суглоба є однією з найбільш важливих і важких проблем в травматології та ортопедії [1]. Деформуючий артроз колінного суглоба – часто діагностується захворювання. На 10 тис. жителів становить 99,6 випадків захворюваності, на його частку припадає 24,7% хвороб великих суглобів [3]. Пошкодження колінного суглоба є причиною 31,2% первинної інвалідності серед всієї патології опорно-рухового апарату.

Аналіз публікацій. Тотальне ендопротезування є високоефективним методом відновлення функції колінного суглоба, який дозволяє купірувати больовий синдром, усунути наявну деформацію і відновити функцію ураженої кінцівки [2, 3].

Застосування рухової пасивної терапії (СРМ-терапії) в програмі післяопераційного лікування після тотального ендопротезування колінного суглоба (ТЕКС) має великий практичний інтерес. Проведено безліч клінічних, функціональних, біомеханічних, анатоμο-морфологічних досліджень, і більшість авторів погоджуються з ідеєю застосування даної методики, бачачи її перспективи для поліпшення результатів ендопротезування, і в той же час вимагає подальшого вивчення для впровадження в клінічну практику [4]. С.Jiang і співавт. (2012) провели порівняльний аналіз ранньої СРМ- терапії при ендопротезуванні колінного суглоба з урахуванням рівня показників рухливості і хворобливості в перед- і післяопераційному періоді і набули значного достовірно збільшення обсягу рухів в колінному суглобі [7].

Дослідження J.M.Postel і співавт. (2007), і Т.Trzeciak і співавт. (2011), в яких порівнювали групи пацієнтів після ТЕКС із застосуванням СРМ- терапії в поєднанні з фізіотерапевтичним лікуванням, показали збільшення амплітуди рухів, зниження суб'єктивних показників болю і підвищення задоволеності пацієнта лікуванням [9, 10]. Поряд з цим результати проведених рандомізованих досліджень виявилися суперечливими. S.Milne і співавт. (2003), і L.Brosseau і співавт. (2004) провели мета-аналіз 14 досліджень (952 пацієнта) застосування СРМ-терапії після ендопротезування колінного суглоба і виявили переваги над групою, що одержувала тільки фізіотерапію, які проявлялися в більшому обсязі рухів і меншій тривалості стаціонарного лікування [5, 8].

Дослідження L.A.Harvey і співавт. (2010), що включало 20 рандомізованих контрольованих досліджень і 1335 пацієнтів, показало високий ступінь достовірності поліпшення обсягу рухів в колінному суглобі всього на 3-5, низьку ступенем достовірності в зменшенні тривалості госпіталізації (0,3 добу) і зменшенні потреби в маніпуляціях під анестезією (на 15%). Автори вказали на занадто велику різницю в методиках СРМ-терапії в різних дослідженнях, що ускладнює об'єктивну оцінку [6].

Все вищевикладене свідчить про актуальність застосування СРМ- терапії після ТЕКС, розходження в думках дослідників говорять про необхідності продовження вивчення та пошуку оптимального рішення – все це лягло в основу нашої роботи.

Мета дослідження: збільшити обсяг рухів колінного суглобу після тотального ендопротезування за рахунок застосування продовженої СРМ-терапії.

Методика дослідження. В основу роботи лягло дослідження 21 хворий, які перенесли операцію по тотальному ендопротезуванні колінного суглоба у Львівській обласній лікарні.

Всі хворі були розділені на три групи. У I групу увійшли 7 (33,3%) пацієнтів, яким було зроблено тотальне ендопротезування колінного суглоба і СРМ-терапію починали відразу після операції, продовжуючи до 30 діб (група продовженої СРМ-терапії – основна група дослідження). У II групу увійшли 7 (33,3%) пацієнтів, яким застосовували СРМ-терапію в ранньому післяопераційному періоді до 7-х діб (додаткова група дослідження). При цьому в обох групах до 7-ї доби методика СРМ-терапії була однаковою. III група дослідження – 7 (33,3%) пацієнтів – була контрольною. У даній групі до 3 діб обмежували пацієнтів в руховій активності

колінного суглоба, потім у міру купірування больового синдрому і зменшення набряку суглоба починали пасивні рухи в межах больового синдрому за допомогою методиста ЛФК і самого хворого (здорова кінцівку) і з 5-х діб проводили фізіотерапевтичне лікування.

У дослідженні жінок було 62% ($n = 13$), чоловіків – 38 % ($n = 8$) Статистично достовірної різниці між групами не виявлено ($p = 0,07$ для жінок і $0,12$ для чоловіків). Вік пацієнтів перебував у межах від 22 до 83 років, в середньому складаючи $63,3 \pm 10,3$ року: в I групі - $63,5 \pm 12,3$ року, у II - $63,6 \pm 9,8$ року, в III - $62,7 \pm 11,7$ року.

Обстеження починалося з загального огляду пацієнта: хода або можливість пересуватися, здатність випрямити нижні кінцівки, оцінка стану шкірних покривів, судин і нервів. Досліджувалося наявність випоту в колінному суглобі, який може бути трьох ступенів: легка (флуктуація), середня (балотування надколінка) і сильна (напруженій).

Оцінювався і записувався обсяг рухів. для виявлення хворобливості суглобу і навколишні його структури м'яко пальпуються. Значний випіт або згинальних контрактура можуть з'явитися перешкодою для визначення цілісності зв'язок, тому для досягнення розслаблення кінцівки в цих випадках вдавалися до пункції і внутрішньосуглобному введенню місцевих анестетиків.

У дослідженні було виконано три етапи. На першому етапі ми порівнювали результати фіналів ТЕКС при застосуванні стандартного короткого курсу СPM-терапії і загальноприйнятою фізіотерапії. На другому етапі дослідження був розроблений і апробований подовжений курс СPM-терапії та вивчені її результати при ендопротезуванні колінного суглоба. На третьому етапі ми провели порівняння короткої і продовженої СPM-терапії, вивчали вплив різних параметрів у пацієнтів на результати лікування, потім сформулювали показання до застосування СPM- терапії при ендопротезуванні колінного суглоба.

У пацієнтів I групи продовжували застосування СPM-терапії до 30 діб, щодня по 2-3 год. (після 10-12 доби амбулаторно) обсяг рухів від 0 до 110, в решту часу призначали активні рухи в колінному суглобі. Даний курс СPM-терапії вважали продовженим.

У II групі застосування апарату закінчували на 7-й день. двічі в день апарат знімали і виконували вправи на повне розгинання під контролем методиста ЛФК. Застосування тяжкості починали на 3-й день, але повне активне згинання не дозволяли до 7-го дня - даний курс СPM- терапії вважали коротким.

Пацієнтам III (контрольної) групи проводили комплексне лікування за загальноприйнятою методикою лікувально-реабілітаційних заходів з участю відповідних фахівців.

Після проведеного дослідження ми отримали такі результати: застосування СPM-терапії в ранньому періоді на 14-ту добу після тотального ендопротезування колінного суглоба в порівнянні з традиційною методикою післяопераційного ведення дозволяє отримати збільшення обсягу рухів на 8,2%, а застосування тривалих курсів СPM-терапії на 11% прискорює активізацію пацієнта і виписку з стаціонару.

СРМ-терапія забезпечувала на 4,1% більший обсяг рухів в колінному суглобі через 3 міс після операції, ніж у контрольній групі, а продовжена СРМ-терапія – на 12,2%.

Впровадження тривалих курсів СРМ-терапії дає приріст функціональних можливостей суглоба (за шкалою OKS) в середньому на 5,5% в порівнянні з короткими курсами і на 10,2% в порівнянні з традиційним післяопераційним лікуванням; якість життя пацієнтів (Шкала MOS SF-36) поліпшувалося з фізичного компоненту на 3-5% і по психологічному на 2-3% в порівнянні з контрольними групами.

Отже, СРМ-терапія показана всім пацієнтам при тотальному ендпротезуванні колінного суглоба, продовжена СРМ-терапія – пацієнтам з високими функціональними запитами, а також нужденним у швидкому та ефективному відновленні функції кінцівки для повернення до професійної або спортивної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багірова Г.Г., Майко О.Ю. Остеоартроз: епідеміологія, клініка, діагностика, лікування. М.: Арнебія, 2005. 224 с.
2. Кройтору І.І. Ендпротезирование коленного сустава тотальными несвязанными эндопротезами (Клинические исследования): Дис. канд. мед. наук (14.00.22). СПб, 2000. 208 с.
3. Шпаковский Д.Е. Тотальное эндпротезирование коленного сустава при деформирующем артрозе III-IV стадии (Клинико-морфологическое исследование): Дис. ... канд. мед. наук (14.00.22). М., 2006. 165 с.
4. Bennett L.A., Brearley S.C., Hart J.A., Bailey M.J. A comparison of 2 continuous passive motion protocols after total knee arthroplasty: a controlled and randomized study. *Arthroplasty*. 2005. Feb. 20 (2). P. 225–233.
5. Brosseau L., Milne S., Wells G., Tugwell P. Efficacy of continuous passive motion following total knee arthroplasty: a metaanalysis / V.Robinson, L.Casimiro, L.Pelland, M.J.Noel, J.Davis, H.Drouin. *Rheumatol*. 2004. Nov. 31 (11). P. 2251–2264.
6. Harvey L.A., Brosseau L., Herbert R.D. Continuous passive motion following total knee arthroplasty in people with arthritis. *Cochrane Database Syst. Rev.* 2010 Mar 17. (3): CD004260. doi:10.1002/14651858.CD004260.pub2.
7. Jiang C., Zhang W.K., Jiang Y., Chen L.Q. Case-control study of influence factors analysis on short-term recovery after total knee arthroplasty in old patients with osteoarthritis. *Zhongguo Gu Shang*. 2012 May. 25 (5). P. 377–379.
8. Milne S., Brosseau L., Robinson V. Continuous passive motion following total knee arthroplasty / M.J.Noel, J.Davis, H.Drouin, G.Wells, P.Tugwell. *Cochrane Database Syst. Rev.* 2003. (2): CD004260.
9. Postel J.M., Thoumie P., Missaoui B. Continuous passive motion compared with intermittent mobilization after total knee arthroplasty. Elaboration of French clinical practice guidelines / D.Biau, P.Ribinik, M.Revel., F.Rannou. *Ann. Readapt. Med. Phys.* 2007. May; 50 (4). P. 244–257.
10. Trzeciak T., Richter M., Ruszkowski K. Effectiveness of continuous passive motion after total knee replacement. *Chir. Narzadow. Ruchu. Ortop. Pol.* 2011. Nov-Dec. 76 (6). P. 345–349.

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОГРАМ РЕАБІЛІТАЦІЇ У ПАЦІЄНТІВ З БОЛЕМ У НИЖНІЙ ЧАСТИНІ СПИНИ З ПОЗИЦІЙ МІЖНАРОДНОЇ КЛАСИФІКАЦІЇ ФУНКЦІОНУВАННЯ

Постановка проблеми. Біль у нижній частині спини (БНС) є вкрай складною проблемою, яка робить значний вплив на життя людини [4]. Захворюваність і поширеність БНС серед чоловіків і жінок приблизно однакова у всьому світі. БНС протягом року відзначають приблизно 75% населення, і майже 100% протягом життя [1; 3]. Поширеність БНС підвищується зі збільшенням віку. БНС зустрічається у 75% людей працездатного віку від 30 до 59 років. Як правило, 80% і більше пацієнтів повертаються до трудової діяльності протягом 3 місяців. У разі, коли одужання затягується на більш тривалий термін, подальший курс реабілітації стає досить витратним для системи охорони здоров'я. Це є найбільш поширеною і найдорожчою причиною, з точки зору компенсації медичних витрат по тимчасовій непрацездатності [4].

Аналіз публікацій. Мультидисциплінарний підхід при лікуванні БНС є одним з основних методів в сучасній реабілітації. Мета мультидисциплінарних програм реабілітації – відновлення фізичних, психологічних і соціальних можливостей пацієнтів за допомогою їх активної участі в лікуванні [4]. Оптимізація існуючих методів лікування БНС з урахуванням сучасних підходів в реабілітації, дозволяє прискорити відновлення пацієнтів і знизити трудові і тимчасові витрати.

Одним з основних сучасних підходів у медичній реабілітації є застосування Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ), яка забезпечує єдину систему опису стану здоров'я і пов'язаних з нею аспектів в умовах лікування для досягнення узгодженої роботи усіх фахівців охорони здоров'я, що беруть участь в реабілітаційному процесі [2].

Мета дослідження: удосконалення програм реабілітації у пацієнтів з болем у нижній частині спини з позицій Міжнародної класифікації функціонування.

Методика дослідження. У дослідження були включені 66 пацієнтів з болем у нижній частині спини, у віці від 24 до 67 років. Всі пацієнти були обстежені до лікування в період максимальних клінічних проявів і після проведеної реабілітації. Пацієнти були розділені на основну – 37 хворих і контрольну – 29 хворих групи.

У лікуванні основної і контрольної груп пацієнтів був застосований мультидисциплінарний підхід, що включав в себе медикаментозне лікування, мануальну терапію, через шкірну електронейростимуляцію, лікувальну фізкультуру.

В основній групі реабілітація проводилася на основі МКФ і крім стандартних комплексів ЛФК при болях в нижній частині спини проводили спеціальні вправи на загальну релаксацію з урахуванням вираженості психоемоційних порушень, з формуванням груп щадного, щадне-тренувального і тренуючого режимів, з обов'язковим включенням дихальних вправ.

Однією з основних відмінних рис реабілітації основної групи пацієнтів з БНС була психоемоційна корекція, яка застосовувалася для усунення наслідків емоційних перевантажень, які часто провокують загострення болю у нижній частині спини. Дана корекція полягала в когнітивно-поведінковій терапії по Р.Бедлеру, К.Штайнера, М.С.Сандомирському, як однієї з найефективніших методів психотерапії при лікуванні пацієнтів з больовим синдромом, і розроблялася для того, щоб навчити пацієнтів ряду когнітивних і поведінкових навичок, зокрема: орієнтації на вирішення проблеми; освіти (навчання вмінню управляти собою, навички вирішення проблем, адаптація та спілкування); співпраці (пацієнт і лікар працюють спільно); виконання практичних завдання в лікувальному установі і вдома з метою закріплення навичок і виявлення проблемних областей; заохочення вираження почуттів і, отже, контролю над почуттями, які перешкоджають реабілітації; встановлення взаємозв'язку між думками, почуттями, поведінкою і фізіологією; попередження невдач і помилок, а також навчання пацієнтів, як з цим справлятися [1]. Також важливу роль приділяли інформуванню всіх пацієнтів про доброякісному характері їх захворювання і високу ймовірність швидкого одужання [3].

Відповідаючи сучасним міжнародним рекомендаціям, клінічна характеристика пацієнтів з БНС представлена з урахуванням положень Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я. Використовуючи обраний нами набір доменів МКФ для опису пацієнтів з БНС разом із загальноприйнятими тестами, шкалами і опитуваннями уявлення клінічної характеристики даними чином спрощує подальшу оцінку якості проведеної реабілітації.

Після проведеної реабілітації було встановлено, що у пацієнтів основної групи з гострим перебігом болю в нижній частині спини, яким проводилася медична реабілітація на основі МКФ в порівнянні з контрольною групою, в якій використовувалися стандартні підходи до організації терапевтичних заходів, максимальна ефективність досягнута за рахунок зниження на 50,6% больового (домен b28013 Біль в спині; $p = 0,04$) і на 40,9% міофасціального (домен b7353 Тонус м'язів нижньої половини тіла; $p = 0,03$) синдромів; у пацієнтів з підгострим перебігом - за допомогою підвищення на 56,8% якості життя (домен d9108 Життя в спільнотах; $p = 0,004$); у пацієнтів з хронічним перебігом - внаслідок зменшення на 54,6% психоемоційних порушень (домен b1263 Емоційна стійкість; $p = 0,01$) і збільшення на 39,3% мобільності (домен d4508 Ходьба; $p = 0,03$), що супроводжувалося зниженням тривалості непрацездатності на $3,8 \pm 0,4$ дня ($p < 0,01$).

Використання обраних нами доменів МКФ дало можливість об'єднати і систематизувати отримані клінічні дані. Оцінка ефективності реабілітації на основі МКФ показала відновлення в категоріях «функції організму» і «активність і участь» у всіх підгрупах пацієнтів з БНС. Найефективнішою реабілітація виявилася в IA підгрупі. У II A і IIIA підгрупах результативність лікування була однаковою. Завдяки симптоматичному алгоритму мультидисциплінарного підходу 27,5% пацієнтів з БНС основної групи змогли повернутися до трудової діяльності протягом першого тижня відновного лікування.

Тривалість лікування у відділенні амбулаторної реабілітації пацієнтів з БНС основної групи в порівнянні зі стандартним лікуванням контрольної групи в середньому скоротилася на $3,8 \pm 0,4$ дня ($p < 0,01$).

ЛІТЕРАТУРА

1. Доронин Б.М., Доронина О.Б. Некоторые актуальные вопросы диагностики и лечения боли в спине. *Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика*. 2010. № 4. С. 24–28.
2. Маркин С.П. Лечение больных с неврологическими проявлениями остеохондроза позвоночника / науч. ред. А.М.Земсков. М.: ИД Медпрактика, 2005. 40 с.
3. Пизова Н.В. Ведение пациентов с болью в нижней части спины. *Медицинский совет*. 2014. № 18. С. 58–64.
4. Пешкова О.В., Камель Жензы Комплексная физическая реабилитация больных пояснично-крестцовым остеохондрозом позвоночника. *Слобожанський науковий вісник*. Харків: ХДАФК, 2004. Вип. 7. С. 168–170.

Олег ЛЕОНТЬЕВ, Инна ЛЕОНТЬЕВА
(Старобельск, Украина)

УПРАВЛЕНИЕ КОНФЛИКТАМИ В СПОРТЕ

Актуальность. Как всякий род человеческих отношений, конфликты в спорте поддаются управлению. Человек хозяин своих слов и действий, поэтому от него зависит, как и по какому руслу будут развиваться те или иные события, как будут складываться те или иные коммуникации.

Взаимное предвидение участниками общения поступков и характера, реакций друг друга помогает правильно строить межличностные отношения. Любой конфликт можно предупредить, если обе стороны в этом заинтересованы.

Методы, организация исследований. В зарождении конфликта инициатором бывает кто-то один. Другой в этот момент стоит перед выбором:

- a. *согласиться хотя бы внешне с позиции и претензиями того, кто проявил агрессивность в общении;*
- b. *оставить без внимания, провоцирующие на конфликт слова и действия;*
- c. *отреагировать так, чтобы, не подвергая испытанию свое достоинство, исчерпать конфликт;*
- d. *отреагировать агрессивно, смело пойти на конфликт.* Одновременно он начинает оценивать, насколько факторы, вызывающие конфликт, и сама конфликта несущая личность представляет угрозу «я» — концепции, статусу. Как только произведен такой анализ, начинается стадия принятия решения. Из всех возможных форм поведения в возникшей ситуации выбирается одна.

Остановившись на том или ином решении, вторая сторона переходит к его воплощению в действие. На этой стадии еще можно предупредить или устранить конфликт, если для этого будут подобраны средства и методы, адекватные создавшейся ситуации.

Если тренер видит, что накануне ответственных стартов ученики проявляют нервозность, обстановка в команде накалена и конфликт «висит в воздухе», то для нормализации психического состояния спортсменов и предупреждения коллизий он должен:

а. Пересмотреть характер тренировочных нагрузок, интенсивность, объем, интервалы отдыха;

б. Продумать средства реабилитации, выбрать такие, которые соответствуют индивидуальным вкусам и потребностям учеников;

с. Во время тренировочных сборов и соревнований лиц с невротическим характером реакций поселить с спортсменами, имеющими уравновешенную нервную систему;

д. Своё общение с участниками строй так, чтобы оно не вызывало у них негативных реакций;

е. Оперативно вмешиваться в устранение причин, вызывающих конфликт.

Таким образом, предупредить конфликт—это значит вовремя почувствовать натянутость и напряженность отношений, устранить всякие поводы и причины для недовольства, агрессивных высказываний и действий. Предупредить конфликт нельзя без проявления одной из сторон такта в общении, сдержанности отрицательных эмоциях, уступок в мелочах, помощи, искреннего отклика на желании того, с кем ведется спор и так далее. Разумеется, это не легко. Создание необходимости такого поведения нередко вступают в борьбу со своей нравственной позиции, «я», чтобы предотвратить конфликт. Ещё лучше, если в этих усилиях спортсмена поддержат товарищи и тренер.

Умению предупреждать конфликты надо учить. Надо развивать у спортсменов способность к взаимному предугадыванию поступков и мотивов поведения, пониманию собеседника, сопереживанию, предвидение его действий, то есть культуру общения.

Одним из эффективных методов предупреждения конфликтов является, мысленное проигрывания ролей, Ситуации и поступков всех участников конфликта. Такой заблаговременный анализ помогает наметить стратегию ожидаемого разговора, найти рациональный путь своего поведения в предстоящем общении. Естественно, что планирование в спокойной обстановке предстоящего разговора снижает вероятность непредвиденных эмоциональных взрывов межличностных отношениях. Допустим, рефлексивные механизмы общающихся не сработали, предугадать причину недовольства не удалось. Одна из сторон инициатором конфликта. Как должна поступить другая сторона? Другая сторона поступить так, как диктует ей имеющиеся у неё на этот момент установка. Установки же могут быть три:

— *Избежать конфликта;*

— *Разрешение конфликта путём диалога;*

— *Положительная реагирования на провоцирующие к конфликту действия, то есть вступления в конфликт;*

Рассмотрим установку на избежание конфликта. Она будет характеризоваться:

- a. *Согласен с позицией первой стороны;*
- b. *Игнорированием провоцирующих на конфликт действий;*
- c. *Выбран такой формы поведения, которая без ущерба для собственного самолюбия позволит удалить конфликт.*

Первые два варианта пассивные, третий – активный. Его отличает поиск одной из сторон общего языка, стремлением к устранению недоразумений, обсуждению высказанных обвинений, извинениями и заверениям о недопустимости поступков, вызывающих неудовлетворённость.

Итак, избежать конфликта – это значит, проанализировав провоцирующие к конфликту действия, одна из сторон, выбрать такую форму поведения, которая полностью нивелирует усилия этой стороны обострить отношения.

А если конфликт в спортивном коллективе всё-таки произошел? Если инициатор его не сдержал негативных эмоций, разрядил психическую напряженность на одного или нескольких членов коллектива, а те, в свою очередь детонировали? Далее предполагаются два пути, по которым может протекать конфликт. Один – кратковременный: спортсмены, высказав взаимные упреки и разобравшись, кто виноват, успокаиваются, Возвращаются к прежним добрым, товарищеским отношениям. Второй – затяжной, характеризующиеся длительным сохранением негативных отношений, не проходящими обидами, отсутствием стремление к перемирию и так далее. Устранение затяжного конфликта в отличие от кратковременно – дело чрезвычайно сложное и длительное.

Не примерившиеся сразу, спортсмены в последующих своих взаимодействиях с подозрением и предвзятостью относятся к каждому слову и действиям противостоящей стороны. Стремление к преследованию цели «Кто кого» безвозвратно уничтожает последние возможности установления контакта. Конфликт заходит настолько далеко, что самостоятельно решить его спортсмены уже не в состоянии. Требуется беспристрастный судья. Обычно в этой роли выступает тренер. Найти источник конфликта, он должен заставить своих учеников посмотреть на себя со стороны, обратиться к их сознанию, разобрать их действия и привести к перемирию. Такая работа будет успешной, только в том случае, если тренер пользуется заслуженным авторитетом враждующих сторон. В противном случае перемирия не достигнуть. Устранение конфликта зависит от ситуации, психического состояния и личностных качеств конфликтующих. Бывает, что в ответственной для команды ситуации, грозящей благополучию её членов, целостности коллектива и успешным выступлением, спортсмены могут мобилизоваться, отбросить личные обиды и прийти к временному перемирию, а как только состязания закончатся, вернуться на старые позиции. Но иногда перемирия не удастся достигнуть вплоть до самых ответственных стартов. Тем не менее, выступая в соревнованиях, команда, раздираемые противоречиями, показывает довольно высокий результат. В этой связи представляет интерес исследования Х. Ленка, Преследующие цель доказать ошибочность мнения о низких успехах группы, члены которой конфликтуют. Обострение конфликта в команде, по его мнению, может иногда сопровождаться повышением её спортивных результатов. Чтобы

обосновать свои взгляды, Он приводит данные исследований в двух командах гребцов, члены одной из них, готовили два года к олимпийским играм 1960г., разбилась на две группы, во главе которых стояли лидеры. Взгляды и позиции их были взаимоисключающими, что давало основание для предположения о разобщенности группировок.

Однако подготовка даже в таких условиях прошёл успешно, и команда стала чемпионами мира. Хотя из черпающих данных о мотивах деятельности спортсмена в такие моменты нет, тем не менее представляется, что ход рассуждений каждый из группировок приблизительно таков: «Да, этих ребят надо бы прокатить мимо первого места, но пострадаем и мы. Мы сильны и готовы его завоевать. А раз так, тогда поборемся за него».

Настраиваюсь подобным образом, каждый из группировок в полную силу борется за победу, что в целом обеспечивает общекомандный успех. Сам конфликт в таких ситуациях. Является стимулирующим фактором успешной деятельности. Последствия завоёванный успех и радость победы могут сблизить конфликтующие стороны и разрешить противоречия.

Одним из эффективных приемов разрешения конфликта является педагогическое воздействия со стороны, на личностные качества конфликтующих. Есть такие, которым свойственно стремление к лидерству, превосходство над другими, подчинению окружающих себе, то им бывают мучительней всего признать свою неправоту, отказаться от своих взглядов, верных, по их мнению, суждений, непогрешимых действий. Таким спортсменам невероятно трудно первым пойти на примирение, сделать шаг навстречу, извиниться за не правоту. Если они участвует в противоборствующих группировках, то разрешить конфликт без помощи тренера – дело почти безнадёжное.

Объектом первоначальной в этом направлении работы тренер должен избрать не лидеров.

В каждой команде есть люди, основная забота которых как бы направлена на взаимодействия её членов. В каком коллективе эти люди не были, в первую очередь они стремятся к тому, чтобы в нём были хорошие отношения. Они успешно поддерживают их сами и помогают поддерживать другим, являюсь связующим звеном в общении противоборствующих группировок. Члена команды с такой направленности могут оказать неоценимую услугу тренеру в устранении конфликта.

Безусловно, лидеры группировок не должны оставаться в стороне от тренерского воздействия, но оно и должно быть, если так можно выразиться, качественнее, так как лидеры определяют нормы поведения в группе и санкции для их поддержания. Разрешение конфликтов между лидерами предполагает изменение основной жизненной позиции, мировоззрения человека. Такая работа под силу тренеру с широкими взглядами и глубокими знаниями, культурой общения и способностью к внушению, умением убеждать и воздействовать силой своего авторитета. Иными словами, всё, чем располагает тренер, должно быть пущено в ход во время разрешения конфликта.

Разрешения разногласий тренер должен начать со снятия эмоционального возбуждения спорящих, предоставление им времени на то, чтобы успокоиться. Это должно вернуть конфликтующим способность правильно реагировать на доводы, адекватно воспринимать ситуацию и оценивать свое поведение. Тот, кто первый овладеть собой, может стать инициатором перевода общения в нормальное русло. Он первый способен повести диалог спокойно, невозможная других и не внося нервозности. В таком диалоге аргументы быстрее достигает сознания, а конфликтная ситуация исчерпывает себя.

Таким образом, разрешения конфликта – это комплекс действий конфликтующих и ближайшего окружения, направленной на нормализацию негативных отношений в коллективе и ликвидации их последствий.

Про конфликтные отношения являются с собой формы межличностных отношений. Нередко после нормализации коллизий в команде перераспределяются роли, меняются статусы, другими становится взаимосвязи. После того как конфликт исчерпал себя, обстановка в команде может характеризоваться следующими отношениями:

1) *Признание превосходство и правоты чьих-то взглядов и позиций, победы одной сторон над другой;*

2) *Достижением согласия и компромисса на основе взаимных уступок, проявлением терпимости к чужим взглядам и мнениям;*

3) *Содружеством в отношении, которая была достигнута благодаря формированию общих интересов, целей, ценности и нормы поведения.*

Основные выводы. Заключение следует сказать, что даже краткое описание различных форм конфликта и детерминирующих их факторов показывает всю сложность и бесконечность проблем, которая так мало изучена в спорте. Вместе с тем спортивная деятельность настолько богата коллизиями, что этому вопросу должна быть посвящена отдельная работа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Журавлёв А.А. Стиль руководства и организация соревнований. М.: Наука, 1877. С. 116, 117.
2. Гончаров В.Д. Человек в мире спорта. М.: Фис. 1978. С. 74, 75.
3. Ханин Ю.Л. Психология обучения в спорте. М.: Фис. 1980. 73 с.

Оксана ФІГУРА, Роман АНДРУШКІВ
(Дрогобич, Україна)

КОМПЛЕКСНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ПРИ РЕВМАТОЇДНОМУ АРТРИТІ

На сьогодні актуальною в Україні та світі залишається проблема ревматичних захворювань, найпоширенішим з яких є ревматоїдний артрит. Це захворювання уражає приблизно 1% населення Землі (в Україні – 0,4 %, у Європі й Північній Америці – 1–2 % населення) [4]. Значна частина хворих, внаслідок поступового і повільного розвитку патологічного процесу в суглобах, втрачає працездатність.

Жінки хворіють на ревматоїдний артрит у 2–4 рази частіше. Співвідношення жінок і чоловіків становить у середньому 3:1 [2].

Ревматоїдний артрит – це системне автоімунне захворювання сполучної тканини, що уражає в основному дрібні суглоби та характеризується хронічним перебігом.

Етіологію ревматоїдного артриту все ще не з'ясовано. Розвитку недуги можуть сприяти такі фактори як: генетична схильність, патогенні мікроорганізми, ультрафіолетове випромінювання, алергійні агенти, травми, гормональна перебудова організму, стрес, переохолодження тощо. Саме тому на цей час не розроблено методів специфічної ранньої профілактики. Патогенетично захворювання включає ланцюг імунних реакцій на фоні сприяючих чинників.

Клінічно проявляється в основному симетричним поліартритом; в міру прогресування активності можливе залучення в процес інших суглобів, внутрішніх органів (кардит, плеврит, амілоїдоз, гломерулонефрит тощо). Характерний постійний біль у суглобах, який посилюється при рухах, ранкова скутість, почервоніння шкіри над суглобом. Можлива поява ревматоїдних вузликів (лише у 30% пацієнтів) [2].

Амплітуда рухів в уражених суглобах обмежена, можливе виникнення анкілозу. З'являється атрофія м'язів і, як наслідок, зменшення м'язової сили, порушення утримування дрібних предметів.

Лікування при РА комплексне:

1) медикаментозно з використанням нестероїдних протизапальних, «базових» (амінохінолінові, солі золота, цитостатичні імуносупресанти, сульфопрепарати) глюкокортикостероїдних, вітамінних препаратів;

2) фізіотерапевтичні методи: індуктотермія, фонофорез, магнітотерапія, лазерна терапія тощо;

3) санаторно-курортне лікування [4].

Реабілітація мусить проводитися силами мультидисциплінарної команди. Тільки ранній початок комплексних реабілітаційних заходів групи спеціалістів може зменшити наслідки розвитку захворювання [3].

Професор В.М.Мухін [1] пропонує застосовувати ЛФК після гострої фази захворювання під час ліжкового, напівліжкового та вільного режимів рухової активності. Застосовують комплекси із загальнорозвиваючими, дихальними, статичними та динамічними вправами; намагаються досягнути якомога повної амплітуди. Тривалість лікувальної гімнастики в ліжковому режимі – 10–15 хв.

У напівліжковому режимі пропонується вводити вправи з предметами, опорами та обтяженнями, махові рухи. Хворих залучають до самостійного виконання вправ по 8-10 разів на день по 5-8 хв. Тривалість занять – 25–30 хв.

Під час вільного рухового режиму обов'язково включають вправи побутового і професійного характеру, вправи у воді. Самостійні заняття виконують багаторазово протягом дня. Тривалість збільшується до 30 – 35 хв.

Проведення ЛФК у хворих РА рекомендується після прийому анальгетиків і міорелаксантів, які зменшують вранішню скутість і больовий синдром [3].

Важливою складовою реабілітації хворих є також відновлення їхньої повсякденної активності, що зазнала значних змін.

Ерготерапевтичне втручання буде включати [5]:

- **Надання рекомендацій та зміна звичок пацієнта.** Ерготерапевт пояснює пацієнту його стан. Розуміння цього створює передумови для добровільної зміни звичок не тільки пов'язаних з біомеханічними труднощами та болем, але поширюється на всі сфери діяльності пацієнта взагалі.

- **Захист суглобів та збереження енергії.** Під захистом суглобів розуміють певний набір керівних принципів та превентивних стратегій, що покликані мінімізувати вплив сил, що можуть поглибити деформацію суглобів під час повсякденної активності. Це значно знижує напруження та витрати енергії.

- **Модифікація активностей та робочого середовища.**

- **Використання ортезів та адаптаційних приладів.**

Отже, стан порушеної рухової та повсякденної активності у хворих на РА вимагає раннього початку реабілітаційних заходів. Вони починаються з медикаментозного лікування гострого процесу, в залежності від його активності та форми. Реабілітація повинна бути міждисциплінарною. ЛФК є одним із головних засобів реабілітації хворих на РА; фізичні вправи зменшують біль, відновлюють рухливість та є профілактикою можливих погіршень. Також перспектива вбачається в ерготерапевтичному втручанні, з метою відновлення та/або компенсації порушеної мобільності та активностей повсякденного життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мухін В.М. Фізична реабілітація: [підруч. для студ. вищ. навч. закл. фіз. виховання і спорту]. Київ: Олімп. література, 2009. 488 с.

2. Ногас А.О. Ревматоїдний артрит – сучасний стан проблеми. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. пр. Східноєвропейського нац. ун-ту ім. Лесі Українки.* Луцьк, 2013. № 1 (21). С. 298–302.

3. Поник Р.М., Коритко З.І. Захворюваність та особливості реабілітації хворих на ревматоїдний артрит в умовах сьогодення. *Здобутки клінічної та експериментальної медицини.* 2019. № 3. С. 183–187.

4. Середюк Н.М., Стасишин О.С., Вакалюк І.П. Внутрішня медицина, терапія. *Медицина.* 2013.

5. Occupational therapy for rheumatoid arthritis.
[URL:https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S048250042015000300272&script=sci_arttext&lng=en](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S048250042015000300272&script=sci_arttext&lng=en)

Оксана ФІГУРА, Евніка БЛЯШКО
(Дрогобич, Україна)

ІНСУЛЬТ – НЕДООЦІНЕНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОСТІ

«Судинна катастрофа» – неодноразова назва порушення функціональності головного мозку, тобто інсульту. І дійсно, хвороба приходить неочікувано, поспіш-

но і часто веде до дуже руйнівних наслідків, примушуючи рідних недужого розшукати шляхи реальної дієвої допомоги. Не треба вважати, що інсульт може бути загрозою лише для старших людей. Жертвами цього порушення може стати енергійна молода людина, особливо та, яка веде повноцінне життя, займається інтелектуальною діяльністю чи спортом, керує приватним підприємством чи великими проектами. До того ж, в Україні щороку нараховується більше 100 тисяч інсультів, тому для більшості сімей сучасності – це не пустий звук, а реальна проблема, яка потребує якнайшвидшого вирішення [2].

Інсульт – гострий дефект мозкового кровообігу, що є причиною відмирання мозкової тканини. **Інсульт**, або апоплексичний удар, – це важкий і надто небезпечний судинний розлад центральної нервової системи. Відокремлюють два головних типи інсульту: *геморагічний* – при розриві судин (крововилив у мозок, під оболонки й у шлуночки мозку), та *ішемічний* – при закупорці тромбом чи тривалому спазмі судин головного мозку [2].

Геморагічний інсульт – гостре порушення кровообігу в мозку, що формується через крововилив у речовину головного мозку, і супроводжується структурними та морфологічними змінами в тканинах мозку із стійкими органічними неврологічними симптомами [3]. Підвищений артеріальний тиск – основна причина геморагічних інсультів, більш рідше вони пов'язані з розривом патологічних артерій чи вен (наприклад, аневризми – випинання ділянки артерії, де її стінка тонша і недостатньо міцна), підвищеною ламкістю судин чи лікуванням (вживання засобів для розрідження крові). Інсульт схожий на вибух, що має досить велику руйнівну силу. Слабкість, порушення мовлення та зору, головний біль, хиткість (втрата рівноваги) – характерні риси геморагічного інсульту [1].

Ішемічний інсульт багаторазово виникає в осіб похилого віку, хоча, як було зазначено вище, зараз він часто трапляється і в молодих активних людей. Що ж його спричиняє? Мозок працює завдяки кисню і глюкозі, які безперервно приходять до нього по складній системі судин. Проте якщо хоча б одна частина мозку залишиться без кисню, то виконання нейронами їх функцій може частково припинитися. Якщо ж доступ кисню припиниться, то через короткий проміжок часу це приведе до порушення функцій мозку, бо його клітини вмиратимуть і не зможуть виконувати належні функції. Брак кисню, що найчастіше виникає через закупорку артерії, називається ішемією. Кисневе голодування призводить до хімічних реакцій, завдаючи серйозних пошкоджень мозку. Тоді настає інсульт. Понад 15% потерпілих від інсульту зазнають уражень, які є причиною мимовільних рухів та зазвичай періодів непритомності. Біль, параліч і ураження чутливості – неодноразові наслідки інсульту. Також можливе роздвоєння в очах (диплопія) та порушення процесу ковтання. При умові пошкодження сенсорних центрів рота й гортані, жертва інсульту може страждати ще й від такого прикрого порушення, як безконтрольне слиновиділення. Хвороба зазвичай має вплив на будь-яке з п'яти органів чуття: зір, слух, нюх, смак та дотик [4].

Отже, можна сказати що інсульт це справді недооцінена проблема сучасності. Коли читаєш статистику, можна зробити висновок, що від цього захворювання

головного мозку не застрахований абсолютно ніхто. Недоречні перепади настрою, вибухи плачу чи сміху, сильна злобність, незвична підозрілість та великий смуток — це тільки декілька з тривожних порушень психіки та характеру, з якими треба боротися хворим на інсульт та їхнім рідним. Питаючи в людей, які постраждали від ішемічного інсульту, що було найскладнішим для них, можна почути: «Прийняти, що ти майже повністю залежний від рідних», «Почати вчитись всьому спочатку», «Відчувати на собі постійний жалісний погляд оточуючих...». Але не дивлячись на важке становище, в якому опиняється хворий, він може досягти неабияких результатів в реабілітації. Перший рік необхідно використати якнайплідніше, адже у цей період людина найбільше реагує на відновлення функцій нижніх та верхніх кінцівок, покращує свій духовний та психологічний стан. Потрібно пам'ятати, що **інсульт – це не кінець, а початок чогось нового!**

ЛІТЕРАТУРА

1. Геморагічний інсульт. URL: <https://oberig.ua/disease/gemoragichni-insult-155>
2. Інсульт – «судинна катастрофа», з якою можна і треба боротися! URL: <https://oberig.ua/disease/insult-sudinna-katastrofa-z-yakoyu-mozna-i-treba-borotysya-67>
3. Інсульт геморагічний. URL: <https://www.pharmacyclopedia.com.ua/article/3343/insult-gemoragichnij>
4. Інсульт. Що його спричиняє? URL: <https://zvidusil.in.ua/%D1%96%D0%BD%D1%81%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82-%D1%89%D0%BE-%D0%B9%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D1%81%D0%BF%D1%80%D0%B8%D1%87%D0%B8%D0%BD%D1%8F%D1%94/>

Оксана ФІГУРА, Юлія КЛЮЧНИК
(Дрогобич, Україна)

БОЧЧА ЯК ПРОЦЕС РЕАБІЛІТАЦІЇ

Сьогодні великої актуальності набирає проблема вивчення соціально-психологічних аспектів інвалідності. Адже це відіграє ключову роль у розробленні реабілітаційної програми для осіб з інвалідністю з метою покращення їхнього психічного здоров'я. Щороку в Україні все збільшується кількість людей з особливими потребами, але, як ми бачимо, більшість з них ізольовані від суспільства. Саме через це у таких осіб поширені депресія, занижена самооцінка, почуття незахищеності й відчуженості, що неабияк впливає на відчуття ними самотності. Ці люди стають вразливі, схильні до меланхолії. Цей стан викликає у них роздратування і негативно впливає на реабілітаційний процес [3].

Дуже добре піднімає настрій, розвиває бойовий дух та сприяє комунікації гра. Доцільно звернути увагу на боччу. Цей вид спорту з 1984 року входить в програму Паралімпійських Ігор. Регулюється міжнародною федерацією BISFed. Унікальність її в тому, що нею можуть займатися люди з серйозними порушеннями опорно-рухового апарату, які прикуті до інвалідного крісла, для яких є дуже мала різноманітність діяльності або ж зовсім недоступна. Натомість бочча не тільки розви-

ває і підтримує, але й одночасно лікує, володіючи вираженим реабілітаційним ефектом. А також добре впливає на підтримку м'язового тонусу, дозволяє зміцнити й зробити хребет більш рухливим. Важливо й те, що це можливість для спілкування людей з обмеженими можливостями, спосіб їх соціалізації. Ця захоплююча гра допомагає знайти нових друзів і знайомих, відчутти смак життя, радість перемоги, гіркоту поразки та хоча б на мить забути про недугу [4].

Бочка – досить давня гра, котра бере свої джерела ще з часів Римської імперії. У сучасному вигляді була розроблена в Італії. Спочатку вона була задумана для реабілітації людей з дитячим церебральним паралічем, але пізніше в неї почали грати особи з іншими серйозними захворюваннями опорно-рухового апарату [2].

Дії відбуваються на рівному корті розміром 2,5 на 6 метрів за допомогою комплекту з шести червоних і шести синіх м'ячів та одного білого м'яча. Параметри м'ячів також строго регламентовані: вага 275 грамів і окружність 270 міліметрів.

Після того, як бочка була внесена до переліку паралімпійських ігор, її правила були приведені до єдиного знаменника і розрізняються лише в залежності від категорій гравців, що визначаються в залежності від тяжкості проблем з опорно-руховим апаратом. Саме тому, для деяких дозволяється використання спеціальних пристосувань для кидання м'яча і навіть допомогу асистента. Класифікація проводиться згідно ВС системи:

Клас ВС1 – спортсмени з наслідками ураження центральної нервової системи, які можуть кидати м'яч рукою або штовхати ногою (в разі, якщо не в змозі грати рукою).

Клас ВС2 – спортсмени з наслідками ураження центральної нервової системи, можуть грати рукою (в порівнянні зі спортсменами класу ВС1 мають менш тяжкі ураження).

Клас ВС – спортсмени з наслідками ураження центральної нервової системи або іншими захворюваннями, що у зв'язку з сильним ураженням рук і ніг не здатні брати та / або кидати м'яч за V лінію на корті, тому використовують спеціальний жолоб для кидка м'яча.

Клас ВС4 – спортсмени, які не мають наслідків ураження центральної нервової системи, можуть кидати м'яч рукою або штовхати ногою. До них належать люди у візках з глибокою локомоторною дисфункцією в усіх чотирьох кінцівках. Ці учасники мають функціональні характеристики, які можна порівняти з характеристиками для гравців класів ВС1 або ВС2. Активний діапазон їх рухів бідний через нестачу м'язової сили або обмеження рухливості суглобів. Гравці частіше кидають м'яч способом розгойдування або при захопленні двома руками й кидку від грудей, сила гравітації допомагає виконанню кидка. Спортсмени здатні продемонструвати достатню спритність, щоб незалежно маніпулювати та кидати м'яч за V лінію на корт [1].

Суть гри бочка полягає в тому, що гравці намагаються максимально наблизити м'ячі свого кольору до білого м'яча, який називається Джеком. Проте цей вид спорту популярний не тільки серед спортсменів і любителів на інвалідних візках.

Останнім часом в неофіційних змаганнях з бочча беруть участь люди з ослабленим зором і навіть тотально сліпі люди. Останні мають можливість брати участь завдяки розробці компанії Handi Life Sport з Данії – найбільш відомого у світі виробника м'ячів і аксесуарів для гри бочча. Данці запропонували використовувати для незрячих спеціальні тактильні ґрати, на яких можна обмацати й зрозуміти розташування м'ячів на полі. Гравці й м'ячі позначаються спеціальними штифтами різного розміру і форми [2].

Загалом цю гру можна рекомендувати від наймолодших до літніх людей. Оскільки вона сприяє корекції розвитку дитини, формує увагу, пам'ять, логічне мислення, розвиває вміння орієнтуватися в просторі, покращує координацію і точність рухів і загалом створює позитивний настрій.

Отже, поширюючи такі ігри, ми можемо сприяти більшій соціалізації людей з інвалідністю, покращити їх реабілітаційний процес, а також збільшити ряди українських спортсменів-паралімпійців. Адже, вони як ніхто, доводять нам, що для сильної духом людини немає нічого неможливого.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бочча. URL: <https://paralymp.ru/sport/sports/paralimpiyskie-distipliny/bochcha/>
2. Бочча (Бочче, Воссіа) – подвижна игра с мячами для инвалидов. URL: <http://www.trosti.com.ua/boccia/>
3. Психологічні проблеми інвалідності: моделі та способи розв'язання. URL: <http://www.ssspj.org/index.php/ssj/article/download/126/126/>
4. Створення бочча. URL: <https://www.boccia.org.ua/story-of-boccia-zv/>

*Оксана ФІГУРА, Софія ОЛЕНИЧ
(Дрогобич, Україна)*

ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ПАЦІЄНТІВ ПІСЛЯ ПЕРЕНЕСЕНОГО ІНСУЛЬТУ

Згідно з офіційною статистикою, в Україні щороку стається 120–140 тисяч мозкових інсультів, і лише близько 10% осіб, які пережили інсульт, повною мірою повертаються до повсякденного життя. Чому так відбувається? Оскільки, людина одразу після інсульту потребує комплексної реабілітації, чого, на жаль, в більшості випадків в Україні не відбувається [5].

Інсульт або **гостре порушення мозкового кровообігу** – мозкова судинна катастрофа, що являє собою ураження клітин головного мозку внаслідок порушення їх кровопостачання.

Є два основні різновиди інсульту:

- **Ішемічний** – складає 80% від всіх інсультів і найчастіше виникає внаслідок закупорення певної судини тромбом. Ділянка головного мозку, що кровопостачається закупореною артерією не отримує кисень, як наслідок нервові клітини помирають.

- **Геморагічний** – крововилив у мозкові структури. Виникає як наслідок розриву судини. Зазвичай перебігає складніше ніж ішемічний інсульт і вимагає кардинально інших підходів до лікування.

Етіологія:

- атеросклероз (в судинах утворюються холестеринові бляшки, на яких формуються тромби);
- гіпертонічна хвороба;
- порушення серцевого ритму (при фібриляції передсердь тромби можуть утворюватись в серці та потрапляти в головний мозок з током крові);
- цукровий діабет;
- куріння, надмірна вага, гіподинамія збільшують ризик інсульту [2].

Інсульт призводить до гострого порушення функцій головного мозку: параліч кінцівок або деяких частин тіла, сенсорні порушення, проблеми з мовленням та її розумінням, проблеми з пам'яттю, мисленням, емоційні порушення. Пацієнт може частково або повністю втратити раніше набуті навички, які потім повільно відновлюються в міру створення нових нейронних зв'язків [1].

Основними завданнями реабілітації після інсульту є максимальне відновлення фізіологічних функцій і психологічної рівноваги пацієнта.

Основними засобами фізичної реабілітації в постінсультний період є позиціонування, пасивні й активні фізичні вправи, дихальна гімнастика, масаж, гідрокінезотерапія, імпульсні струми, відновлювальний масаж та ерготерапія.

Фахівці з фізичної терапії спеціалізуються на відновленні рухових та сенсорних порушень. Вони оцінюють силу, витривалість, амплітуду рухів, порушення ходьби та сенсорний дефіцит у постінсультних пацієнтів для розробки індивідуальної програми.

Від фізичних терапевтів пацієнти отримують допомогу для активного залучення в діяльність кінцівки, ураженої внаслідок інсульту, оскільки часте використання уражених кінцівок сприяє пластичності мозку і зниженню інвалідності.

Фізична терапія акцентує свою увагу на практикуванні ізольованих рухів, переходячи від одного виду руху в інший та повторення складних рухів, що вимагають значної координації й рівноваги, наприклад ходьба вгору або вниз по сходах чи безпечне переміщення між перешкодами. Якщо особа надто слабка, щоб тренуватися з обтяженням власною вагою тіла, заняття проводиться під час гідротерапії або у спеціальних приладах-підйомниках [4].

Ерготерапія спрямована на відновлення та пристосування можливостей людини виконувати повсякденну діяльність в сфері самообслуговування, переміщення, роботи, навчання після перенесеного інсульту.

За допомогою ерготерапії відновлюються й удосконалюються не тільки рухові, а й когнітивні й емоційні можливості. Ерготерапевта цікавить не тільки стан пацієнта та перебіг його захворювання, а й оточення людини, спосіб її життя до хвороби, захоплення, рівень інтелекту тощо [1].

М'ячик Ляпко розроблений для стимуляції нервових закінчень і біологічно активних точок розташованих на ступнях і долонях. М'ячик активно використовується

ся фізичними терапевтами, які займаються реабілітацією після інсульту. Сучасний аплікатор м'ячик має діаметр 50 мм, а його голки, розташовані один від одного на відстані в 4 мм. За рахунок голок він виробляє рефлекторний і одночасно механічний вплив на біологічно активні області тіла, здійснює приємний масаж шкірних покривів і підшкірних м'яких тканин.

Цей медичний м'ячик надає лікувально-оздоровчий ефект на організм, його рекомендують використовувати для розвитку тактильної і дрібної моторики. В ході досліджень було відмічено, що аплікатор дозволяє покращити координацію руху, мислення і пам'ять, увагу і уяву, спостережливість. Його конструкція і рефлекторно-механічна дія на ділянки тіла дозволяє нормалізувати роботу [3].

Отже, комплексна фізична реабілітація є необхідна після інсульту для розвитку, збереження й максимально можливого відновлення рухової та функціональної здатності пацієнта, для попередження ускладнень і зниження ризику наступних приступів, тому потрібно її провести в ранні терміни й у повному обсязі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ерготерапія в реабілітації хворих з інсультом. URL: <http://library.vspu.net/bitstream/handle/123456789/2327/3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
2. Інсульт: причини та як його розпізнати. URL: <https://life.pravda.com.ua/health/2018/10/29/233871/>
3. Масажер – аплікатор Ляпко. URL: <https://med-line.com.ua/ua/massager-lyapko-valik-myach>
4. Фізична реабілітація – важливий крок до незалежного життя після інсульту. URL: file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/Mnzh_2012_8_11-1.pdf
5. Якою має бути реабілітація після інсульту? URL: <https://suprun.doctor/zdorovya/yakoyu-mae-buti-reabilitacziya-pislya-insultu.html?&page=1581>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Александрович Тетяна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри гуманітарно-мистецьких дисциплін та технологій легкої промисловості Київського національного університету технологій та дизайну

Алексейко Віталій – студент 3-го курсу факультету програмування та комп'ютерних і телекомунікаційних систем Хмельницького національного університету, група КН-18-1

Андрієвська Віра – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри інформатики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Андрушків Роман – студент 1 курсу спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія» Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Бакуліна Наталія – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України

Баранов Гліб – студент 4 курсу кафедри економіки та управління Черкаського державного технологічного університету

Баранова Алла – доцент кафедри художнього моделювання костюма Київського національного університету технологій та дизайну

Барчишин Дмитро – магістрант факультету інженерної механіки Хмельницького національного університету

Білінська Христина – асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка

Блінова Наталія – кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри хімічної інженерії та екології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля

Бляшко Євніка – студентка 1 курсу спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія» Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Богдан Людмила – старший викладач кафедри іноземних мов ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Бойчук Антоніна – аспірантка Навчально-наукового інституту музичного мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Бойчук Валентина – викладач соціальних дисциплін вищої кваліфікаційної категорії КЗ «Білгород-Дністровський педагогічний фаховий коледж»

Бокаєв Болатбек – кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії факультету Євразійського національного університету ім. Л.Н.Гумільова (Нур-Султан, Казахстан)

Бондар Ірина – старший викладач кафедри історії України Рівненського державного гуманітарного університету

Бондаренко Степан – студент 2-го курсу Київського інституту інтелектуальної власності та права Національного університету «Одеська юридична академія»

Бондарчук Наталія – магістрантка факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Борангулова Ассія – викладач Кизилордінського Вищого музичного коледжу імені Казанґапа (Казахстан)

Братінова Марія – студентка Одеського державного аграрного університету

Буравльова Тетяна – викладач-методист ЦК «Фортепіано» Бахмутського фахового коледжу культури і мистецтв імені І. Карабиця

Бурман Консуела – провідний концертмейстер кафедри музичного мистецтва та кафедри теорії і методики музичної освіти Мукачівського державного університету

Веприк Світлана – викладач кафедри інформатики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

Виштак Ольга – викладач методики виховної роботи Комунального закладу «Білгород-Дністровський педагогічний фаховий коледж»

Віліщук Анастасія – здобувач вищої освіти другого рівня, факультету документальних комунікацій, менеджменту, технологій та фізики Рівненського державного гуманітарного університету

Власенко Євген – старший викладач кафедри профілактики пожеж та безпеки життєдіяльності населення

Вовк Лілія – кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Восвода Наталія – викладач музично-теоретичних дисциплін Комунального закладу «Білгород-Дністровський педагогічний фаховий коледж»

Войтеховська Ганна (Wojciechowska Hanna) – д-р педагогічних наук, викладач Комплексу спеціальних шкіл № 102 м. Познань, початкової школи імені Марії Монтессорі

Гарасимяк Лідія – студентка 2-го курсу географічного факультету Волинського національного університету імені Лесі Українки

Гасинець Ярослава – кандидат біологічних наук, доцент, декан біологічного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Герасименко Максим – аспірант кафедри історії України Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Глущенко Анна – викладач кафедри іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Гонсалес-Муніс Світлана – доцент кафедри англійської філології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

Гончаренко Алла – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту післядипломної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка

Грибок Ніна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної терапії, ерготерапії Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Гриник Лілія – аспірантка кафедри історії України Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Гуменюк Олександр – студент 4-го курсу факультету інженерної механіки Хмельницького національного університету

Гжесяк Ян (Grzesiak Jan) – д-р габ., надзвичайний професор кафедри педагогіки та соціальної праці Державної вищої професійної школи в Коніні (Польща)

Дацко Наталія – магістрантка факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Демчинська Мирослава – кандидат біологічних наук, доцент кафедри ентомології і збереження біорізноманіття біологічного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Деркач Оксана – кандидат педагогічних наук, доцент, керівник відокремленого підрозділу ВГО «Арт-терапевтична асоціація» у Вінницькій області

Добровольська Оксана – доктор філологічних наук, професор кафедри англійської філології Донецького національного університету імені Василя Стуса (м. Вінниця)

Добровольський Любомир – студент 1 курсу історичного факультету Євразійського національного університету ім. Л.Н.Гумільова (м. Нур-Султан, Казахстан)

Долгушева Ольга – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови та методики її викладання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький

Драбов Наталія – викладач кафедри теорії та практики перекладу ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Дрозіч Ірина – кандидат педагогічних наук, методист ДНЗ «Хмельницький центр професійно-технічної освіти сфери послуг»

Дружененко Раїса – доцент кафедри української мови Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка

Думанський Роман – викладач кафедри адміністративного права та адміністративного процесу Херсонського факультету Одеського державного університету внутрішніх справ

Душний Андрій – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри народних музичних інструментів та вокалу Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти

Дятленко Наталія – кандидат психологічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту післядипломної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка

Екман Мирослав – концертмейстер кафедри теорії і методики музичної освіти та кафедри музичного мистецтва Мукачівського державного університету, концертмейстер Мукачівської дитячої школи мистецтв імені С.Ф.Мартона

Есенова Еріка – старший викладач кафедри теорії та практики перекладу ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Ємасв Євген – магістрант кафедри фізичної терапії, ерготерапії Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Жовтані Руслана – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри міжнародних комунікацій факультету туризму та міжнародних комунікацій Ужгородського національного університету

Загорулько Ольга – магістр навчально-наукового інституту іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Закаляк Наталія – кандидат медичних наук, доцент кафедри фізичної терапії, ерготерапії Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Закордонець Наталія – доцент кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Звягіна Лариса – викладач методики виховної роботи Комунального закладу «Білгород-Дністровський педагогічний фаховий коледж»

Зимомря Іван – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та практики перекладу ДВНЗ «Ужгородський національний університет»; професор Полонійної академії в Ченстохові (Польща)

Зимомря Микола – доктор філологічних наук, професор, академік АН Вищої школи України, завідувач кафедри германських мов і перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Зимомря Мирослава – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Зимомря Олена – кандидат філологічних наук, доцент кафедри міжнародних комунікацій ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Зіноватна Лариса – викладач-методист ЦК «Фортепіано» Бахмутського фахового коледжу культури і мистецтв імені І.Карабиця

Іванова Людмила – кандидат історичних наук, професор кафедри історії України Національного Педагогічного університету імені М.П.Драгоманова

Іваняк Христина – студентка 4 курсу факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Ільницька Наталя – аспірантка кафедри історії України Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Ільницький Василь – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри історії України Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, доцент кафедри мобілізаційної, організаційно-штатної, кадрової роботи та оборонного планування Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

Каженова Гульнар – кандидат історичних наук, доцент, кафедра археології та етнології Євразійського національного університету ім. Л.Гумільова (м. Нур-Султан, Казахстан)

Калініченко Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

Кантор Наталія – кандидатка юридичних наук, старша викладачка кафедри правознавства, соціології та політології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Канюк Олександр – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Капран Оксана – старший викладач кафедри образотворчого мистецтва, музикознавства та культурології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Карбованець Олена – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мікробіології, вірусології та епідеміології з курсом інфекційних хвороб медичного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Кирильчук Юрій – доцент кафедри професійної освіти, трудового навчання і технологій Рівненського державного гуманітарного університету

Кірсєва Маргарита – інспектор факультету Криворізького державного педагогічного університету

Кіш Надія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Клепач Василь – магістрант кафедри фізичної терапії, ерготерапії Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Ключник Юлія – студентка 1 курсу спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія» Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Князь Ганна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійського усного і писемного мовлення Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

Коваль Галина – доктор медичних наук, професор кафедри мікробіології, вірусології та епідеміології з курсом інфекційних хвороб медичного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Козій Ольга – кандидат філологічних наук, доцент кафедри лінгводидактики та іноземних мов Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Корень Алла – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри теоретичної та консультативної психології факультету психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (м Київ), доцент кафедри кримінального права, процесу і криміналістики Київського інституту інтелектуальної власності та права Національного університету «Одеська юридична академія»

Косилова Олена – викладач-методист ЦК «Фортепіано» Бахмутського фахового коледжу культури і мистецтв імені І.Карабиця

Костенко Анастасія – студентка Одеського державного аграрного університету

Коцибан Владислав – студент 2 курсу (магістерського рівня вищої освіти), групи ФТЕ-21М спеціальності 227 Фізична терапія, ерготерапія Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Кравченко Володимир – викладач-методист Львівської державної музичної школи № 7

Кравченко-Дзондза Олена – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Кривошина Богдан – кандидат історичних наук, викладач суспільних дисциплін КЗ ЛОР «Бродівський фаховий педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича»

Криштанович Мирослав – доктор наук з державного управління, професор, професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти Інституту права, психології та інноваційної освіти Національного Університету «Львівська політехніка»

Крохмаль Наталія – заступник директора з навчальної роботи комунального закладу «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради

Кубищенко Ірина – студентка 4 курсу відділення «Музичне мистецтво» Комунального закладу «Білгород-Дністровський педагогічний фаховий коледж»

Кузан Марія – старший викладач кафедри фізичної терапії, ерготерапії Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Кузьменко Юлія – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри адміністративного права та адміністративного процесу Херсонського факультету Одеського державного університету внутрішніх справ

Кундис Руслан – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри режисури та хореографії Львівського національного університету ім. І. Франка, заслужений діяч естрадного мистецтва України

Куроц Наталія – кандидат біологічних наук, доцент кафедри зоології біологічного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Ласкава Наталія – студентка спеціальності 072 «Фінанси, банківська справа та страхування» Херсонського національного технічного університету

Латіна Ганна – кандидат біологічних наук, доцент кафедри громадського здоров'я та медико-біологічних основ фізичної культури Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Леонтьєв Олег – Луганський національний університет, м. Старобільськ

Леонтьєва Інна – Луганський національний університет, м. Старобільськ

Лобаченко Тетяна – викладач-методист ЦК «Фортепіано» Бахмутського фахового коледжу культури і мистецтв імені І. Карабиця

Логвіненко Наталія – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри військово-гуманітарних дисциплін Військового інституту телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут

Локшин Віктор – доктор педагогічних наук, викладач вищої категорії кафедри (науково-методичної комісії) психолого-педагогічних дисциплін Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка

Лях Тетяна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри громадського здоров'я і гуманітарних дисциплін ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Ляхоцька Лариса – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри відкритих освітніх систем та інформаційно-комунікаційних технологій Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти»

Максименко Віра – викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Макухіна Світлана – старший викладач кафедри готельно-ресторанного та туристичного бізнесу й іноземних мов Херсонського державного аграрно-економічного університету

Малинка Микола – старший викладач кафедри гуманітарно-мистецьких дисциплін та технологій легкої промисловості Київського національного університету технологій та дизайну

Манн Руслан – завідувач кафедри економіки та управління Черкаського державного технологічного університету

Меличин Павло – магістрант кафедри фізичної терапії, ерготерапії Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Мельник Віта – практичний психолог Комунального закладу «Білгород-Дністровський педагогічний фаховий коледж»

Мельничук Марія – аспірант кафедри фізичної географії Волинського національного університету імені Лесі Українки

Мешко Галина – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Мешко Олександр – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Мишишин Марія – кандидат психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та практичної психології Національного університету «Львівська політехніка»

Міщенко Алла – кандидат політичних наук, доцент, професор з/н кафедри міжнародних відносин Київського національного університету культури і мистецтв

Мохонько Вікторія – кандидат геол. наук, доцент, доцент кафедри хімічної інженерії та екології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля

Назар Ярослав – старший викладач кафедри теорії, музичної освіти та інструментальної підготовки факультету дошкільної освіти та музичного мистецтва КЗВО «Луцький педагогічний коледж Волинської обласної ради»

Невзоров Роман – кандидат педагогічних наук, начальник кафедри тактики авіації Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба

Нечепуренко Андрій – аспірант кафедри історії України Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Никифоров Андрій – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри образотворчого мистецтва, музикознавства та культурології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Ніколаєва Тетяна – кандидат технічних наук, доцент кафедри художнього моделювання костюма Київського національного університету технологій та дизайну

Ніколаєва Тетяна – кандидат технічних наук, професор, завідувач кафедри художнього моделювання костюма Київського національного університету технологій та дизайну

Обіход Інна – доцент кафедри німецької філології та методики навчання німецької мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Огар Альона – асистент кафедри міжнародної економіки і туризму Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля

Оленич Софія – студентка 2 курсу спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія» Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Олефіренко Микола – аспірант кафедри романо-германської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Олефіренко Надія – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри інформатики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

Омельченко Анастасія – магістрантка кафедри хореографії та музично-інструментального виконавства Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Осадча Наталія – старший викладач кафедри іноземних мов ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Остапенко Людмила – старший викладач кафедри інформатики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

Павленко Інна – викладач педагогіки першої кваліфікаційної категорії КЗ «Білогород-Дністровський педагогічний фаховий коледж»

Павловська Тетяна – кандидат географічних наук, доцент кафедри фізичної географії Волинського національного університету імені Лесі Українки

Петришин Галина – кандидат політичних наук, доцент, доцент кафедри філософії та суспільних наук Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Піддячий Володимир – доктор філософії, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Піддячий Микола – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Міжнародної Слов'янської Академії освіти імені Яна-Амоса Коменського, головний науковий співробітник відділу профільного навчання Інституту педагогіки НАПН України

Плющик Оксана – кандидат філологічних наук, доцент, старший науковий співробітник Інституту біографічних досліджень Національної бібліотеки України імені В.І.Вернадського

Поліщук Ольга – старший викладач кафедри прикладної лінгвістики ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Пономарьова Наталія – доктор педагогічних наук, професор, декан фізико-математичного факультета Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

Поптик Андріана – магістр навчально-наукового інституту іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Посаднєва Оксана – доцент кафедри фінансів, банківської справи та страхування Херсонського національного технічного університету

Приходько Микола – докторант кафедри цивілізаційної історії та археології центрально-східної Європи НПУ імені М.П.Драгоманова

Прокопів Іван – магістрант кафедри фізичної терапії, ерготерапії Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Пруський Андрій – начальник кафедри профілактики пожеж та безпеки життєдіяльності населення, кандидат технічних наук, доцент

Путря Наталя – викладач-методист ЦК «Фортепіано» Бахмутського фахового коледжу культури і мистецтв імені І.Карабиця

Рак Олеся – викладач кафедри теорії та практики перекладу ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Редько Валерій – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України

Репетій Світлана – кандидат психологічних наук, докторант кафедри культурології та філософської антропології факультету філософії та суспільствознавства НПУ імені М.П.Драгоманова

Розлуцька Анна – аспірантка кафедри української літератури та теорії літератури Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Розлуцький Ігор – старший викладач кафедри світової літератури та славістики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Росул Тетяна – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри археології, етнології і культурології ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Рудик Олександр – кандидат технічних наук, доцент кафедри трибології, автомобілів та матеріалознавства Хмельницького національного університету

Салабай Юрій – студент 2 курсу (магістерського рівня вищої освіти), групи ФТЕ-21М спеціальності 227 Фізична терапія, ерготерапія Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Сидоренко Володимир – кандидат технічних наук, доцент, професор кафедри профілактики пожеж та безпеки життєдіяльності населення

Сливка Наталія – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Сливка Наталія – старший викладач кафедри іноземних мов ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Слижук Олеся – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української літератури Запорізького національного університету, провідний науковий

співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

Слімаковська Ірина – методист, ДВНЗ «Дрогобицький коледж нафти і газу»

Стахнів Роман – старший викладач кафедри народних музичних інструментів та вокалу, аспірант Навчально-наукового інституту музичного мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Стрельцова Вікторія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та професійної комунікації Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля

Суворов Василь – викладач-методист кафедри теорії, музичної освіти та інструментальної підготовки факультету дошкільної освіти та музичного мистецтва КЗВО «Луцький педагогічний коледж Волинської обласної ради»

Тарасенко Галина – доктор педагогічних наук, професор кафедри екології, природничих та математичних наук Вінницької академії безперервної освіти

Тернова Лілія – студентка 4 курсу денної форми навчання спеціальності «Середня освіта. Історія» Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Тиліпська Софія – студентка факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Тищенко Василь – кандидат наук з державного управління, доцент, доцент кафедри профілактики пожеж та безпеки життєдіяльності населення Інституту державного управління у сфері цивільного захисту

Ткаченко Ірина – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри хореографії та музично-інструментального виконавства Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Ткачук Ілона – викладачка кафедри академічного живопису ЛНАМ

Топорницька Наталія – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта» Львівського національного університету імені Івана Франка

Тупченко Валерія – доцент кафедри іншомовної підготовки, європейської інтеграції та міжнародного співробітництва Української інженерно-педагогічної академії (Харків)

Фігура Оксана – викладач кафедри фізичної терапії, ерготерапії Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Храмов Ігор – народний артист України, доцент кафедри культурології та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Чернявський Богдан – к.п.н., доцент кафедри дизайну Київського національного університету технологій та дизайну

Чумаченко Катерина – викладач інформатики Комунального закладу «Білгород-Дністровський педагогічний фаховий коледж»

Шевченко Аліса – кандидат економічних наук, доцент кафедри економічної теорії і економіки підприємства Одеського державного аграрного університету

Шелестова Людмила – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України

Шкода Наталя – кандидат історичних наук, доцент кафедри історії та археології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Шкода Юлія – студентка магістратури денної форми навчання спеціальності «Середня освіта. Історія» Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Шнайдер Марко – магістрант кафедри фізичної терапії, ерготерапії Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Шокарєва Олена – вчитель української мови та літератури комунального закладу «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради

Шубіна Олена – заступник директора з навчально-виховної роботи Житомирського міського центру науково-технічної творчості учнівської молоді

Щапова Аліна – аспірант кафедри біології людини і тварин Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Юрош Владислав – аспірант кафедри міжнародної політики ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Янсва Людмила – викладач дошкільних дисциплін вищої кваліфікаційної категорії КЗ «Білгород-Дністровський педагогічний фаховий коледж»

Яценко Таміла – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ROZWÓJ NOWOCZESNEJ EDUKACJI I NAUKI – STAN, PROBLEMY, PERSPEKTYWY
TOM X: EFEKTY UCZESTNICTWA W ROZWOJU
NAUK I EDUKACJI NA ODLEGŁOŚĆ

Pod redakcją:
Jan Grzesiak, Ivan Zymomyra, Vasyl Ilnytskyj

РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ ОСВІТИ І НАУКИ: РЕЗУЛЬТАТИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ
TOM X: ЕФЕКТИ УЧАСТІ
В РОЗВИТКУ НАУКИ ТА ОСВІТИ НА ВІДСТАНІ

За редакцією:
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 12.04.2021 р. Підписано до друку 19.04.2021 р.
Гарнітура Times. Формат 60x84 1/16.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 21, 1. Зам. № 2955
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