

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

**ROZWÓJ NOWOCZESNEJ EDUKACJI I NAUKI –
STAN, PROBLEMY, PERSPEKTYWY
TOM XIV: WYMIARY ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU
W TEORII I W PRAKTYCE**

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

**РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ ОСВІТИ І НАУКИ:
РЕЗУЛЬТАТИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ
TOM XIV: ВИМІРИ СТАЛОГО РОЗВИТКУ
В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ**

**За редакцією:
Ян Гржесяк, Іван Зимомря, Василь Ільницький**

Konin – Użhorod – Przemyśl – Cherson
2023

Конін – Ужгород – Перемишль – Херсон
2023

УДК 371.1:001(08)
ББК 74.04я43
Р 64

Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XIV: Виміри сталого розвитку в теорії та практиці / [Ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Перемишль – Херсон: Посвіт, 2023. 182 с.

Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy. Tom XIV: Wymiary zrównoważonego rozwoju w teorii i w praktyce / [Red.: J. Grzesiak, I. Zymomyra, W. Ilnytskyj]. Konin – Użhorod – Przemyśl – Chersoń: Poswit, 2023. 182 s.

ISBN 978-617-8003-18-0

Видання містить матеріали, що лягли в основу доповідей XIV-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**; dr hab., prof. **V.Halunko** (executive editor); dr hab., prof. **W.Ilnytskyj**; dr hab., zw. prof. **R.Kalinowski**; dr hab., prof. **J.Kuzmenko**; dr hab., prof. **O.Dobrowolska**; dr hab., prof. **T.Mishenina**; dr hab., prof. **K.Nowakowska**; dr hab., prof. **A.Peczarskyj**; dr hab., prof. **K.Żuchelkowska**; dr **R.Żowtani**; dr **O.Zymomyra**.

Redakcyjna kolegia:

д-р габ, проф. **Я.Гжесяк**; д-р філол. н., проф. **І.Зимомря**; д-р філол. н., проф. **М.Зимомря**; д-р юрид. н., проф. **В.Галуцько** (відповідальний секретар); д-р іст. н., проф. **В.Ільницький**; д-р габ, проф. **Р.Каліновскі**; д-р пед. н., проф. **Ю.Кузьменко**; д-р філол. н., проф. **О.Добровольська**; д-р пед. н., проф. **Т.Мішеніна**; д-р габ, проф. **К.Новаковська**; д-р філол. н., проф. **А.Печарський**; д-р габ. **К.Жухелковська**; канд. філол. н., доц. **Р.Жовтані**; канд. філол. н., доц. **О.Зимомря**.

Recenzenci:

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

Recenzenti:

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, 2023
© Посвіт, 2023

ЗМІСТ

ІСТОРИЧНІ НАУКИ. МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

| | |
|--|----|
| Бурдяк Р., Кантор М. Кадровий склад референтури СБ Дрогобицького надрайонного проводу ОУН (1945–1951)..... | 7 |
| Буско Б. Жіночі імена в підпільному журналі УПА «Чорний ліс»..... | 9 |
| Буяк Г. Громадсько-політична і культурно-просвітницька діяльність Богдана Хаварівського (1948–2016 рр.): історіографія проблеми..... | 14 |
| Ільницький В. Реконструкція бою біля села Фащівка (1–5 квітня 1945 р.)..... | 16 |
| Кривошина Б. Діаспорне видання «Визвольний шлях» (80–90-ті р.р. ХХ ст.) як джерело вивчення історії Першої світової війни (до історіографії питання)..... | 19 |
| Кулик С. Особливості польсько-радянської угоди 1925 р..... | 23 |
| Максимчук О. Церковнопарафіяльне шкільництво на сторінках першої київської української газети (1906–1919 рр.)..... | 25 |
| Медвідь О., Біда Ю. Кооперативний рух на Дрогобиччині у міжвоєнний період..... | 27 |
| Приходько М. Громадська ініціатива в польському мистецькому просторі в 1908–1909 рр. в призмі Товариства приятелів втончених мистецтв у Львові..... | 30 |
| Собіянський В. Театральні-критичні публікації на сторінках літературно-мистецьких видань України 1920-х рр. | 32 |
| Стефанів В. Українсько-польське прикордоння: візія Яна Андрушевського..... | 35 |
| Топчий В. Праця Ксенофонта Афінського «Анабасис» як основне джерело з історії грецьких найманців на території Персії | 37 |
| Чжи Лі. До проблеми синтезу мистецтв..... | 39 |

ПЕДАГОГІКА. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

| | |
|--|----|
| Бабійчук Т. Патріотичне виховання на заняттях української літератури, або Робота з романом «Капелюх Сікорського» Володимира Даниленка..... | 41 |
| Барановська О. Трансформація підходів до індивідуалізації навчання як засобу компенсації освітніх втрат учнів початкової школи в умовах воєнного стану..... | 44 |
| Бойко О. Віртуальна комунікація як засіб навчання..... | 46 |
| Гончаренко А., Дятленко Н. Ще раз про методи у системі післядипломної освіти вихователів закладів дошкільної освіти: подібність, доцільність..... | 47 |
| Grzesiak J. Konteksty kognitywistyczne i neuropsychologiczne w badaniach nad edukacją..... | 50 |
| Grzesiak J., Zimny E. Nauczyciele wobec ewaluacji jakości procesów edukacyjnych zachodzących w przedszkolu..... | 56 |
| Grzesiak J., Kalinowski R. Aspekty wartościowania i oceniania opracowań młodych pracowników nauki..... | 60 |

| | |
|--|-----|
| Żuchelkowska K. Spostrzeżanie rodzeństwa i rodziny wśród dzieci w wieku przedszkolnym..... | 64 |
| Калініченко Т. До питання про сучасні підходи викладання іноземних мов у закладах вищої освіти..... | 67 |
| Канюк О., Кіш Н. Основні переваги навчання іноземній мові студентів немовних спеціальностей в умовах дистанційної освіти..... | 69 |
| Кобилецька О., Кравченко-Дзондза О. Інформаційно-ціннісний підхід у формуванні читацької культури учнів початкової школи..... | 71 |
| Кошелева Н. Компонентна характеристика інклюзивного освітнього середовища..... | 73 |
| Кравченко-Дзондза О., Опря М. Гейміфікація як засіб активізації навчальної діяльності учнів початкової школи..... | 75 |
| Куценко І. Дискусія як метод формування комунікативних навичок майбутніх морських спеціалістів..... | 77 |
| Марушко Л. Індивідуалізація у підготовці майбутніх учителів природничих спеціальностей..... | 79 |
| Obikhod I., Zakordonets N., Klymenko A. Lerner- und Lehrerrolle bei der Bewertung im Lernprozess..... | 81 |
| Олефіренко М. Сутність поняття критичного мислення в сучасній педагогіці..... | 83 |
| Петренко Л., Кокарева А. Навчальна практика як умова формування професійної компетентності STEM-освіти..... | 85 |
| Редько В. Компетентісно орієнтоване навчання іншомовного спілкування учнів закладів загальної середньої освіти як феномен освітнього іншомовного комунікативного середовища..... | 87 |
| Ремех Т. Актуальні питання викладання суспільствознавчих предметів і курсів у закладах загальної середньої освіти..... | 89 |
| Rudyk O., Gorbachuk O., Levchuk P., Tsimar V. Formation of professional training of automobile profile specialists..... | 92 |
| Sidun L., Devitska A. Socio-cultural competences in intercultural communication..... | 94 |
| Стойка О. Цифровізація професійної діяльності вчителів в Україні..... | 95 |
| Turchenko V. Gamification of foreign languages teaching in higher education..... | 98 |
| Tsyganenko O. The Essence of the Communicative Approach of Teaching English to Students..... | 99 |
| Федоричка М., Кравченко-Дзондза О. Формування текстологічних умінь учнів початкової школи..... | 102 |
| Черняк С. Літературно-педагогічна спадщина А.С. Макаренка в контексті розвитку освітньо-педагогічного прогнозування в Українській Соціалістичній Республіці (30-ті роки ХХ століття)..... | 104 |
| Шелестова Л., Козаченко О. Інноваційна технологія розвитку і навчання дошкільників «Математика навколо нас»..... | 106 |

ФІЛОЛОГІЯ. СОЦІАЛЬНІ КОМУНІКАЦІЇ

| | |
|---|-----|
| Бокшань Г. Міфологізація мотиву свободи у збірці есеїв Ольги Токарчук «Szuly narrator» | 110 |
| Драбов Н. Деякі особливості процесу усного перекладу та культура мовлення..... | 111 |
| Есенова Е. Види лексичної інтерференції..... | 113 |
| Зютотгга І. The Phenomenon of Intercultural Dialogization in German-Language Literature..... | 116 |
| Лях Т. Танець як маркер метафізичного в українській новелі ХХ століття..... | 118 |
| Малинка Ю. Вивчення англійської мови як засобу формування комунікативної компетентності у студентів..... | 121 |
| Мишеніна Т. Архітектоніка художнього портретування Михайла Стельмаха..... | 123 |
| Рак О. Контрастивний підхід в роботі над лексикою як один із основних шляхів формування фахових мовленнєвих компетенцій..... | 125 |
| Стех Я. Плоди сподвижницької діяльності..... | 129 |
| Цалапова О. Секуляризація страшного в сучасній українській літературі для дітей..... | 130 |
| Яровенко Т. Симбіоз філології та історії як основа державотворчого змісту діаспорної гуманітаристики..... | 133 |

СУСПІЛЬНІ НАУКИ. ПРИРОДНИЧІ НАУКИ

| | |
|---|-----|
| Барабаш К. Акцентування на аксіологічних цінностях фізичної культури в роботі з батьками дітей з особливими потребами..... | 137 |
| Габчак Н., Габчак С. Туристично-рекреаційний потенціал Карпатського регіону в межах України..... | 138 |
| Горбняк-Юліна Л., Яворівський Р., Худик С. Знахідки <i>Pulsatilla grandis</i> Wender. на території Тернопільської області..... | 142 |
| Думанський Р., Куліш О. Проблема домашнього насильства над дітьми..... | 143 |
| Кузьменко Ю., Ворогушина А. Особливості виїзду за кордон в умовах воєнного стану..... | 146 |
| Музиченко О. Інвазійні види рослин у флорі Ківерцівського національного природного парку «Цуманська пуща»..... | 148 |
| Павліченко Є. Шляхи удосконалення законності в публічному управлінні..... | 149 |
| Пилипишин М. Глобальні загрози сьогодення та їх вплив на здоров'я людини..... | 152 |
| Галуцько В., Подвиженко Д. Законодавство України у сфері обігу електронних грошей..... | 154 |

| | |
|---|-----|
| Починок І., Григорків-Коротчук І. Аналітично-філософська рефлексія епістемного потенціалу метафізики..... | 156 |
| Сидоренко В., Пруський А., Єременко С., Бикова О. Основні характеристики системи сталого розвитку потенціалу природних ресурсів в Україні..... | 159 |
| Тищенко В., Пруський А., Васильєв І. Скоробагатько Т. Екологічна безпека поняття та проблемні аспекти..... | 162 |
| Шпітун І. Фізична культура і спорт: філософія у формуванні світогляду переможця..... | 165 |
| Шумигай І. «Водний слід» в Україні..... | 168 |
| Юрош В. Сприяння церков Німеччини у вирішенні російсько-українського конфлікту..... | 171 |
| Відомості про авторів | 175 |

**Ростислав БУРДЯК,
Марко КАНТОР**
(Дрогобич, Україна)

**КАДРОВИЙ СКЛАД РЕФЕРЕНТУРИ СБ ДРОГОБИЦЬКОГО НАДРАЙОННОГО
ПРОВодУ ОУН (1945–1951)**

Діяльність референтури СБ завжди важко висвітлювати як з огляду на особливу конспіративність у її діяльності, так і через наявність контрверсійних думок в її оцінці.

Водночас досить складним залишається питання кадрового наповнення структурних ланок на різних територіях. Реконструювати його суттєво допомагають нововіднайдені документи. Відповідно до них першим референтом Дрогобицького надрайонного проводу ОУН, імовірно, був **Осип Мицик-«Донський»**. Принаймні, він перебував на цій посаді в липні 1945 р., як свідчив згодом Микола Коваленко-«Дядя»: «В липні місяці 1945 року ми зразу прибули в село Уличне, де в той час знаходився зі своєю боївкою референт СБ Дрогобицького надрайонного проводу ОУН «Донський» [2, 31]. Цей пост він займав і навесні 1946 р. [2, 31, 72; 5, 236].

У захопленому чекістами документі окружного референта СБ Євгена Пришляка-«Чорноти» читаємо: «...У зв'язку з тим, що в Дрогобицькому надрайоні захворів «Донський», я йому дав відпустку, а на його місце направив «Скита», він перед відбуттям мені обіцяв завзято відноситися до роботи і запевнив, що я буду задоволений результатами його роботи» [2, 62]. З «Довідки Дрогобицького надрайонного проводу ОУН» станом на квітень 1946 р. стає зрозуміло, що саме **Андрій Соколик-«Скит», «Шагай»** був референтом СБ Дрогобицького надрайонного проводу ОУН [2, 73]. Перші згадки про його перебування на цьому посту містяться в підпільних документах, що датуються червнем – липнем того ж року [14, 101, 103–104].

Заарештований Володимир Івасюк-«Ковальчук» давав такий опис «Скита»: «24–25 років, середнього зросту, шатен, лице кругле повне, ніс маленький, широкий, кінчик трохи витягнутий до верху, очі карі, волосся зачісує вверх, одягнений у захисного кольору мундир, хромові чоботи, шапку петлюрівку. Озброєний німецьким автоматом МП і пістолетом» [1, 49]. Для зіставлення варто навести опис Миколи Коваленка-«Дяді»: «Вище середнього зросту, міцної статури, чорнявий, очі вузькі, як у корейця, нижня щелепа трохи виступає вперед, вираз обличчя у нього завжди дуже суворий. Одягається по-різному. На озброєнні має гвинтівку, пістолет ТТ і дві гранати Ф1» [2, 36]. Загинув «Скит» 23 серпня 1947 р. разом із надрайонним провідником «Помстою» та його заступником «Корнієм» [3, 155].

Про наступного референта СБ джерела подають суперечливі відомості. Наприклад, у «Повідомленні про ліквідацію референта СБ Дрогобицького надрайонного проводу ОУН «Макомацького» і його боївки», чекісти, опираючись на свідчення захопленого 17 липня 1948 р. кур'єра Дрогобицького надрайонного проводу ОУН «Крукняка», називають ім'я **Романа Різняка-«Макомацького»** [2, 88]. Переконані,

що це не відповідає дійсності, оскільки у «Витязі із зошита референта СБ Крайового проводу ОУН «Захід-Карпати» «Йордана» серед загиблих у 1948 р. називається «Макомацький» як референт СБ Дрогобицького районного проводу ОУН [4, 172]. Звісно, документи підпілля є достовірніші, ніж свідчення, на які опиралися емгебісти. А упорядник 36 тому «Літопису УПА» М. Горбаль взагалі називає Романа Різняка, який загинув 18 липня 1948 р., провідником Дрогобицького надрайонного проводу ОУН [12, 79–80]. За інформацією Петра Содоля, у 1948 р. пост референта СБ Дрогобицького надрайонного проводу посідав **Іван Хома«Богдан»**, «**Ігор**», «**Кардаш**» [13, 124]. У «Довідці з контрольно-наглядової справи «Карпати» станом на 1 січня 1949 р.» подається перелік убитих підпільників, серед яких згадується **Ярослав Чекас-«Гайдамака»** – референт СБ Дрогобицького надрайонного проводу ОУН [2, 96]. До того він був командиром підвідділу УПА, пізніше працював субреферентом СБ Дрогобицького надрайонного проводу [8, 116] та загинув 21 квітня 1948 р. [8, 116; 10, 153]. У «Доповідній записці про результати агентурнооперативної роботи Управління МДБ по Дрогобицькій області по лінії ОУН – УПА за квітень 1948 року» зазначалося, що вбитий 21 квітня 1948 р. Ярослав Чекас виконував обов'язки референта СБ Дрогобицького надрайонного проводу ОУН [8, 116].

Усі ці версії хибні. Ні Роман Різняк, ні Іван Хома, ні Ярослав Чекас не були референтами СБ Дрогобицького надрайонного проводу ОУН. Нашу думку підтверджують декілька фактів: по-перше, у «Витязі із зошита референта СБ Крайового проводу ОУН «Захід-Карпати» – «Йордана» на квітень 1948 р.» референтом СБ Дрогобицького надрайонного проводу ОУН називається «Спартак» [4, 127]; по-друге, «Номінаційний листок старшин СБ» свідчить, що надрайонний референт СБ «Спартак» підвищувався до ступеня хорунжого з датою старшинства від 2 вересня 1948 р. [7, 72]; по-третє, підпільний документ «Склад референтур СБ Дрогобицького окружного проводу ОУН станом на 1 квітня 1948 р.» вказує на перебування на цій посаді «Спартака» [6, 129]; по-четверте, у подальших матеріалах МДБ, зокрема розробках відділу 2-Н, зазначається, що Степан Ходак-«Спартак» обійняв цю посаду у серпні 1947 р., тобто відразу після вбивства «Скита» [2, 109]; по-п'яте, «Спартак» довгий час перебував на посаді заступника «Скита», був референтом СБ Дрогобицького районного проводу ОУН, добре знав цей терен та людей у ньому, тому його призначення виглядає досить переконливим. Отже, можемо стверджувати, що після вбивства «Скита» референтом СБ Дрогобицького надрайонного проводу ОУН став **Степан Ходак-«Спартак»**, «**Юрко**».

На допиті у травні 1947 р. Микола Коваленко-«Дядя» так описував «Спартака»: «Низького зросту, дуже худий, чимось хворіє, так як часто п'є якісь порошки, темний шатен, лице жовтувате, у розмові трохи шепелявить, ходить у військовій формі без погонів. На озброєнні має автомат ППШ, пістолет, дві гранати ф1 і РГД» [2, 37-38]. У спогадах-хроніці «Зимом в бункері» Степан Хрін виокремлює таку деталь з бойової діяльності С. Ходака: «Спартак викрав з гестапо в Дрогобичі план наступу німців на табір УНС під Недільною в листопаді 1943 р. УНС було вчасно попереджене» [11, 380]. Восстання на цій посаді він згадується в документах МДБ 25 липня 1950 р. [2, 109] Восени 1950 р. переведений в Турківський надрайонний провід ОУН на аналогічний пост.

На місце «Спартак» референтом СБ Дрогобицького надрайонного проводу ОУН призначений колишній референт СБ Самбірського районного проводу ОУН «Холодний» [2, 120, 123, 147; 6, 130; 9, 143]. Загинув 1 жовтня 1951 р. у с. Долішній Лужок Дрогобицького району Дрогобицької області [2, 147; 9, 143]. Після його загибелі нового референта СБ вже не призначали.

Отже, на основі невідомих та маловідомих джерел вдалося виявити, що референтуру СБ Дрогобицького надрайонного проводу ОУН впродовж 1945–1951 рр. очолювали чотири особи: Осип Мицик-«Донський» (07.1945–04.1946), Андрій Соколик-«Скит», «Шагай» (04.1946–08.1947), Степан Ходак-«Спартак», «Юрко» (08.1947 – літо 1950), «Холодний» (літо 1950–10.1951). Саме «Холодний» став останнім референтом СБ Дрогобицького надрайонного проводу ОУН. Однак поки ідентифікувати його не вдалося.

ЛІТЕРАТУРА І ДЖЕРЕЛА

1. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 58. Спр. 11.
2. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 98. Спр. 21.
3. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 18.
4. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 23.
5. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 53.
6. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 7.
7. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 61.
8. ГДА СБУ. Ф. 71. Оп. 6. Спр. 180.
9. ГДА СБУ. Ф. 71. Оп. 6. Спр. 243.
10. Літопис УПА. Нова серія. Т. 6: Боротьба проти УПА і націоналістичного підпілля: інформаційні документи ЦК КП(б)У, обкомів партії, НКВС – МВС, МДБ – КДБ. (1943 – 1959). Книга третя: 1948. Київ – Торонто, 2003.
11. Літопис УПА. Т. 30: Степан Стебельський, Олекса Конопадський: Кризь сміх заліза: хроніки. Торонто – Львів: Видавництво Літопис УПА, 2000.
12. Літопис УПА. Т. 36: Книга полеглих членів ОУН, вояків УПА Львівщини. Матеріали до біографій (з архівних документів). Редактор М. Горбаль. Торонто – Львів: Літопис УПА, 2002.
13. Содоль П. Українська Повстанська Армія 1943 – 1949. Довідник II. Нью-Йорк: Пролог, 1995.
14. ЦДАВО України. Ф. 3833. Оп. 1. Спр. 227.

Богдана БУСКО
(Львів, Україна)

ЖІНОЧІ ІМЕНА В ПІДПІЛЬНОМУ ЖУРНАЛІ УПА «ЧОРНИЙ ЛІС»

Вступ. Підпільний журнал «Чорний ліс» видавався командою Станіславського тактичного відтинку УПА з кодовою назвою «Чорний ліс» з 1947 по 1950 рік. Журнал складається з 11 випусків, що відповідають 16-ти його номерам (6 окремих номерів і 10 спарених). Кожен випуск – це в середньому 43 сторінки машинописного тексту, місяцями з низькою читабельністю. Не кожен підрозділ УПА міг похвалитися випус-

ком цілого часопису власними силами. На щастя, в літописі УПА поміщений передрук усього журналу з коротким коментарем щодо зображених в ньому подій й авторів [3, 4]. Однак ніхто раніше не аналізував дане джерело через призму жіночої історії, що чимраз більше набуває популярності серед сучасних напрямків дослідження й відкриває шлях до всебічного вивчення історії України. Наша мета полягає у визначенні ролі, місця та модальності жіночої тематики в українському націоналістичному дискурсі, представленому підпільною періодикою ОУН і УПА, що, власне, й виступає об'єктом нашого дослідження.

Матеріали та методи. Застосований метод контент-аналізу на прикладі часопису «Чорний ліс» допоміг нам кількісно підрахувати усі згадки й повідомлення про жінок з подальшою інтерпретацією результатів. Ключовим фактором у виборі алгоритму для підрахунку стали конкретні імена та псевдо підпільниць. Для опрацювання отриманих результатів ми вдалися до методу дискурс-аналізу.

Результати. Більшість опублікованих статей складають спомини учасників й біографічні нариси дотичних до «Чорного лісу» діячів, також списки полеглих й списки відзначених, вірші, оповідання й статті приурочені національним святам та річницям. Переважаюча частина споминів – це яскраві й, місцями, дуже детальні описи збройних сутичок підпільників з радянськими каральними органами й німцями, що ведуться виключно від імені чоловіків-підпільників. Виклад подій не подається в хронологічній послідовності, так як редакція ставила собі за мету максимально зберегти пам'ять про діяльність УПА, а не створити літопис, а тому публікувала спомини в міру їх надходження. На 464 сторінках чистого тексту (без титульних сторінок і змісту, що займають по 3 аркуші у випуску) розмістилося 131 стаття й 11 дописів з рубрик «Відзначення» й «Впали на полі слави». Жіноче авторство має тільки одна стаття із 131, що у відсотковому відношенні складає 1.31% від усього контенту, а кількість статей присвячених безпосередньо жінкам тільки дві, що у відсотковому відношенні складає 2.62%. Авторку звати Мар'яна Орленко, а її стаття присвячена пам'яті працівниці редакції журналу, що героїчно загинула при спробі арешту, Марії Петришин [4]. Ідентифікувати постать Мар'яни нам не вдалося, але оскільки більшість споминів й оповідань написані від імені очевидців, від імені людей, які особисто знали головних героїв, то можна припустити що й сама авторка працювала в редакції журналу разом з Марією. У статті «Марійка» *«батьора й непохитна»* [4], *«...тверда, ідейно вироблена революціонерка»* [4]. *«При виконувannya своїх обов'язків вона все була ініціативна і послідовна. Праця ніколи не перевтомлювала її»* [4]. В пропагандистських матеріалах не шкодують емоційних епітетів та метафор для зображення ворогів і героїв. А підпільна періодика такою і є. Тому художні засоби для підсилення емоційності виступають популярним робочим інструментом для авторів часопису. Це можна побачити на прикладі опису загибелі «Марійки»: *«2 липня 1948 року бандитська куля більшовицьких варварів тяжко ранила гарячу патріотку. Щоб не попасти живою в руки ворога, зрівноважена, як все, спалила коло себе записки і гроші, підклавши під груди повстанського автомата із окликом «Слава Україні» — зірвала гранату. Її героїська постать світитиме янтарним дороговказом для всіх українських жінок»* [4]. Детальнішого опису де і за яких обставин загинула Марія, (так само як і місця й року народження) авторка не наво-

дить. Абзац про загибель короткий та малоінформативний. Та все ж нам вдалося віднайти упущені деталі за межами журналу. «Марійка» народилася 1925 року в с. Височанка, Івано-Франківської області. В 1941 році стала членом Юнацтва ОУН, в 1943 році закінчила торгівельну школу, а вже в 1944 році пішла в підпілля, де працювала в редакції журналу. 2 липня 1948 року, у віці 23 років, Марія потрапила в засідку біля с. Майдан Тисменицького району. Похована там же ж в с. Майдан [6]. Друга стаття – це спомин Славомира Вишатича, що присвячений працівниці УЧХ Марти, яка так само як і перша героїня підірвала себе гранатою при спробі арешту [4]. Важливо, що окрім Марти тут також згадується й про інших дівчат, її колег: «*Був 1945 рік. Як я прибув у цей терен, то між іншими підпільницками побачив їх дві — Марту і Галку. Це були дві малі, чорняві, майже однакового росту юначки...*» [4]. Прикметно, що характеризуючи побратимів й посестер, автори зазвичай акцентують увагу на їхній працюватості, дисциплінованості, акуратності й завзятті. Це так би мовити «золотий стандарт» підпільника: «*Мене відразу мило вразила їхня правдомовність та рухливість. Опісля я побачив, що це надзвичайно дисципліновані, працюваті та виїняткові енергійні дівчата, що здобули собі між підпільницками та народом неабияку опінію*» [4]. Події розгортаються 8 грудня 1945 року, коли Марта разом з Галкою і ще однією працівницею УЧХ Вірою, правда ні про Галю ні про Віру більших відомостей автор не подає, квартирували у с. Медуха Жовтневого району. Працівниці УЧХ не встигли поховати свої матеріали, як до помешкання увійшли озброєні більшовики зі стрибком. Слід зазначити, що автор не був свідком подій, а тому усе про що думала Марта в оповіданні – це його власна інтерпретація. До прикладу Марта уявила чим для неї обернеться полон: «*Ось її ведуть, беруть на допити, тортурують, збезчещують тіло, глузують...*» [4]. «*Марта бачила й таких, що, рятуючи свою шкуру, зійшли на шлях Юди, але вона їхніми слідами не піде! Краще сто разів умерти, ніж зрада рідного народу... А як гарно вмирати за Батьківщину... І вона це потрапить! Ось на це вона має гранату*» [4]. Зі статті невідомо, що трапилося з іншими дівчатами в момент вибуху і після нього, і чи загинув ще хтось, окрім Марти. На противагу літературній інтерпретації подій, як того вимагав жанр часопису, нам вдалося відшукати й офіційно задокументовану версію. З протоколу СБ ОУН Станіславської округи «до справи загибелі районного референта УЧХ «Віри» та районної санітарки «Марти» в с. Медуха Жовтневого (Єзупільського) району 8 грудня 1945 р (від 10.12.1945) [5] ми дізнаємося багато деталей, зокрема щодо посад підпільниць, передісторії інциденту й ситуації опісля. Дівчина загинула на місці, а Віра була поранена в ногу та живіт. Галці вдалося втекти, а ранена Віра, відбігши від хати на 30 м., упала й була забрана більшовиками до Галича в шпиталь, звідки вона по кількох днях утекла. Тіло ж Марти більшовики забрали з хати на наступний день.

У небагатьох статтях є згадки про конкретні жіночі імена. Якщо бути точним, то таких згадок усього 4. Із них тільки одна з них налічує кілька речень, а не слів, а інша супроводжується цікавим коментарем автора. В спомині Ярка «Наскок на райцентр Отинію» [5], є епізод про звільнення його куренем в'язниці у райцентрі. Так от автор пише, що «*коли все заспокоїлося...я почув легкий стогін і тихий плач. Вмить подався в той напрям. На превелику втіху, я побачив на бетоні напівмертву ра-*

йонну провідницю Марту. Ми взяли її на руки й винесли на коридор» [5]. Єдині додаткові свідчення, окрім вище процитованих стосуються загибелі підпільниці: «за півтора місяця після визволення, в нерівному бою з більшовиками в Остринському лісі, ранена Марта розірвала себе гранатою, щоб удруге не потрапити живою в руки ворога» [5]. У 6–7 випуску за березень–квітень, 1948 року у споминах Байденка «Свято героїв у Чорному лісі 1946 року [3]» оповідається про один з епізодів життя УПА, де після журливих пісень й сумних віршів «останній виступ мала районний референт Пропаганди – Дніпрова [3]». А далі коментар автора: «вона своїм жіночим, але все ж таки різким голосом у своїй деклямації згадує полеглих героїв» [1]. Складається враження, що різкий голос на думку автора пом'якшує той факт, що районний референт пропаганди – жінка. І хоча про неї згадується, як між іншим, та все ж саме про Ольгу Чемерис, а це справжнє ім'я «Дніпрової» чи не найбільше інформації поза межами часопису. Це можна пояснити архівними документами НКВС-НКДБ-МДБ-МВС-КДБ УРСР, серед яких протоколи допитів Ольги, матеріали арешту і суду. Зважаючи на її близькі романтичні відносини з «Марком Боеславом», якого співробітники радянських каральних органів хотіли ввіймати усіма можливими способами, а разом з ним й знищити керівництво ОУН, її не заарештували, а завербували. До того ж чекісти добре знали місця проживання матері й двох братів Ольги, що в разі відмови у співпраці могло б означати репресії для них. На випадок невдачі операції з вербуванням чекісти навіть зробили спільне з Ольгою фото, щоб скомпрометувати її перед СБ ОУН [2]. З протоколів допиту відомо, що вона народилася 1925 року в с. Васелиця (зараз це мікрорайон міста Черкас – Дахнівка). Була членом комсомолу, навчалася в середній школі. З 1941 по 1943 роки працювала різноробочою в Черкасах. Німецька поліція навіть двічі арештовувала й утримувала під вартою дівчину за самовільний відхід від роботи. Під час наступу Червоної армії в березні 1943 року, німецька військова частина передислокувалася у Станіславську область. Ольга, яка в цей час працювала в німців у секторі будівництва оборонних укріплень, й виконувала обов'язки завідуючої продуктивним складом (її звільнили з концтабору на початку 1943 року), поїхала разом з ними, забравши з собою матір. Так вона опинилася в с. Тязів Галицького району Станіславської області, де й познайомилася з підпільним рухом [2]. Вже на початку 1944 року референт СБ Галицького надрайонного проводу ОУН «Прометей» офіційно залучив її до діяльності підпілля і дав псевдо «Дніпрова». Ольга кинула роботу в німців, та перейшла на нелегальне становище з скеруванням у Галицький повітовий провід ОУН на посаду пропагандиста [2]. Влітку 1944 року, за дорученням «Прометей», «Дніпрова» намагалася вбити в с. Сілець дружину радянського активіста А. Максимовича, яку вистежила та стріляла в неї кілька разів, але остання врятувалася втечею [2]. У вересні 1944 р. одружилася із заступником окружного референта СБ «Артемом», який загинув 8 грудня того ж року у бою з радянськими опергрупами [2]. Пізніше займала посаду коректора і друкарки безпосередньо під керівництвом М. Дяченка. Ольга не стала завербованим чекістами агентом й відразу після повернення в підпілля про усе розповіла «Гомону». Вона навіть запропонувала йому перейменувати присвячену їй поему «Сталь без іржі» на «Сталь з іржею». Вдруге і вже востаннє її арештували 31 грудня 1949 р. в криївці, яка знаходилася між стінами будинку у мешканки

с. Боднарів Бачевської Марії. Серед речей вилучених у Ольги були її спогади про голод 1932–1933 рр. на Черкащині й фотокартка покійної дитини. Правда ці речові докази були знищені через півроку після розстрілу Ольги. Її розстріляли в м. Станіславі 21 грудня 1950 року у віці 25 років.

Найбільше жіночих псевдо нам дає рубрика «Впали на полі слави». Їх там 7. Однак більше інформації ніж вказано в рубриці поруч з ім'ям підпільниці (а це посада, дата й місце смерті) ми знаємо лише про двох. Псевдо «Марта-Лискавка» належить вже згаданій вище працівниці УЧХ. А псевдо, «Смерека», належить повітовій провідниці жіночої мережі ОУН Ірині Павликевич. Дівчина народилася 24 січня 1922 року в с. Березівка (нині належить до міста Монастирська, Тернопільської області) в заможній родині. Вона, як і двоє її зведених братів, а також рідний брат, були членами ОУН. В 1939–1942 роках навчалася в промисловій школі в Станіславі, а потім учителювала в селах Цуцилові та Фитькові Надвірнянського району. В останньому навіть створила осередок ОУН. Дівчина перейшла у підпілля в 1943 році після того, як у збройній сутичці біля Надвірної знешкодила двох гестапівців. Була зв'язковою теренового проводу ОУН з Центром, організовувала осередки УЧХ, навіть залучила до служби військових хірургів. Щодо обставин загибелі, то Ірина потрапила в засідку енкаведистів, коли прямувала з завданням до Чорного лісу. Вона було смертельно пораненою в с. Кривець й доставлена непритомною до Солотвина, де й померла 9 квітня 1945 року. Її поховали там же ж. В серпні 1992 року останки підпільниці було перепоховано у с. Фитьків [6].

Висновки. Не можна сказати, що жіноча присутність широко представлена на сторінках часопису «Чорний ліс». Конкретно в цьому випадку – фокус на чоловічому досвіді. Про це свідчить наявність лише двох статей про жінок. До того ж авторство усіх дописів, за невеличким виключенням Мар'яни Орленко, – чоловіче. Жіночі імена «проскакують» в журналі, але свідчення поруч дуже короткі й мало інформативні. Більше конкретики вносить рубрика «Впали на полі слави», звідки ми дізнаємося посади підпільниць, а також дату й місце їхньої смерті. Але такі сухі свідчення не розкривають особистості й не проливають світла на її життєвий шлях. Це не всі згадки про жінок в цілому, а лише кілька конкретних імен учасниць підпільного руху. Міняючи алгоритми підрахунку, ми можемо визначити, які жіночі ролі представлені в журналі, віковий діапазон підпільниць, основний набір характеристик, якими автори описують героїнь, і чи міняється він в залежності від статі автора, в яких контекстах згадується жінка і як часто. Можна прослідкувати зв'язок між кількістю згадок в номері журналу й роком його випуску. Але в будь-якому разі за цими цифрами стоять жінки, які любили свою Батьківщину й віддали за неї життя в досить молодому віці. Кожна з них заслуговує на своє місце в історії й належну пам'ять, але про багатьох із них у нас дуже мізерні дані, які нам ще належить доповнити новими свідченнями й фактами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Електронний архів українського визвольного руху. Чорний ліс. 1. Електронний архів українського визвольного руху // 7–8. 1948. URL: <https://avr.org.ua/viewDoc/10728>.

2. Іщук О. Життя та доля Михайла Дяченка – «Марка Боеслава». Торонто: Літопис УПА, 2010. 139 с. (Події і люди; т. 9).
3. Літопис УПА. Т. 3: Чорний Ліс. Видання команди Станиславівського тактичного тідтинка УПА (Чорний Ліс), 1947–1950. Передрук підпільного журналу УПА. Кн. 1: 1947–1948. 2-е випр. вид. / Відп. ред. Є. Штендера; Співред. П. Потічний. Торонто: Вид-во «Літопис УПА», 1987. 295 с.
4. Літопис УПА. Т. 4: Чорний Ліс. Видання команди Станиславівського тактичного тідтинка УПА (Чорний Ліс), 1947–1950. Передрук підпільного журналу УПА. Кн. 2: 1948–1950. 2-е випр. вид. / Відп. ред. Є. Штендера; Співред. П. Потічний. Торонто: Вид-во «Літопис УПА», 1989. 300 с.
5. Літопис УПА. Нова Серія. Том 28: Станиславівська округа ОУН: документи і матеріали референтури СБ 1945–1951. Книга 1 (1945–1946) / Упорядники: Д. Проданик, В. Гуменюк. Київ-Торонто, 2018. С. 396.
6. Українська жінка у визвольній боротьбі (1940–1950 рр.): бібліографічний довідник. випуск I / упорядник Н.П. Мудра. Львів: Світ, 2004. 192 с.

Галина БУЯК
(Тернопіль, Україна)

ГРОМАДСЬКО-ПОЛІТИЧНА І КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ БОГДАНА ХАВАРІВСЬКОГО (1948–2016 рр.): ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ

В українській історіографії до сьогодні не має жодного ґрунтового наукового історичного дослідження, у якому б аналізувалася громадсько-політична та культурно-просвітницька діяльність Б. Хаварівського, більше того, дослідники у загальних історичних працях практично не згадують його. Історіографію праць з досліджуваної проблематики умовно можна поділити на такі групи: до першої групи належать загальні праці з новітньої історії України, державної незалежності й державотворчих процесів, національно-визвольного руху, політичної історії; до другої – праці, пов'язані з НРУ, приналежним до якої був і Б. Хаварівський.

Перша група – загальні праці з новітньої історії України О. Бойка [1], Я. Грицака [2], В. Верстюка, О. Гараня, О. Гуржія [3], В. Барана [4], Л. Ковпака [5], Г. Касьянова [6], В. Даниленка [7]; державної незалежності й державотворчих процесів М. Гориня [8, 6–14], В. Чорновола [9], Ю. Алексєєва, С. Кульчицького, А. Слюсаренко [10], Н. Барановської, В. Верстюка, С. Віднянського та ін. [11]. Опрацьовані праці окресленої групи сприяли розумінню того середовища як у радянський час, так і період незалежної України, у якому доводилося зростати як особистості, формуватися громадсько-політичному і культурно-просвітньому діячеві Б. Хаварівському. Тим не менше, незважаючи на солідність і значимість зазначених видань, задекларованій проблемі не відведено належної уваги, зважаючи на те, що автори не ставили перед собою завдання проаналізувати громадсько-політичну та культурно-просвітницьку діяльність Б. Хаварівського упродовж 1948–2016 рр.

Друга група – праці, пов'язані з НРУ, належним до якої був і Б. Хаварівський. Це здобутки О. Гараня [12, 97–101], В. Ковтуна [13], Г. Гончарука [14], С. Бондаренка [15, 174–182; 16, 104–109].

Отже, підсумовуючи огляд історіографічних праць із досліджуваної проблеми, вважаємо за необхідне констатувати наступне. За значний період вивчення задекларованої проблематики нагромаджено певну кількість в основному наукової і науково-популярної літератури, що тим чи іншим чином є дотичною до різних аспектів досліджуваної проблеми. Однак вона не є систематично структурованою й цілісною, комплексно не розкриває проблему в цілому, а лише поверхово, тому недостатнє вивчення цієї проблеми вимагало подальшого її предметного дослідження, що сприяло б глибшому аналізу громадсько-політичної і культурно-просвітницької діяльності Б. Хаварівського в окреслений період.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко О. Історія України. К.: Академія, 2000. 568 с.
2. Грицак Я. Нарис історії України: формування модерної української нації XIX–XX ст. К.: Генеза, 2000. 360 с.
3. Історія України: нове бачення / В.Ф. Верстюк, О.В. Гарань, О.І. Гуржій та ін.; під ред. В.А. Смолія. К.: «Альтернативи», 2000. 464 с.: іл.
4. Баран В.К. Україна: новітня історія (1945–1991 рр.). Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2003. 670 с.
5. Ковпак Л.В. Найближча історія: Україна 1945–2000 рр. К.: Наш час, 2007. 248 с: іл.
6. Касьянов Г. Україна 1991–2007: нариси новітньої історії / НАН України. Інститут історії України. К.: Наш час, 2008. 432 с.
7. Даниленко В.М. Україна в 1985–1991 рр.: остання глава радянської історії / НАН України. Інститут історії України. К.: Інститут історії України, 2018. 278 с.
8. Горинь М. Два роки незалежності. Що далі? *Розбудова держави*. 1993. № 8. С. 6–14.
9. Чорновіл В. Пульс української незалежності: Колонка редактора / Вступ. стаття та післямова Леся Танюка К.: Либідь, 2000. 624 с.
10. Алексєєв Ю.М., Кульчицький С.В., Слюсаренко А.Г. Україна на зламі історичних епох: Державотворчий процес 1985–1999 рр.: К.: ЕксОб, 2000. 296 с.
11. Україна: Утвердження незалежної держави (1991–2001) / Редкол.: В.А. Смолій (голова) та ін.; Авт.: Н.П. Барановська, В.Ф. Верстюк, С.В. Віднянський та ін. К.: Альтернативи, 2001. 704 с.
12. Гарань О. Історія Руху: концептуальні та ідеологічні проблеми. *Сучасність*. 1994. № 14. С. 97–101.
13. Ковтун В. Історія Народного Руху України. К., 1995. 382 с.
14. Гончарук Г. Народний Рух України. Історія. Одеса, 1997. 380 с.: іл.
15. Бондаренко С. Народний Рух України в контексті українського відродження кінця 80-х – поч. 90-х рр. XX ст. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Історія* / За заг. ред. проф. М.М. Алексєвця. Вип. 1. Тернопіль: ТДПУ, 2004. С. 174–182.

16. Бондаренко С. Історичні передумови виникнення Народного Руху України в контексті відродження української державності. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Історія / За заг. ред. проф. М.М. Алексієвця. Тернопіль. 2004. Вип. 2. С. 104–109.*

Василь ІЛЬНИЦЬКИЙ
(Дрогобич, Україна)

РЕКОНСТРУКЦІЯ БОЮ БІЛЯ СЕЛА ФАЩІВКА (1–5 КВІТНЯ 1945 Р.)

Після звільнення території Західної України від німецьких окупантів боротьба на цих теренах не припинилася, а навпаки, змінивши форми, набрала нових масштабів. Реалізація політики швидкої «радянзації» регіону при цілковитому ігноруванні усталених релігійних, культурних, політичних, традицій радянською адміністрацією зустріли організований супротив. Основним інструментом «перетворень» у Західній Україні став репресивно-каральний апарат (у низці випадків приїжджали уже сформовані органи). Усі відповідальні керівні посади обійняли приїжджі кадри, місцеве населення практично було відсторонене від управління та не могло впливати на загальну ситуацію. Тому офіційне радянське керівництво постійно відчувало неприємне ставлення корінних мешканців Західної України. До цього також спричинилася жорстока поведінка окремих представників офіційної влади (масово порушували т.зв. «соціалістичну законність» – починаючи від постійних пограбувань, незаконних затримань, фальсифікацій кримінальних справ, катувань, закінчуючи масовими (незаконними, без суду і слідства) розстрілами, згвалтуваннями тощо). Зміцнення позицій радянської влади у краї відбувалося лише завдяки діяльності репресивно-карального апарату. Звісно, що така політика радянської адміністрації викликала активний опір місцевого населення під керівництвом ОУН і УПА. Учасники руху Опору вважали радянську владу зовнішнім агресором, окупантом. Важливо зазначити, що, на думку Д. Веденєєва та О. Лисенка, з позицій міжнародного гуманітарного права збройний конфлікт між радянським режимом та українським визвольним рухом під політичним керівництвом ОУН(б) поєднував риси національно-визвольного руху і громадянської війни¹. Згідно з міжнародним гуманітарним правом український визвольний рух діяв у межах цих норм, водночас були окремі факти їх порушення. Основоположим критерієм правової оцінки визвольного руху є те, що він виступав з окресленою політичною метою – відновлення суверенітету і територіальної цілісності Української держави.

Відверта самовпевненість радянського керівництва на швидке придушення визвольного руху була хибною. Радянське керівництво у 1944–1945 рр. недооцінювало масштабів розгортання визвольного руху і тому ставило за мету знищити його до

¹ Веденєєв Д., Лисенко О. Військово-політична діяльність ОУН та УПА у світлі міжнародного гуманітарного права. *Український історичний журнал*. 2007. № 3 (474). С. 55.

певної дати. Форми і методи діяльності радянських репресивно-каральних органів проти визвольного руху у Карпатському краї ОУН були найрізноманітнішими. Засоби боротьби проти повстанців окупаційна влада мала вдосталь. До найчастіше використовуваних можна віднести як основні, так і додаткові: 1) чекістсько-військові операції (оперативно-військові операції); 2) створення широко розгалуженої агентурної сітки; 3) засідки, блокади; 4) спецзасоби (технологічні, хімічні, бактеріологічні); 5) компрометації; 6) діяльність агентурно-бойових груп (АБГ); 7) перепис і паспортизація населення; 8) виселення сімей учасників та осіб, які підтримували визвольний рух (депортації); 9) застосування сімейної та майнової відповідальності; 10) публічні показові страти і судові процеси; 11) колективізація; 12) ідейно-пропагандивна війна тощо. На боці радянських військових була перевага в матеріально-технічному забезпеченні, озброєнні, рівні фахової підготовки, людських ресурсах тощо. Натомість повстанці краще знали місцевість, їхні структури та відділи були більш маневрені, здатні до реорганізації і вдало переховувалися серед мирного населення. При цьому спочатку радянська влада у боротьбі проти ОУН та УПА застосовувала масштабні військові або так звані «військово-чекістські операції», але дуже швидко зрозуміла, що досягти бажаного результату, за допомогою цих лише форм, не вдасться, тому використовувалася будь-яка, навіть найменша нагода для придушення українського визвольного руху.

Нещодавно мені вдалося віднайти документ про п'ятиденний бій українських повстанців із радянськими репресивно-каральними органами. Моє зацікавлення документ викликав, по-перше, детальним описом кількадечного бою; по-друге, суспільним інтересом до цієї події (кількаразові спроби пошуку та ексгумації полеглих Героїв не увінчувалися успіхом).

Сподіваюсь, що опублікований документ допоможе провести ексгумацію тіл загиблих Героїв та здійснити перепоховання з усіма почестями. У такий спосіб повинна бути відновлена історична справедливість.

У публікації максимально збережено лексику, авторські та редакторські особливості джерела. Без змін подано власні та географічні назви. Виправленню підлягали лише найбільш очевидні граматичні огріхи.

Сов.секретно
екз. № ...

ОПИСАНИЕ

Инженерного обеспечения чекистско-войсковой операции по уничтожению банд-группы в районе с. ФАЩУВКА.

1. ОБСТАНОВКА

3 ср. 228 ОСБ под командой ст. лейтенанта Литвинова, в ходе проведения плановой операции в ПОДВОЛОЧИСКОМ районе, в ночь с 30.3. на 1.4.45 года захватила бандита, который на допросе показал; что он принадлежит банде численностью 29 чел. и что банда в настоящее время скрывается в схроне, находящимся на южной окр. села ФАЩУВКА.

Схрон расположен в откосье берега р. ЗБРУЧ в месте бывшего песчаного карьера /см. приложение 1/.

По данным пленного был выслан отряд и в эту же ночь схрон блокирован.

II. ХОД БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ

Окруженные в схроне бандиты яростно сопротивлялись и при попытке проникнуть туда оказывали сильное огневое сопротивление, а на все предложения наступающих сдаваться отвечали категорическим отказом.

С 1.4 по 5.4 отряд вел бой в схроне, в результате чего бандиты были вытеснены, с начала из тоннеля 1, хода сообщения «А», затем тоннеля II /см. приложения 1/.

Дальнейшее продвижение отряда было приостановлено сильным огневым сопротивлением, обороняющихся бандитов, которые отошли в тоннель III, предварительно путем устройства обвала засыпав наружный вход в этот тоннель и расположившись там держали под ружейно-пулеметным огнем и забрасывали гранатами ход сообщения «Б»; таким образом воспрепятствовали дальнейшему продвижению наступающих и на все предложения сдаваться по прежнему отвечали категорическим отказом, а при попытке наступающих прорваться в ход сообщения «Б» – открывали сильный ружейно-пулеметный огонь, чем дальнейшее продвижение без потерь делали невозможным.

При создавшейся обстановке, командование принимает решение уничтожить бандитов в схроне путем подрыва.

Выполнение данной задачи поручается мне /бригадному инженеру капитану МАСАЛЬГИНУ/ для выполнения которой 5.4.45 года в 16.00 я с группой сапер в 3 чел. прибыл к месту боя.

III. РАЗВЕДКА СХРОНА

Схрон, в котором оборонялись бандиты, располагался на окр. с. ФАЩУВКА в крутом каменистом откосе западного берега р. ЗБРУЧ. /см. разрез приложения 1/ и представлял из себя заброшенный песчаный карьер, разработка которого велась местным населением на протяжении 25-30 лет глухим способом т.е. путем пробивки горизонтальных тоннелей в зоне песчаного пласта, отстоящего от дневной поверхности, по вертикале, на расстоянии 10-12 метров.

Путем внутреннего обмера тоннелей 1-2, а опроса местных жителей, была вынесена на дневную поверхность точка своей проекции на горизонталь, указывающая место нахождения бандитов в схроне.

IV. ПОДРЫВ СХРОНА

Первоначально было принято решение, путем подрыва пробиться в тыл бандитам т.е. открыть ход в тоннель III с обратной стороны т.е. в месте сосредоточения бандитов /см. приложения 1/. Или путем обвала потолка потолка тоннеля III, заставить бандитов выйти в ход сообщения «Б», который также просматривался и простреливался и наступающими.

В осуществление этой задачи на поверхности, в указанной точке был выкопан шурф глубиной 6 метров и заложен фугас 50 кг.

Произведений взрыв должного эффекта не дал.

Тогда последовало решение путем подрыва уничтожить схрон и обороняющихся в нем бандитов.

Для этой цели был заложен фугас 300 кг. /место укладки фугаса см. приложение 1/, взрывом которого в 20.00 5.4.45 года схрон и находящиеся в нем бандиты были уничтожены.

Выбранное место укладки заряда способствовало тому, что почти вся сила удара взрывной волны была направлена на уничтожение схрона, прорыв газов наружу оказался весьма незначительным.

После взрыва поверхность земли над схроном по всей площади осела примерно на высоту тоннели /см. разрез прилож. 1/.

Взрыв производился огневым способом с применением детонирующего шнура с целью вынести зажигательные трубки из тоннеля.

Во избежание отказа взрыва – сеть дублировалась.

БРИГАДНИЙ ИНЖЕНЕР 21/СБ ВВ НКВД
ИНЖЕНЕР-КАПИТАН: -

/МАСАЛЬГИН/

Фонд Архіву ВВ НКВС УРСР (сканкопії зберігаються в архіві автора)

Богдан КРИВОШИНА
(Броди, Україна)

**ДІАСПОРНЕ ВИДАННЯ «ВИЗВОЛЬНИЙ ШЛЯХ» (80–90-ті р.р. ХХ ст.)
ЯК ДЖЕРЕЛО ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ
ПЕРШОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ (ДО ІСТОРІОГРАФІЇ ПИТАННЯ)**

Проголошення України незалежною суверенною державою поставило на поряток дня об'єктивний аналіз історії українського народу з тим, щоб взяти всі прогресивні досягнення минулого для будівництва нової незалежної держави. Тому зрозумілим є зростаючий інтерес науковців до глибокого аналізу джерел, фактів та об'єктивне висвітлення історичних проблем, актуальність яких перегукується з нашим бурхливим сьогоденням.

Одним із важливих джерел вивчення історії України є діаспорні періодичні видання, які до недавнього часу були майже незнайомі та недоступні нашому читачеві. Зараз ми знаємо багато українських видань в діаспорі, які в різні роки засновувались українською інтелектуальною елітою для об'єктивного висвітлення незвичайної історії українського народу, його культури, багатовікової боротьби за незалежність. Найбільш відомими з них є «Шлях перемоги», «Екран», «Гомін України», «Визвольний шлях», «Вісті комбатанта». Ці видання зробили вагомий внесок у вивчення історії української політичної думки, світову та національну журналістику, в дослідження історії України, які позбавлені заборон і штампів. Одними з таких діаспорних видань, матеріали якого дозволяють заповнювати цілий ряд «білих плям» в історії України, неупереджено підходити до подій як минулого, так і сучасного є «Визвольний шлях» – суспільно-політичний і науково-літературний місячник, що видавався з 1948 року Українською видавничою спілкою у Лондоні як внутрішньо організаційне видання ОУН у Великій Британії, а у 2004–2009 рр. в Україні.

Часопис цікавий для нас, тим, що в ньому ми можемо знайти матеріали з різних галузей суспільного і політичного життя України та діаспори, ознайомитися з важливими церковно-релігійними і національними подіями, проблемами державного будівництва і питаннями зовнішньої політики України, матеріалами на історичну та військову тематику, спогадами учасників визвольних змагань, оглядами та рецензіями нових книг, новинками літератури, поезії та культури. Червоною ниткою через матеріали «Визвольного шляху» проходить ідея національної незалежності та свободи, яка вперше після Полтавської трагедії, майже через два століття, стала гаслом українського стрілецьтва. Легіон Українських січових стрільців став основою відродження традицій збройних сил України і відіграв досить помітну роль у Першій світовій війні. Тому його діяльність широко висвітлюється на сторінках часопису.

Гострі міждержавні непорозуміння, що розпочалися в Європі напередодні Першої світової війни показували, що європейська рівновага може кожної хвилини порушитися. Поневолені народи Європи у передчутті великих подій посилюють національно-державницький рух, мріючи про збройну участь в ім'я свого визволення. Настає час відродження національного мілітаризму пригноблених народів, у тому числі й українського, в умовах Австро-Угорської імперії та наступаючого конфлікту з Росією. Щоб стати активним творцем своєї долі, український народ повинен був організувати свої збройні сили, аби не лише обороняти Галичину від російського поневолення, а й визволити наддніпрянських українців з-під російського ярма і створити самостійну національну державу. Така ідея захопила найкращу частину української молоді в Галичині.

Процес зародження молодіжного пластового руху в Західній Україні розглядає у своєму дослідженні, поданому у «Визвольному шляху», Богдан Трофим'як: «В лютому 1913 року з пластових груп «Січей» та «Соколів» К. Трильовський добився створення чисто військової організації «Січових стрільців» у Львові. В березні того ж року такі ж товариства виникли в Косові, Яблуневі, Бориславі, Яворові та інших містах. Вони утворювалися при «Січах» в «Соколах». Керівництво стрілецькими товариствами одразу перебрав «Український січовий Союз». Всіх стрілецьких товариств до Першої світової війни було засновано 96» [14, 1253]. Як стверджує у своїй публікації Б. Климишин «Великим виявом організованої української сили був день Січово-Сокільського здвигу (з'їзду) 28 червня 1914 року у Львові на честь 100-річчя від дня народження Т. Г. Шевченка, в якому взяло участь понад 10 тисяч учасників товариств «Січ», «Пласт», «Січових стрільців». Ця важлива подія у політичному житті Галичини показала велику силу українства в тому Львові, який поляки старалися завжди представити як польське місто» [6, 175].

Перші постріли світової війни 1914 року перервали діяльність пластових та інших товариств, члени яких повністю влилися до лав Легіону «Українських січових стрільців», ідеї яких мали великий вплив на формування національної свідомості молодого покоління [12, 903–916]. Треба відзначити, що внаслідок антивоєнних настроїв українського населення перед війною в Галичині майже не було охочих до військової служби, і офіцерів, які закінчили вищі військові школи та могли командувати великими підрозділами, такими, як дивізія чи корпус, можна було порахувати на пальцях. Пластуни зайняли серед українських стрільців становища старшин. Брак

офіцерського складу ще можна пояснити тим, що з австрійських частин, де були старшини-українці, на прохання Центральної бойової управи було переведено лише 16 старшин, хоча потрібно було щонайменше 100. Пізніше зі старшин регулярної австрійської армії вийшов ряд активних військових керівників стрілецтва. Життя і діяльність одного з них, в подальшому одного з засновників українських збройних сил, команданта Корпусу січових стрільців, основоположника, організатора і провідника націоналістичного визвольного руху, оформленого спочатку в УВО, а згодом в ОУН, Євгена Коновальця досить широко відображені в матеріалах часопису «Визвольний шлях» [1, 2, 13].

Знаходимо в матеріалах часопису інформацію про важке становище на західно-українських землях в роки війни. Ось як описував становище в Галичині видатний український учений, професор Іван Горбачевський, якому австрійський уряд після смерті Франца-Йосифа запропонував пост міністра здоров'я Австро-Угорщини: «З усіх австрійських країв найбільше знищена війною Східна Галичина, тоді вже звільнена від російських армій... Цілі оселі знищені дотла, зрівняні з землею, знищені комунікації, знищили або забрали все, що можна як-небудь потребувати, ширились епідемії, страшно панували туберкульоз і полові хвороби, лікарів і ліків, особливо по селах не було, стан просто жахливий» [16, 70].

Потребувала миру також і росія, виснажена чотирирічною кривавою війною і занарізована революцією, хід якої, за висновками західних дослідників, був профінансований великими німецькими капіталістами на чолі з кайзером Вільгельмом II. На думку західних науковців, жовтнева революція в росії не була б можлива без підтримки німецького капіталу. Про це свідчать архівні матеріали міністерства закордонних справ у Бонні та банківські перекази того часу на ім'я В. Леніна та Л. Троцького, за якими на рахунки керівництва більшовиків у Швецію та інші країни в цілому надійшла сума, еквівалентна близько 50 млн. золотих царських рублів [17, 520].

Окремо слід відзначити публікації присвячені питанню українського військового будівництва часів Центральної Ради. Діяльності Центральної Ради, в тому числі і у військовій сфері, на теперішній час присвячена велика кількість досліджень. Широко висвітлена ця тема і на сторінках часопису «Визвольний шлях». З усіх публікацій протягом 80–90-х рр. ХХ ст. рр. варто виділити дослідження Володимира Жили «Українська Центральна рада на тлі доби: факти та оцінки» [5, 387–397]. Миколи Мельника «OMNE REGNUM IN SE IPSUM DILABITUR» [11, 857–870] та ін. [8, 72].

Восени 1918 року, коли у Львові в зв'язку з цісарським маніфестом від 16 жовтня про перебудову монархії на федеральну державу, в якій кожний народ мав право створити на своїй національній території власну державу, українці розпочали приготування до проголошення своєї держави в рамках Австро-Угорської монархії, то польськими ендеками було прийнято рішення за всяку ціну не допустити проголошення української самостійності [4, 673]. Про причини поразки ЗУНР у листопаді 1918 року у Львові говориться в працях Миколи Мельника «Перший листопад» [10] та Мирона Коновальця «Чому ми вийшли зі Львова у 1918 році?» [7].

В історії українських визвольних змагань важко знайти ще дві такі важливі події, що так тісно пов'язані між собою, як проголошення IV Універсалом 22 січня 1918 року незалежності УНР та укладення двома тижнями пізніше Берестейського мирного договору.

Завдяки Берестейському мирному договору Україну визнали Центральні держави і тим самим вона вийшла на міжнародну політичну арену як суверенна держава, він залишився у світовій історії як свідок визнання у 1918 році Української держави і де-факто, і де-юре. З ходом подій та процесом підписання Берестейського мирного договору нас знайомить дослідження Миколи Мельника «Берестейський договір та його значення» [9], та Святомира Фостуна «80-річчя Берестейського мирного договору» [15].

Події 1918 року на Україні показали, що «українське питання», яке існувало перед Першою світовою війною залишилося відкритим і надалі. У використанні багатих ресурсів України були зацікавлені не тільки Центральні країни, які власне заради цього і пішли на підписання мирного договору, а й члени Антанти. Особливо велику зацікавленість виявляла Франція, інвестиції якої в економіку півдня та сходу України складали біля 420 млн. рублів [3, 121].

Загалом, гортаючи сторінки діаспорних видань, особливо 80–90-х рр. ХХ ст., відчувається різниця у сприйнятті та баченні тих чи інших подій Першої світової війни нашими земляками у діаспорі. З часописів можна почерпнути велику кількість нової інформації про маловідомі сторінки цієї частини нашої історії. Часопис «Визвольний шлях» і по цей час залишається затребуваним джерелом інформації для сучасних історичних, політичних, культурних та інших наукових досліджень в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бандера С. Над могилою Євгена Коновальця. *Визвольний шлях*. 1991. № 5. С. 523.
2. Бедрій А. Полковник Євген Коновалець у 100-ліття з дня народження) *Визвольний шлях*. 1991. № 6. С. 679–692.
3. Вергун І. Наукова праця Володимира Косика «Політика Франції відносно України (березень 1917 – лютий 1918 рр.)». *Визвольний шлях*. 1991. № 1. С. 121.
4. Гоцький В. Деяко про ендеків та про Дмовського . *Визвольний шлях*. 1993. № 6. С. 673.
5. Жила В. Українська Центральна Рада на тлі доби: факти та оцінки. *Визвольний шлях*. 1993. № 4. С. 387–397.
6. Климишин М. Богдан Кравців – як суспільно-політичний діяч. *Визвольний шлях*. 1986. № 2. С. 175.
7. Коновалець М. Чому ми вийшли зі Львова у 1918 році? *Визвольний шлях*. 1997. № 2. С. 134–139.
8. Корчмарик Б. Четвертий Універсал і відновлення української самостійної держави. *Визвольний шлях*. 1997. № 1. С. 72.
9. Мельник М. Берестейський договір та його значення. *Визвольний шлях*. 1992. № 7. С. 834.
10. Мельник М. Перший листопад. *Визвольний шлях*. 1986. № 11. С. 1285.
11. Мельник М. OMNE REGNUM IN SE IPSUM DILABITUR. *Визвольний шлях*. 1985. № 7–8. С. 857–870.
12. Сватко Я. Доба і доля. *Визвольний шлях*. 1991. № 8. С. 903–916.
13. Стеців О. Євген Коновалець – послідовник соборник. *Визвольний шлях*. 1989. № 7. С. 787–791.

14. Трофим'як Б. Фізичне виховання і спортивний рух на Західній Україні (від початку 30–40 рр. XIX ст. до 1939 р.). *Визвольний шлях*. 1997. № 10. С. 1251–1254.

15. Фостун С. 80-річчя Берестейського мирного договору. *Визвольний шлях*. 1998. № 3. С. 272–277.

16. Юркевич О. Іван Горбачевський – український вчений світової слави. *Визвольний шлях*. 1993. № 6. С. 708.

17. Без допомоги німецьких капіталістів не було б Жовтневої революції. *Визвольний шлях*. 1993. № 5. С. 520.

Соломія КУЛИК
(Тернопіль, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ПОЛЬСЬКО-РАДЯНСЬКОЇ УГОДИ 1925 Р.

10 листопада 1925 р. Міністерство внутрішніх справ (далі – МВС) Республіки Польща (далі – РП) скерувало інструкцію до воєвод щодо виконання польсько-радянської угоди від 3 серпня 1925 р. про вирішення прикордонних суперечок. На підставі підписаного договору між РП і Союзом Радянських Соціалістичних Республік (далі – СРСР), ратифікованого урядом сторін у консультації з міністром закордонних справ і фінансів РП [1, 61]. Так, 31 грудня 1924 р. староство у Збаражі видало Йозефові Чмерові, 1893 року народження, мешканцеві Львова, дозвіл (номер 439 – примітка авторки) на прикордонну торгівлю на підставі артикулів з СРСР у місцевості Токач [2, 26]. 4 січня 1926 р. Міністерство фінансів РП повідомляло підпорядковані митні структури про перевезення державною залізницею, на основі угоди з торговим представництвом СРСР, 10 тис. свиней у 20 товарних вагонах. Основна умова перетину митного кордону – сертифікація тварин [3, 3]. Окрім того, цього ж дня і поточного року Міністерство фінансів зверталось до Тернопільського воєводства щодо транспортування птиці та продуктів тваринного походження з СРСР до Австрії та Чехословаччини [3, 4].

Детальні звіти про події, записані постами Корпусу охорони прикордоння (далі – КОП), на підставі рапорту командира батальйону невідкладно надсилалися до МВС. У деяких випадках протоколи також мали право складати державні поліцейні дільниці, зобов'язані надсилати копії до штабу батальйону КОП. Якщо постраждали особи подавали компенсацію за завдані збитки, яких вони зазнали, у відповідних звітах мала бути якомога точніше вказана сума. Старости прикордонних повітів, після погодження, призначали представників польської влади, щоб спільно з представниками СРСР їх визначити. Прізвища та імена цих повноважних представників, місце їх проживання, повідомляли старости керівникам відповідних прикордонних відділів Державного політичного управління СРСР та представникам КОП [1, 61].

Під час суперечок щодо прикордонних спорів необхідною умовою був офіційний протокол. Якщо не вдавалося досягти згоди з протилежною стороною щодо спірних питань, то офіційний акт надсилався до МВС для його подальшої передачі до Міністерства закордонних справ, якщо випадок прикордонних інцидентів стосувався власності приватних осіб [1, 61].

Інформація щодо розслідування предмету спорів скеровувалося до центральних органів влади для вирішення їх ретельним чином. Результати розслідування з мотивованим листом староста подавав до воєводи, який після додаткових дорозслідувань негайно надсилав інформацію до МВС [1, 61]. Остаточні рішення представників обох сторін щодо повернення тварин та іншого майна вирішувалися упродовж одного тижня. Повітова канцелярія, проконсультувавшись з начальниками прикордонних відділів та штабом відповідного батальйону, визначала пропускні пункти у своїх округах на ділянках кордону, сповіщала про це воєводство і командування батальйону КОП. Ці пункти використовувалися для обміну повідомленнями та кореспонденцією, для перетину кордону представникам сторін, потерпілими у зв'язку з прикордонними інцидентами, а також для передачі особам тварин та іншого майна. Пропускні пункти охороняли пости КОП, до обов'язків яких входило утримання або зберігання, вивезеного з території СРСР та призначеного для обміну майна або худоби, повернення його власникам [1, 63].

Щоразу під час перетину кордону, необхідно було представити особисті документи керівникам відповідних прикордонних відділів управління охорони кордону або їхнім представникам, які прямували на територію РП, їх вимагали для здійснення діяльності, передбаченої договором. Важливою складовою документів для законного перетину кордону була віза старости відповідного повіту з конкретним поясненням мети перетину кордону [1, 63].

Для одержання радянських віз, на підставі документів та за документами повноважних представників, старости укладали угоду з представниками прикордонних військ СРСР. Візи та перепустки, видані представником радянської влади, старости погоджували з відповідними радянськими представниками прикордонних військ Державного політичного управління [1, 64]. За результатами консультацій щодо визначення часу та місця зустрічі представників обох сторін для вирішення прикордонних спорів, старости або їх уповноважені представники надавали іншій стороні письмову відповідь не пізніше семи днів з дня вручення повістки із зазначенням прізвищ осіб [1, 64].

Старости також мали право ініціативи призначення часу та місця зустрічі з представниками супротивної сторони. Листування відбувалося через штаб місцевого батальйону КОП [1, 64]. Представники, які приймали участь в переговорах, були недоторканими, ця умова поширювалася й на отримання ними офіційної кореспонденції. Митний огляд багажу представників зацікавлених сторін та постраждалих осіб здійснювали митниці у попередньо домовлених пропускних пунктах [1, 64].

ЛІТЕРАТУРА

1. Угоди, укладені між міністерствами закордонних справ Радянського Союзу і Польщі про врегулювання спірних майнових прикордонних питань. *Центральний державний історичний архів України, м. Львів (далі – ЦДІАЛ України). Ф. 162. («Дирекція мит, м. Львів. 1922–1939 рр.»)*. Оп. 1. Спр. 38. 72 арк.

2. Обіжники та розпорядження Міністерства фінансів і Дирекції мит у м. Львові, том VII. *ЦДІАЛ України. Ф. 162. («Дирекція мит, м. Львів. 1922–1939 рр.»)*. Оп. 1. Спр. 74. 98 арк.

3. Обіжники та розпорядження Міністерства фінансів і Дирекції мит у м. Львові, том Х. ЦДІАЛ України. Ф. 162. («Дирекція мит, м. Львів. 1922–1939 рр.»). Оп. 1. Спр. 77. 98 арк.

Олена МАКСИМЧУК
(Умань, Україна)

ЦЕРКОВНОПАРАФІЯЛЬНЕ ШКІЛЬНИЦТВО НА СТОРІНКАХ ПЕРШОЇ КИЇВСЬКОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ГАЗЕТИ (1906–1919 рр.)

Перша щоденна українська громадсько-політична і культурно-просвітницька газета під назвами «Громадська думка» (грудень 1905 – серпень 1906 р.), «Рада» (вересень 1906 – липень 1914 р.), «Нова Рада» (лютий 1917 – лютий 1919 р.), потім знову – «Рада» і «Промінь» виходила з січня 1906 до листопада 1919 року. Вона була українськомовною, виходила у час кардинальних суспільно-політичних перетворень і містила інформацію про події та явища, які теж еволюціонували у той час. Редакція газети прагнула висвітлювати загальні питання українства, служити культурним, громадським і політичним інтересам України, намагалася держати своїх читачів у курсі українських інтересів.

Одним з таких питань була освіта для народу, зокрема система церковнопарафіяльних шкіл. Упродовж 1906–1919 років церковнопарафіяльна освіта теж зазнавала змін, у першу чергу, щодо фінансування, відомчого підпорядкування, співіснування з міністерськими та земськими школами. Це знайшло вияв у публікаціях про церковнопарафіяльне шкільництво навіть на прикладі одного повіту.

Уманський повіт серед 12-ти повітів Київської губернії був одним з найбільших: другим за кількістю населення і третім за величиною площі. На його території діяло найбільше православних храмів (після Київського повіту з Києвом) і церковнопарафіяльних шкіл. Виявлені у газеті публікації про церковнопарафіяльні школи в Уманському повіті стосувалися питань фінансування шкіл, суперництва Духовного відомства і Земства щодо підпорядкування освіти для народу, висвітлювались статистичні виміри церковного шкільництва, відображалася позиція українства щодо усунення зросійщеного духовенства від керівництва освітою народу.

Газета «Громадська думка» у 1906 р. повідомляла, що Київська єпархіальна училищна рада інформувала Київську земську управу про те, що на 1906 р. губернський комітет визначив виділити на утримання церковнопарафіяльних шкіл 120 тис. руб. Ці гроші були розділені між 12-ма повітами Київської губернії з урахуванням кількості шкіл. Так, на Уманський повіт виділено 17396 руб., на Київський – 11985 руб., на Черкаський – 10923 руб., на Чигиринський – 10750 руб., на Васильківський – 11718 руб., на Липовецький – 10550 руб., на Сквирський – 5415 руб., на Радомишльський – 10230 руб., на Звенигородський – 8975 руб., на Канівський – 6468 руб., на Таращанський – 5806 руб. [2, 3]. Кореспондент газети «Рада» у грудні 1908 р. повідомляв про своєрідну боротьбу за відомчу належність школи у селі Кочержинці Уманського повіту. У дописі йшлося про те, що останні два роки церковнопарафіяльна школа не числиться у списках духовного начальства. У місцевого священика

виникли якісь непорозуміння з наблюдателем церковних шкіл і після того школи почали занепадати. Кошти на неї не виділяли, а наблюдатель дві зими не навідувався до школи. Учителі сотню учнів навчає за 120 руб., хоч раніше йому і його помічнику платили 420 руб. Правда, сільська громада опалює школу і купує світло-газ. Але ще більшим лихом було те, що навесні 1907 р. комісія не хотіла екзаменувати школярів, бо з ними не було священика.

З огляду на таку ситуацію, на сході громади ухвалено рішення про переведення школи під опіку земства. Тоді втрутився наблюдатель церковних шкіл, який нагадав, що школи будувалися і громадою, і Відділенням Київської єпархіальної училищної ради. Але уповноважені від громади довели, що при будівництві школи ніякої допомоги не було. Земство виділило учителеві 28 руб. допомоги, а духовенство – ні копійки. Упродовж року після укладення присуду сільської громади про підпорядкування Кочержинецької школи земству ситуація не змінювалася. З огляду на це, кореспондент газети резюмував, що «духовенство не випускає школи з своїх рук, а земство не дуже то квапиться йти на стрічу бажанню нашої громади» [3, 4].

Ситуація з фінансуванням школи у Кочержинцях була не зрозумілою, так як земство виділяло кошти на церковнопарафіяльні школи. Так, 1910 р. «Рада» писала про фінансування будівництва шкіл, яке було узгоджене земством і Духовним відомством. Зазначалося, що Уманське повітове відділення Київської єпархіальної училищної ради надіслало Київській губернській земській управі повідомлення про те, що воно на спільних зборах з Уманською земською управою у справі земської субсидії на будівництво нових шкіл постановило: видати на будівництво церковних шкіл в с. Русилівка 2000 та у с. Роги теж 2000 руб. [4, 2].

Окрім висвітлення питань фінансування, «Рада» містила інформацію і про статистичні виміри церковнопарафіяльного шкільництва. Станом на 1912 рік в Уманському повіті церковнопарафіяльних шкіл було: двокласних – 12, однокласних – 150, шкіл грамоти – 8. У цих школах навчалася 11205 учнів (8613 хл. і 2592 дівч.). Випустилося учнів: з двокласних шкіл – 70 хл. і 8 дівч., з однокласних – 780 хл. і 134 дівч., разом – 992 особи [1, 3]. З лютого 1917 р. газета «Рада», після закриття її на початку серпня 1917 р., почала виходити під назвою «Нова рада» і, як і раніше, відгукувалася на всі громадсько-політичні та культурні вияви українського життя. У липні 1918 р. на шпальтах газети містилася інформація про протест учителів Липовецького та Уманського повітів, які навчалися в Умані на курсах українознавства, а, отже, підтримували національно-культурні процеси. Вони протестували проти заходів Всеукраїнського Церковного Собору щодо повернення під опіку духовенства колишніх церковнопарафіяльних шкіл. Газета писала, що такі заходи могли розробити тільки вороги української державності, «котрі, не бажуючи автокефалії української церкви, провадять свою працю в повній орієнтації на Московщину і в других справах намагаються знищити незалежність України, повернувши її знову під московську кормигу». І ще чіткіше і однозначніше позиція щодо народної освіти була висловлена такими словами: «Задля підняття народної освіти потрібна єдина народна школа, тому ваші (духовенства – авт.) заходи, збудовані на піску, ми упевнені, рушаться і український уряд не дасть вам можливості знову закріпостити народню школу. Шко-

ла не може бути зняряддям задля здійснення класових замірів антинаціонального духовенства» [5, 3].

Таким чином, виявлені у щоденній громадсько-політичній і культурно-просвітницькій газеті, що виходила у 1906–1919 рр. під назвами «Громадська думка», «Рада», «Нова Рада», «Промінь», публікації про церковнопарафіяльні школи в Уманському повіті доповнюють знання про церковнопарафіяльне шкільництво в Україні в цілому і свідчать про еволюцію ставлення до них українства: від лояльного інформування про фінансування, через висвітлення суперництва між земськими школами і церковними, до однозначного висловлення думки про відсторонення зросійщеного духовенства від освіти народу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вісти з краю. *Рада*. 1913. № 161. 27 липня. С. 3.
2. Гроші на церковні школи. *Громадська думка*. 1906. № 123. 31 травня. С. 3.
3. Дописи. *Рада*. 1908. № 255. 7 ноября (19 грудня). С. 4.
4. Нові школи. *Рада*. 1910. № 168. 6 серпня. С. 2.
5. Протест учителів. *Нова Рада*. 1918. № 126. 15 липня. С. 3.

Оксана МЕДВІДЬ, Юрій БІДА
(Дрогобич, Україна)

КООПЕРАТИВНИЙ РУХ НА ДРОГОБИЧЧИНІ У МІЖВОЄННИЙ ПЕРІОД

Після поразки національно-визвольних змагань українців на початку ХХ ст. західноукраїнські землі перебували під політичним та економічним гнітом Польської держави. Українці взялися активно відновлювати економічну основу краю – кооперативну організацію, яка мала чималі успіхи напередодні Першої світової війни. Вона згуртовувала розпорошене українське населення, захищала його від денационалізації. У кооперативах концентрувалося національне виробництво, яке давало засоби для існування сотень тисяч селян, скорочувало еміграцію, творило ринок для українських товарів.

На початковому етапі польська окупаційна влада сприймала створення кооперативів на західноукраїнських землях як тимчасове явище, сподіваючись на занепад кооперативного руху у важких соціально-економічних умовах. Але практично в усіх містах і селах Західної України населення створювало кооперативи. Львівський воевода зазначав, що «в усіх повітах йде активна діяльність щодо відродження українських освітніх і господарських організацій, зокрема, «Просвіти», «Сільського господаря», кооперативів «Пласту» [2, 72].

Польські правлячі кола переслідували українських кооператорів, а польське військо грабувало кооперативи. Зокрема, у 1922 р., поряд з іншими було пограбовано кооператив «Народний дім» у Дрогобичі [2, 57].

Незважаючи на перешкоди, що чинила польська влада, кооперативний рух консолідувався, українська кооперація ставала дедалі економічно активнішою. 11 лютого 1921 р. було утворено Крайовий Комітет Орган Незважаючи на перешкоди, що

чинила польська влада, кооперативний рух консолідувався, українська кооперація ставала дедалі економічно активнішою. 11 лютого 1921 р. було утворено Крайовий Комітет Організації Кооперативів, який складався з Повітових союзів українських кооперативів.

Повітовий союз українських кооперативів у Дрогобичі започаткував свою діяльність у 1922 р. Це був один з 27 українських кооперативних союзів, що діяли в Галичині до 1939 р. Він об'єднував 53 низові кооперативи із закупівлі та продажу різних споживчих товарів і обслуговував майже 200 тисяч жителів Дрогобицького повіту. Керували ним в різні часи Ілько Яворський, Петро Новосельський, Дмитро Німилевич, Іван Зарицький. Головою Наглядової ради Союзу був Степан Витвицький – місцевий адвокат та посол до Сейму від УНДО [6, 543].

Завданням Повітового союзу кооперативів було забезпечувати сільські кооперативи продовольчими та промисловими товарами, що доставлялися зі Львова поїздом. Із сіл Дрогобича за ними приїжджали возами уповноважені кооперативами люди. Кооперативи існували тоді майже в кожному селі і мали свої крамниці, а у великих селах (Меденичі, Грушів, Дорожів, Літиня, Уличне) було по дві крамниці. У 1937 р. в Дрогобичі налічувалося понад 40 українських приватних і кооперативних крамниць, а у місті та повіті – понад 200 українських підприємств [8, 7].

Повітовий союз українських кооперативів у Дрогобичі об'єднував 53 кооперативи для загальної закупівлі та збуту товарів. У 1938 р. товарообіг становив понад один мільйон злотих, а в подальшому його планувалося збільшити до двох мільйонів. Товари були доброї якості та невисокої ціни. Інколи навіть польські кооперативи купляли деякі товари в цьому Союзі, а саме: мило і свічки, цикорій «Луна», паста «Еlegant», солодощі «Фортуни Нової». Союз замовляв потрібні товари в Центросоюзі, отримуючи їх безпосередньо з фабрик.

Важливе місце у кооперативному русі у міжвоєнний період належало споживчій кооперації, яка мала два центри: «Народну торгівлю» та Центросоюз. У Дрогобичі філія централізованого об'єднання споживчих кооперативів «Народна торгівля» розміщувалася в Народному домі та займала три кімнати і підвал. Очолював її О. Нестор. Торгували крупами, цукром, борошном, вином, сіллю, родзинками, перцем, ваніллю, лавровим листям, гвоздику тощо. Якщо в крамницях єврейських чи польських власників можна було поторгуватись, то в «Народній торгівлі» товари йшли за твердими цінами. Культура обслуговування була на висоті, товари – високої якості. За бажанням покупця товар доставляли за мінімальну плату додому спеціальним ручним візком [3, 4].

Активно розвивалася молочарська кооперація. У березні 1924 р. в Стрию відбулися загальні збори Крайового союзу господарсько-молочарського, де було обрано нову дирекцію союзу з-поміж фахівців-молочарів, діяльних кооператорів. Союз засновував свої відділи, склади, крамниці й різноманітні агентства в інших містах краю і за кордоном. Кооператив «Маслосоюз» у Дрогобичі був заснований у 1925 р. Його очолювали Михайло Сенечко, Микола Никифорок, а з 1929 р. – Роман Луцик [5, 159]. Торговим знаком кооперативу був прямокутник, всередині якого між буквами «М» і «С» зображений зелений чотирилисник конюшини.

Діяльність кооперативу у 20-х рр. була спрямована на організацію молочарень у ближніх селах, оскільки на той час молочну продукцію до Дрогобича постачали зі Стрия. Та вже у 1935 р. товар у крамницях міста на 80% був з дрогобицьких районних молочарень. Вони існували в Летні, Добрівлянах, Меденичах, Волі Якубовій, Гаях Нижніх, Урожі. Ці молочарні збирали сировину з навколишніх сіл та переробляли на сметану, сир, масло. Влітку вони часто мали надлишок продукції та відправляли її до Львова, а молочарня з Урожа – до Самбора чи продавала у Бориславі. Літр молока коштував 18 грошів, кілограм сиру – 50–60 грошів, 1 яйце – 5–7 грошів. За продаж молока селяни отримували 20–30 злотих щомісячно [6, 544].

Кооператив «Український Базар» займався продажем канцелярії, шкільних підручників, українських книг та преси, жіночої та чоловічої галантерей, виробів зі шкіри і шевського приладдя. В окремому приміщенні працювали три робітники, які шили взуття на замовлення і ремонтували старе. У галантерейному відділі була також машина для в'язання шкарпеток і панчіх. У крамниці «Українського Базару» було п'ять працівників. Незмінним керівником цього кооперативу був Ілля Мишаць [1, 345].

Працював у Дрогобичі жіночий промисловий кооператив «Труд», який шив жіночий одяг, займався вишивкою, проводив кравецькі курси.

У 1932 р. у Дрогобичі було утворено кооператив «М'ясозбут». Слід зауважити, що подібний кооператив у Львові розпочав роботу лише у 1934 р. У 1932–1934 рр. «М'ясозбут» очолював Юліан Саварин, а згодом до 1939 р. – Богдан Іваницький. Приміщення для переробки та продажу м'ясних виробів виділив Український Базар, але воно не було належно облаштоване. Щотижня «М'ясозбут» переробляв 5–6 свиней. Його вироби були високої якості та за доступними цінами, тому й користувалися попитом, а ковбасу і полядницю відправляли до Варшави. У 1939 р. в цьому кооперативі працювали п'ять осіб [6, 544]. Приватні різники остерегалися конкуренції, тому неодноразово погрожували персоналу та керівництву цього кооперативу. Та вже наприкінці 30-х рр. кооператив «М'ясозбут» набув широкої популярності і був конкурентоспроможним на ринку.

Значного розвитку на західноукраїнських землях у міжвоєнний період набула кредитна кооперація. У 1938 р. в Дрогобицькому повіті діяло 25 кредитних кооперативів, в яких об'єднувалися 5,5 тис. осіб. Їх кредитні операції щороку складали більше одного мільйона злотих [2, 456]. Щороку відбувалися загальні збори членів, на яких обирали Наглядову раду в кількості від 9 до 18 осіб. Як правило, її очолював місцевий священик (зазвичай єдиною освіченою особою на селі був священик, який добре орієнтувався у господарських справах, оскільки був одружений і мав власне господарство). Діловодство вели місцеві селяни, які закінчили сільську школу. В 1930-х рр. Дрогобич відвідали представники Англійської кооперації з Лондона і були вражені тим, що всі записи в кредитних книгах проводили саме селяни. Слід вказати, що саме в Дрогобицькому повіті ведення доволі складного діловодства, точність записів були без зауважень [6, 544].

Отже, українські кооперативи Дрогобиччини, як і Західної України загалом, відіграли важливу роль у захисті економічних інтересів українців у міжвоєнний період, сприяли внутрішньому згуртуванню українського населення, спонукали українців розбудовувати власне національне життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Витанович І. Історія українського кооперативного руху. Нью-Йорк: Товариство українських кооператорів, 1964. 621 с.
2. Гелей С. Про ідеї, героїв і політику. Вибрані статті та повідомлення Львів: Вид-во Львівського торговельно-економічного університету, 2016. 928 с.
3. Жук А. Зріст українських кооперативів – членів РСУК в повоєнних роках. Господарсько-кооперативний часопис. Львів, 1933. Ч. 21. С. 4–5.
4. Крайове господарське товариство «Сільський господар» у Львові 1899–1944 рр. Нью-Йорк: [Б. в.], 1970. 600 с.
5. Матейко Р. Віхи історії українського кооперативного молочарства. Українська кооперація: Історичні та соціально-економічні аспекти. Т. 2. Львів, 2001. С. 159–163.
6. Німилевич Д. Інші кооперативні організації в Дрогобичі. Дрогобиччина – земля Івана Франка. Т. 1. Дрогобич: Бескид, 1993. 856 с.
7. Струк З. Діяльність українських кооперативів у Західній Україні (1921–1939 рр.). Львів: ВЦ Львів. ун-ту, 2000. 153 с.
8. Центральний державний історичний архів України у м. Львові (ЦДДАУЛ). Ф. 205. Оп. 1. Спр. 635. Арк. 7.

Микола ПРИХОДЬКО
(Київ, Україна)

ГРОМАДСЬКА ІНІЦІАТИВА В ПОЛЬСЬКОМУ МИСТЕЦЬКОМУ ПРОСТОРІ В 1908–1909 РР. В ПРИЗМІ ТОВАРИСТВА ПРИЯТЕЛІВ ВИТОНЧЕНИХ МИСТЕЦТВ У ЛЬВОВІ. ДЖЕРЕЛА ФОРМУВАННЯ ФІНАНСІВ

Витоки народних практик в векторі сприяння розвитку малярства на землях Галичини знайшли своє відображення в діяльності об'єднання однодумців–мистецтвознавців регіону. Їх зародження було пов'язано з активістами доби після січневого повстання на польських землях, періоду примирення з владою і інтеграцією польського народного руху в визначені законом межі. Про що свідчить наступна сентенція з звітів засідання організації в 1908 році: «Насправді наше Товариство має за плечима досить серйозний період існування. Засновано з ініціативи п. Лешека Дуніна–Борковського та Кароля Відмана, які розпочали свою діяльність 30 червня 1867 року» [1].

До проблемних питань в діяльності організації слід віднести не достатню кількість дійсних членів в останньому десятиріччі 19 ст., проте позитивна динаміка зберігалася: «Наше Товариство, яке протягом 20 років не могло досягти числа в 1000 членів і досягло даної позначки тільки в 1891 р., а потім, шляхом подальшого розвитку, щороку набирало близько ста і кількох десятків нових членів. Після всенародної виставки 1895 р. воно набрало їх водночас п'ятсот, і число продовжувало невпинно зростати, так що в період до 1900 року включно ми досягли цифри в 2300 членів» [2].

Інтерес до організації з боку польської громади видозмінювався на початку 20 ст. Так: «Ми пережили найгірші часи і знову отримуємо більше членів і сильнішу підтримку. Найстрашніший 1904 рік, який закінчився з позначкою в 1298 членів відійшов

у минуле». В подальшому динаміка зберігала позитивний вектор: «1905 рік з числом 1544 членів, 1906 рік з числом 1643 членів, 1907 рік з числом 1800 членів і, нарешті, рік 1908 закінчився числом 1837 членів» [3].

Профільна діяльність організації в 1908 році мала прийнятні результати, незважаючи на те що рік був «дуже несприятливий в економічному відношенні, проте результати мистецьких продажів на наших виставках був задовільний» [4].

Упродовж 1908 р. було організовані виставки, сума прибутку отриманого від продажу робіт досягла суми в 18754 кр., за роботи закуплені Міністерством релігій та освіти отримано 2900 кр., за роботи придбані Миською галереєю отримано 15110 кр., що разом склало – 36,764 кр. [5].

Фінансовий баланс організації мав наступну конфігурацію:

Актив:

Готівка 440 кр.
Заборгованість за річні квитки, премії та кредити художників..... 4.838 90 кр.
Вартість облаштування нового приміщення.4.284 62 Кр.
Інвентар та обладнання 3,272 Кр.

Пасив:

Позики 4.080 кр.
Різне 8,756 Кр. [6]

Основний прибуток організації отримувала від комісії за посередництво в реалізації за продаж мистецьких творів придбаних на виставці Міністерством релігійних справ і освіти:

1. праця Олександра Августинович «Алілуя» 1.200 кр.
 2. праці Луни Дрекслер «Студія»..... 300 кр.
 3. праці Владислава Яроцького «Образ з України» 700 кр.
 4. праця Фридерика Пауша «Студіум» 700 кр.
- Разом – 2900 крон. [7]

До партії мистецьких творів придбаних з виставки Миською галереєю у Львові у 1907 і 1908 роках належали:

1. праці Олександра Августиновича «Діти» 2000 кр.
 2. праця Теодора Аксентовича «Дівчина біля криниці» 500 кр.
 3. праця Яна Хелмінського «Огляд армії Герцогства Варшавського» 1000 кр.
 4. праці Юзефа Хелмонського «Виїзд на полювання» 5050 кр.
«В місячну ніч»..... 1200 кр.
 5. праця Войцеха Коссака «Весна 1813» 3500 кр.
 6. праці Севера Обста «Ханделес Покуцький, та Мальви» ... 200 кр.
 7. праця Зигмунта Розвадовського «На ярмарці в Бердичеві» 800 кр.
 8. праці Фелікса Вигрживальського «Страйк» 400 кр.
«Діти»400 кр.
 9. Мечислава Рейзнера «Образ старої жінки»..... 60 кр.
- Разом – 15110 крон [8]

Висновок. Отже, фундаментом функціонування Товариства були два джерела формування доходів: членські внески та надходження від комісійної винагороди з

продажу творів мистецтва. Членські внески напряду залежали від популярності організації і кількості активних членів, які на регулярній основі сплачують внески. Доходи від продажу картин польських художників мали перманентний характер і регулярно наповнювали касу організації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Sprawozdanie Dyrekcji Towarzystwa Przyjaciół Sztuk Pięknych we Lwowie z czynności za rok 1908/1909. S. 3.
2. Sprawozdanie Dyrekcji Towarzystwa Przyjaciół Sztuk Pięknych we Lwowie z czynności za rok 1908/1909. S. 3.
3. Sprawozdanie Dyrekcji Towarzystwa Przyjaciół Sztuk Pięknych we Lwowie z czynności za rok 1908/1909. S. 4.
4. Sprawozdanie Dyrekcji Towarzystwa Przyjaciół Sztuk Pięknych we Lwowie z czynności za rok 1908/1909. S. 4.
5. Sprawozdanie Dyrekcji Towarzystwa Przyjaciół Sztuk Pięknych we Lwowie z czynności za rok 1908/1909. S. 4.
6. Sprawozdanie Dyrekcji Towarzystwa Przyjaciół Sztuk Pięknych we Lwowie z czynności za rok 1908/1909. S. 15.
7. Sprawozdanie Dyrekcji Towarzystwa Przyjaciół Sztuk Pięknych we Lwowie z czynności za rok 1908/1909. S. 16.
8. Sprawozdanie Dyrekcji Towarzystwa Przyjaciół Sztuk Pięknych we Lwowie z czynności za rok 1908/1909. S. 17.

Віктор СОБІАНСЬКИЙ
(Київ, Україна)

ТЕАТРАЛЬНО-КРИТИЧНІ ПУБЛІКАЦІЇ НА СТОРІНКАХ ЛІТЕРАТУРНО-МИСТЕЦЬКИХ ВИДАНЬ УКРАЇНИ 1920-Х РР.

У бурхливій 1920-ї рр., що характеризувалися революційними настроями, активним утворенням нових літературних угруповань та численними публічними мистецькими дискусіями, виникає низка літературно-мистецьких часописів. Так прийнято іменувати «періодичні друковані видання, віддиференційовані в окрему групу за основною ознакою: специфікою вміщуваних матеріалів (літературно-художні й критично-бібліографічні твори)» [1, 124]. У 1920-х рр. не можна не помітити й розширення тематики журналів. Літературно-мистецькі часописи часто оглядають образотворчу й театральну тематику. До цієї групи періодики можемо, зокрема, зарахувати «Червоний шлях» (Х., 1923–1936), «Життя й революція» (К., 1925–1934), «Валпите» (Х., 1926–1927), «Гарт» (Х., 1927–1932), «Молодняк» (Х., 1927–1937), «Нова генерація» (Х., 1927–1930), «Літературний ярмарок» (Х., 1928–1929), «Блиски» (О., 1928–29) та ін.

Показово, що найбільше уваги театрові приділяють «товсті» літературні журнали «Червоний шлях» та «Життя й революція». Оскільки «товстим» часописом вважається видання книжкового формату зі значним обсягом кожного номера, то ці жур-

нали могли приділяти значно більше уваги театральнo-критичним публікаціям, що й спонукало критиків писати у відповідних жанрах – нарису, огляду, проблемної статті.

Суспільний «товстий» щомісячний журнал «Життя й революція» виходив у Києві протягом 1925–34 рр. У ньому виступали провідні театральні публіцисти 1920-х рр.: О. Кисіль, К. Кравченко, Ю. Меженко, П. Рулін, Я. Савченко, Ю. Смолич та В. Хмурій. Серед інших показових особливостей часопису – широкий мистецький контекст, яким завше оперує «Життя й революція».

Як дізнаємося з довідкової інформації, «у перших п'яти номерах за 1925 рік переважали статті економічного та політичного характеру. Далі журнал стає літературно-мистецьким, громадсько-політичним, науково-популярним місячником. Центральне місце в ньому посідають відділи літератури, культури, мистецтва тощо. Журнал вважався позагруповим. У 20-і журнал був досить яскравим явищем і, наскільки дозволяли умови ідеологічного тиску, намагався тримати незалежну позицію».

На сторінках цього видання культивуються такі театральнo-критичні жанри, як нарис про театр та огляд театрального сезону – причому здебільшого про один і той самий театр – ім. І. Франка. Статті про франківців тут публікують передовсім Кость Кравченко та Яків Савченко, відомі як апологети цього колективу. Однак притаманний часопису науковий стиль викладу додає розлогим текстам критиків певної значеності й доказовості.

За впливовістю та аналітичними функціями поряд із часописом «Життя й революція» можна поставити журнал «Червоний шлях». «Нині ці видання мають однако-ве приблизно значіння, мають тих самих співробітників – і ті самі завдання: – виявляти молоді літературні сили, об'єднувати чинні» [2, 59], – так висловився про обидва «грубі» часописи Василь Чаговець.

Громадсько-політичний і літературно-науковий місячник «Червоний шлях» виходив у Харкові з 1923 р. до 1936 р. Театральних тем на його сторінках торкалися як в основних розділах, так і в рубриках «Хроніка» та «Бібліографія». Про театр тут писали К. Буревій, Л. Дмитрова, С. Марголін, П. Рулін, Ю. Смолич, І. Туркельтауб, Й. Шевченко та ін. Перу цих авторів належать здебільшого об'ємні статті узагальнюючого характеру. Багато текстів про театр у «Червоному шляхові» написані в жанрі нарисів – індивідуальних (як три статті П. Руліна про М. Заньковецьку, що склали основу майбутньої монографії автора про актрису) та оглядових про тенденції розвитку тогочасного американського, білоруського та французького театру.

Однак найбільше текстів про театр, опублікованих на шпальтах часопису, становлять проблемні статті. Серед них такі вагомі за своїми влучними узагальненнями тексти 1920-х рр., як «Десять років українського театру» Й. Шевченка, «Драматичне письменство наших днів» Ю. Смолича та «На шляхах українського театру» І. Туркельтауба.

Крім того, тексти про театр у «Червоному шляху» виходять у жанрі кореспонденцій та рецензій на театральні книжки, зокрема на «Український театр» О. Кисіля (відгук П. Руліна) та «Триста років українського театру» Д. Антоновича (О. Коваленко-Колпацький).

У середині 1920-х рр. уже склалася більшість літературно-мистецьких угруповань, що, зокрема, мали й свої видання: скажімо, журнал «Плуг» однойменної літе-

ратурної організації, альманах «ВАПЛІТЕ» – Вільної академії пролетарської літератури, позагруповий часопис «Літературний ярмарок», «Українська музична газета» та журнал «Музика – масам». Відповідно й редакція журналу «революційної формации мистецтв» «Нова генерація» (Х., 1927–1930) на чолі з поетом М. Семенком першу сторінку розпочинає із гасел: «Ми за: комунізм, інтернаціоналізм, індустріалізм, раціоналізацію, винахідливість, якість, економність, соціальну витриманість, універсальну комуністичну установку побуту, культури, наукотехніки, нове мистецтво».

Автори цього часопису-маніфесту усвідомлюють стратегічну роль театру для культури і досить прискіпливо відстежують театральні тенденції. Вересневе число часопису за 1928 р. відкривається «Одвертим листом до тов. Курбаса» головного редактора поета М. Семенка, а в жовтневому числі за 1929 р. вміщено статтю А. Петрицького «Чи потрібна кому опера». Як відзначає дослідниця Ганна Веселовська, «питання театральної творчості вельми часто були предметом обговорення на шпальтах «Нової генерації», причому активно висвітлювався як вітчизняний театр, так і зарубіжний, приділялася увага не лише драматичному мистецтву, а й музичному» [3, 226]. Проблемні статті й далі переважатимуть у журналі.

Наприкінці 1929 р. на сторінках «Нової генерації» публікується теза: «Укр[аїнський] лівий фронт мистецтв не звертав до останнього часу уваги на теа. [...] Далі байдужим бути не можна» [4, 40]. Аби зрозуміти увесь підтекст цієї фрази, необхідно з'ясувати, як оцінювалася в часописі діяльність Л. Курбаса. За наявності докладного дослідження Миколи Сулими [5, 118–132] немає сенсу заглиблюватися в історію творчих та особистих взаємин Л. Курбаса та М. Семенка. Пояснюючи надто короткий шлях двох митців від палкої дружби до зятятого ворогування, автор відверто натякає на визначальну роль М. Куліша в цих стосунках, намагається бути максимально коректним: «Доведеться говорити, в першу чергу, про людський фактор, про особливості людської психології, про її недосконалість, що часом призводить до згубних наслідків» [5, 118].

Підсумовуючи, відзначимо загальну тенденцію «товстих часописів»: появу на їхніх сторінках об'ємних текстів-узагальнень у жанрах нарису, огляду, проблемної статті. Ці публікації були, як правило, академічного характеру, їхнім авторам властива аналітика та оперування широким мистецьким контекстом. Однак вітчизняні літературно-художні журнали 1920-х рр. мали й свою специфіку. Так, «Життя й революція» орієнтувалося на соціологічну методологію подачі матеріалу. Публікації ж у «Новій генерації» мали, як правило, дещо заполітизований характер. Усе це помітно і на прикладі театральньо-критичних статей у цих часописах, і на «методології» їх написання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Григораш Д.С. Журналістика у термінах і виразах. Л.: Вища шк., 1974. 293 с.
2. [Чаговець В. ?] Укр[аїнські] літературні часописи й альманахи за 10 років: (Критично-бібліографічний огляд). Зоря. Дн., 1927. № 10/11. С. 56–60.
3. Веселовська Г.І. Український театральний авангард. К.: Фенікс, 2010. 36 с.
4. Дробязко Є. Конкретну увагу теафронтіві. *Нова генерація*. Х., 1929. № 10. С. 40.
5. Курбасівські читання: наук. вісник. К., 2007. № 2. 285 с.

УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКЕ ПРИКОРДОННЯ: ВІЗІЯ ЯНА АНДРУШЕВСЬКОГО

Донедавна постать Яна Андрушевського (1866–1930) – письменника, лікаря та громадського діяча – не була відома в Україні. Цього року з ініціативи фундації «Смолін Андрушевський» (Fundacja Smolin Andruszewski) [5] у співпраці з Українським Католицьким Університетом було здійснено пошукові заходи щодо уточнення деяких фактів біографії діяча, а також досліджено аспекти його творчості [3, 6].

Історична довідка. Ян Андрушевський – польський письменник-новеліст сентиментально-романтичного напрямку, за фахом лікар. Активний період його творчості припадає на першу чверть ХХ ст. Для українського культурного простору постать цікава тим, що належить до «Gente Ruthenus, natione Polonus». Представниками цієї ідентичності були українські (руські) роди в Речі Посполитій (напр. Дзедушицькі, Шептицькі, Потоцькі, Воронецькі, Сапєги та ін.), які визнавали своє українське походження, навіть пишалися ним, попри те ментально й політично були поляками. В Австро-Угорській імперії поляки та українці формально перебували в однакових умовах (бездержавність), однак економічно й культурно поляки стояли більш твердо, зберігаючи потужну державницьку основу з часів Речі Посполитої.

Сьогодні, коли в час російської агресії польська нація виявилася надійним союзником України, явище «Gente Ruthenus, natione Polonus» та його репрезентатори набувають нової суспільної ваги: з обох боків варто згадувати історично позитивні моделі співжиття.

Родина Андрушевських володіла маєтком у Смолині, що на Яворівщині, сьогодні це українсько-польське прикордоння. Життя і діяльність Яна Андрушевського були пов'язані передусім із такими локаціями: Львів – Яворів – Смолін – Радруж – Немирів. До речі, місце поховання Яна Андрушевського достеменно не відоме: пошук його могили на цвинтарі в Немирові, попри родинне передання, не увінчався успіхом [6].

Аспекти творчості. Ян Андрушевський є автором кількох збірок новел, з яких лише одну – «**Z ziemi leż i piękna**» («З краю сліз і краси») – перекладено українською (перекладач – Андрій Павлишин). Книжка ще не вийшла друком, натомість вийшла аудіоверсія кількох новел [4]. Про художню вартість творів Андрушевського нам не йдеться (це сфера літературознавства) – для нас творчість цього письменника важлива передусім як документ усної історії, а також як конструювання моделі гармонійного співжиття націй на українсько-польському прикордонні.

Новели Яна Андрушевського охоплюють передусім такі рівні життя тодішнього українсько-польського прикордоння: соціально-побутовий, релігійно-конфесійний, національно-етнічний.

Соціально-побутовий рівень. Новели Яна Андрушевського є джерелом відомостей про суспільний уклад тодішнього життя: способи заробітку селян, служба у війську, відносини між панамі та селянами. Подвійна ідентичність автора дається взнаки: українське походження спонукає його співчувати селянам («*Бідний був,*

землю любив неродючу, скиби потом обливає» («Кирилів сон»); «Жаби грали скорботний і тужливий гімн, як доля селянська» («Здерко і «він»»)), натомість належність до польського панства (нагадаємо, що Андрушевські не лише володіли маєтком у Смолині, раніше вони були власниками сіл Смолина та Радружа) змушувала його шукати шляхи суспільної гармонії: у новелах час від часу фігурують образи добрих польських пань, подібних до янголів, що ніжно піклуються про сільських українських дітей («Вже світало, коли двері хати відчинилися, й увійшла пані... Тихо впливла, як янгол страждання, поклала білі руки на білде чоло Гануні, на облечені лихоманкою щоки... Вплинув разом із нею до покою свіжий ранковий вітер, і так запахло фіалками та черемхою» («Здерко і «він»»)). Також із новел можемо довідатися про побут селян Яворівщини та Любачівщини на зламі XIX та XX століть: їжа, одяг, взуття (чи його відсутність), вигляд помешкань тощо («Босоніж, тримаючи чоботи в руках, йдуть вони всі межами до польових доріг, пливуть білосніжною хвилею битим шляхом, що веде до церкви»; «Баби підібгали кожухи та білі полотнянки, щоб не забруднити болотом» («Безпутниця»)).

Зазначимо, що автор, вочевидь свідомо, не заторкує політичних колізій, що на-зрівали, а згодом і реалізувалися в українсько-польських відносинах. Очевидно, гостре протистояння між українцями та поляками не вписувалося в його гармонійну модель «Gente Ruthenus, natione Polonus».

Релігійно-конфесійний рівень. Ян Андрушевський, як і більшість поляків, належав до католицького віросповідання, що видно з його деталізованих описів свят і відправ, а також зі згадок про символічні для католиків ікони чи відпустові місця («Органіст тримає тарілку з водою і кропило, а хлопець зі службником у білому стихарі клякає і дзвонить» («Кирилів сон»); «Пресвята Мати Кальварійська, Ченстоховська, Кохавинська, Сокальська, Ісусе Милятинський, даруйте здоров'я...» («Їхня липа»)), однак у новелах часто натрапляємо на описи спільних богослужінь руського і польського (білого) духовенства («Зойкнули дзвони в латинському храмі та церкві, як це буває, коли люди хочуть град відігнати»; «йдуть... польські білі священники та францисканці з Горинця, двоє в комжах, третій у золотому орна-ті», бачимо тут і «руського священника з Радружа в червоному фелоні та дяка в сурдугі, і церковних братів, і сині, жовті й червоні хоругви» («Кирилів сон»)). До слова, родич Яна Андрушевського – Казимир Андрушевський – був опікуном греко-католицького храму в Радружі, де до сьогодні збереглася родинна крипта римо-католиків Андрушевських [1]. Також родина Андрушевських приятелювала з греко-католицьким парохом Омеляном Гриневецьким [3]. Отож, попри визначену конфесійну належність, автор намагається показати добрі, мирні взаємини між римо- та греко-католиками на українсько-польському прикордонні.

Національно-етнічний рівень. Як засвідчують українські та польські джерела, наприкінці XIX – на поч. XX ст. на українсько-польському прикордонні переважало українське населення. До прикладу, за даними «Географічного словника Польського Королівства», у 1880 році етнічний склад Смолина був таким: 1631 українець (русин), 135 німців, 40 євреїв (юдеїв), 3 поляки [2, 906]. Новели Яна Андрушевського підтверджують наведені вище відомості: репліки персонажів, їхні імена, одяг, віросповідання підкреслюють етнічну належність, передусім українську («Дай Боже щастє», «Дай

Боже і вам!», відповідає їм («Здерко і «він»»); «*Куполи одвічних лип біля церкви, золоті від бруньок, здавалося, пучнявіють, ширшають і пахнуть*» (архетипний образ) («Кирилів сон»)). Попри неприховане українофільство, автор звертає увагу й на негативні риси тодішніх українців: пияцтво, зачерствілість у родинних стосунках тощо («*Сидів у корчмі, пропив батьків кожух, матірину хустку. Помер старий від морозу, мати пішла жебрачити*»); «*Дітей бив, дружину колав, пив, крав*» («Кирилів сон»)). Безперечно, як представник сентиментально-романтичного напрямку, автор звинувачує передусім обставини, а не людей. На сторінках новел знаходимо розповіді також про євреїв, німців і, само собою, поляків. Зрештою, Ян Андрушевський був польським письменником, писав польською мовою.

Висновки. Ян Андрушевський належав до нащадків родів «Gente Ruthenus, natione Polonus». Шукав моделі мирного співжиття українців і поляків на українсько-польському прикордонні в «постречополитський» період. Творчість письменника аполітична. Виявляти й досліджувати історичні та літературні персоналії місцевого рівня вкрай важливо для розуміння епохи та причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства. Автентичні літературні твори є елементами усної історії. Перспективними напрямками вивчення життя і творчої спадщини Яна Андрушевського є такі: переклад українською і видання всіх його збірок, доповнення відомостей про життєвий шлях діяча, організація конференцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Rydzewski Paweł. Rodzinny grobowiec w Radrużu. Rozmowa z Cezarym Andruczewskim. *Gazeta Horyniecka* (XXXV). S. 6–7.
2. Słownik geograficzny Królestwa Polskiego. Warszawa: Druk «Wieku», 1889.
3. URL: <https://humaniora.ucu.edu.ua/18-lypnya-2022-r-u-lvovi-provedeno-videozjomky-komentariv-fahivstiv-dlya-dokumentalnogo-filmu-pro-yana-andrushevskogo/>
4. URL: <https://www.audiostories.pro/jan-andruszewski-audionovels>
5. URL: <https://www.fundacja.smolin.pl/o-fundacji>
6. URL: <https://humaniora.ucu.edu.ua/u-poshukah-pohovannya-yana-andrushevskogo-ekspedytsiya-do-nemyrova/>

Валерій ТОПЧИЙ
(Одеса, Україна)

«ПРАЦЯ КСЕНОФОНТА АФІНСЬКОГО «АНАБАСИС» ЯК ОСНОВНЕ ДЖЕРЕЛО З ІСТОРІЇ ГРЕЦЬКИХ НАЙМАНЦІВ НА ТЕРИТОРІЇ ПЕРСІЇ»

Почнемо з того, що Ксенофонт Афінський – це відомий давньогрецький політик, філософ та полководець (прибл. 440 – прибл. 350 рр. до н. е.), який увійшов в історію як військово-політичний діяч Стародавньої Греції та жив у період із середини V до середини IV ст. до н. е. Саме похід грецьких найманців до Персії дуже сильно вплинули на подальшу політичну кар'єру Ксенофонта Афінського, через що, він і вирішив записати свої думки та спостереження під час даної подорожі у праці «Ана-

басис», яка вважається однією з перших праць давньогрецького політика й була написана приблизно у I пол. IV ст. до н. е. [1] [5]

Слід зазначити, що «Анабасис» Ксенофонта був популярний ще в період античності. Велика кількість сучасних вчених вважає, що від даного твору йде традиція античних авторів описувати власні дії у третій. Відомий давньогрецький історик й автор твору «Всесвітня історія» Полібій (208–126 рр. до н. е.) вважав, що саме книга Ксенофонта Афінівського надихнула Александра Македонського на підкорення Азії [3, 221–222]. Тієї ж думки, що і Полібій був відомий античний історик та автор «Життя філософів та софістів» Євнapiй (347–414). [2]

Опис походу грецьких найманців на територію Персії у «Анабасисі» починається із розповіді про його керівника Кіра Молодшого (? – 401 рр. до н. е.), який був сином покійного перського царя Дарія II (475–404 рр. до н. е.) й вирішив спробувати захопити перський трон, який дістався його брату Артаксесу II [6] [3].

У подальших подіях Кір збирає велику армію, де головну роль відігравали 10 тис. спартанських грецьких найманців під командуванням грека Клеарха.

Дійшовши до міста Кунакс (суч. Сирія) Кір Молодший вступає в битву зі своїм братом, але гине під час неї. Грецька армія була вимушена відступити, а пізніше були вбиті усі її командири через обман радника перського царя Тисаферна. Новим командиром був призначений Ксенофонт.

У подальшому, впродовж декількох років, грецькі найманці намагаються повернутись з території Персії додому. Пройшовши крізь пустелі суч. Ірану та Іраку та Вірменські гори греки дістаються території суч. Туреччини, де вони заходять у грецькі міста Малої Азії й звідти відбувають назад до континентальної Греції. Кількість солдатів, які залишилися – 8500 людей.

Можна зробити висновок, що робота Ксенофонта Афінівського «Анабасис» є важливим джерелом із вивчення походу грецьких найманців на територію Персії у 401-399 рр. до н. е. під командуванням Кіра Молодшого та життя давньогрецького найманця у даний період.

Також потрібно додати, що сам похід грецьких найманців Кіра Молодшого справив глибоке враження на сучасників, а сучасні історики, які мають можливість оцінити цю подію в історичній перспективі, в зв'язку з поступовим розвитком взаємовідносин Еллади з її могутнім східним сусідом, активно продовжують приділяти йому багато уваги, але саме в українській історіографії вивченням даної події та іншими працями Ксенофонта майже ніхто не займається.

ЛІТЕРАТУРА

1. Диоген Лаэртский. Жизнь, учения и изречения знаменитых философов / [пер. с древнегреч. Гаспаров М. Л.]. Москва: Мысль, 1986. URL: https://royallib.com/read/laertskiy_diogen/gizn_ucheniya_i_izrecheniya_znamenitih_filosofov.html

2. Евнapiй. Жизни философов и софистов / [пер. с лат. Е. В. Дарк, М. Л. Хорьков]. Москва: РОССПЭН, 1997. URL: https://royallib.com/read/evnapiy/gizni_filosofov_i_sofistov.html

3. Ксенофонт. Анабасис / [пер. с древнегреч. М.И. Максимова]. Москва: АН СССР, 1951. URL: https://royallib.com/read/ksenofont/anabasis_kira.html

4. Полибий. Всеобщая история / [пер. с греч. Ф.Г. Мищенко]. Москва: Наука, 2007. 1498 с.

5. Штоль Г.В. История Древней Греции в биографиях. Смоленск: Русич, 2003. URL: https://royallib.com/read/shtol_genrih/istoriya_drevney_gretsii_v_biografiyah.html

6. Ctesias' History of Persia. Tales of the Orient / [translate Lloyd Llewellyn-Jones, James Robson]. Abingdon: Routledge, 2010. URL: https://www.academia.edu/1169204/Ctesias_History_of_Persia_Tales_of_the_Orient

Лі ЧЖИ
(Суми, Україна)

ДО ПРОБЛЕМИ СИНТЕЗУ МИСТЕЦТВ

Синтез мистецтв розуміється як злиття різних видів мистецтва в єдине ціле. Звичай, останнє відбувається в межах одного виду мистецтва. Про синтез мистецтв ми говоримо тоді, коли всі види мистецтва відзначаються виокремленням в окремі типи. Під синтезом мистецтв розуміємо формування найновішого типу чи явища в художній культурі. Синтез мистецтв є не просто сумою всіх елементів кількох видів мистецтва, а єдиною, неподільною ідеєю, світорозумінням, цільністю композиції та образів.

Нами було з'ясовано, що існують різноманітні варіанти синтезу. Найбільш простою формою є поєднання монументального мистецтва та архітектури. Відомою формою синтезу стало поєднання музики і літератури. Синтезом вважається кіно, театр, які об'єднують кілька галузей мистецтва. Доцільно наголосити, що в цілому поєднання мистецтв характеризується кількома рівнями, а саме:

- всередині одного виду, коли використовуються різноманітні жанри в межах одного твору;
- між видами мистецтв.

Сучасне суспільство потребує повноцінного відображення реальності, яка досягається завдяки синтезу різних мистецтв. Використання історичного методу дослідження надає підстави зауважити, що в первіснообщинному суспільстві істинний синтез був не можливий. Таке твердження пояснюємо появою синкретизму, коли всі види мистецтва були невід'ємними одне від одного і не мали власної теоретичної бази [4].

Піділ мистецтва на окремі види став причиною синтезу. Так, первинний синтез спостерігаємо в ритуальній культурі і храмах. Натомість, готичне мистецтво наголошує на індивідуалізації мистецтва. Як наслідок, всі типи мистецтва розпадаються. З'являються нові типи синтезу, які базуються на індивідуальності останніх. Наголосимо, що синтез відображено в роботах Рафаеля, Мікеланджело, Браманте. Так, використовуючи методи інших видів мистецтва, живопис формує неіснуючий простір. Натомість, невід'ємною частиною архітектури є скульптура.

Встановлено, що в буржуазному суспільстві відбувається руйнація синтезу між архітектурою та монументальним мистецтвом. На перший план виступають проблеми особистості. Як наслідок, синтез проникає до життя людей та передбачає собою

формування єдиного явища, здатного до гармонії суспільства. На думку німецьких філософів Гете і Шиллера, важливо створити такий синтез, котрий забезпечить красу на противагу буржуазії і бездуховному світу. Водночас, Ріхард Вагнер вважав, що синтез в музиці замінить ритуал в релігії [1].

Потреба у створенні нового синтезу виникає в роки модернізму. Як наслідок, у ХХ столітті синтез мистецтв формувався навколо людини, в її побуті. Нове з'єднання базувалося на архітектурі. Водночас, синтезованим видом мистецтва стало кіно і театр. Саме в театрі з'являється все більше вистав-синтезів. Вони об'єднують хореографію, пластику, акторську майстерність, драму, поетичне мистецтво, музичне дійство [2].

Інтеграційні процеси ХХІ століття, які заповнили всі сфери суспільства позначилися і на можливому синтезі мистецтв, зокрема у сфері театру, кіно, музики, танцю. Останнім часом можемо споглядати за об'єднувальними процесами між музичним та хореографічним мистецтвом. Останні виступають спорідненими видами мистецтва. Необхідною та органічною складовою танцювальної композиції є музика, яка забезпечує образно-емоційний зміст танцю. Синтез танцю і музики полягає у спільній взаємодопомозі щодо розкриття теми, ідеї, змісту, образу, а також доповненні одне одного [3].

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар Є. Художньо-стильовий синтез: взаємодія «свого» та «чужого» в сучасній хоровій музиці. *Музичне мистецтво і культура: Науковий вісник ОНМА імені А.В. Нежданової*. Одеса: Астропринт, 2015. Вип. 20. С. 254–275.
2. Шамоніна М. Принципи синтезу в архітектурі. *Синтез мистецтв у сучасних соціокультурних процесах*: матеріали Міжнародної наукової конференції. Київ, 2020. С. 57–59.
3. Янина-Ледовська Є. Розвиток синтезованої структури сучасного хореографічного мистецтва. *Культура України*. 2012. Вип. 36. URL: https://ic.ac.kharkov.ua/nauk_rob/nauk_vid/rio_old_2017/ku/kultura36/27.pdf.
4. Brown Steven, Dissanayake Ellen. The Synthesis of the Arts: From Ceremonial Ritual to «Total Work of Art». *Evolutionary Sociology and Biosociology*, 2018. Volume 3. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fsoc.2018.00009/full>.

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ, АБО РОБОТА З РОМАНОМ «КАПЕЛЮХ СІКОРСЬКОГО» ВОЛОДИМИРА ДАНИЛЕНКА

Пропонуємо окремі методичні зауваги до заняття, присвяченого роману «Капелюх Сікорського» талановитого, самобутнього сучасного письменника Володимира Даниленка. Заняття можна провести як онлайн, так і офлайн.

На занятті через психоаналіз варто деталізувати такі цікаві для молодих людей питання, як кохання; фатальна жінка в долі чоловіка, зокрема її роль в його кар'єрі. Однак ми подаємо спробу розглянути роман через призму патріотичного виховання, що сьогодні є напрочуд актуальним, тобто через пошуки героєм ідентичності, його праці на благо Вітчизни тощо.

Робота з **інтернет-джерелами** (випереджувальні завдання): 1. підготувати коротку розповідь про Ігоря Сікорського (**метод сторітелінг і скрайбінг**). 2. зібрати матеріал про відомих українців, а) які жили і плідно працювали в еміграції, б) які, залишаючись в Україні, не змогли сповна реалізуватися.

Озвучуються відповіді на такі випереджувальні завдання (виконують за бажанням 2-3 студенти). Як бачимо, проходить а) мотивація для подальшого глибокого розгляду питання патріотизму на сторінках роману В.Даниленка, б) інтенсивний пошук власної ідентичності в сьогоднішніх реаліях світу в цілому і України зокрема.

Перед тим, як оголосити завдання – умотивувати відповідь на питання «Сікорський – патріот України?» (метод «ПРЕС»), викладач організовує колективну підготовчу роботу, під час якої студенти 1. дивляться **інсценізацію за романом і рефлексують**; 2. замислюються над такими питаннями (**бесіда**): а) Хто такий патріот? б) Що він повинен робити, адже тільки вчинки стверджують чи заперечують наш патріотизм? в) Чи переймається Ігор Сікорський питаннями патріотизму? г) Що робить герой в ім'я Батьківщини?

Диспут: Чи згодні ви зі словами Ніколаса Мацалка: «Цій країні не потрібні талановиті люди. Тут треба народитися, щоб звідси виїхати. Тут родюча земля, але це земля загублених талантів. Їй не цікаві ні Сікорський, ні ви, ні всі, хто народиться після нас» [1, 287].

У додатках подаємо зразки окремих виконаних робіт.

«Ігор Сікорський – патріот України?» (метод «ПРЕС»)

1. Я вважаю, що Ігор Сікорський – патріот України, адже дуже багато зробив для неї. Так, наприклад, він конструював такі літаки і гелікоптери, яких світ ще не знав. Ігор Сікорський працював, творив, відкривав, тим самим створював імідж України. Знаменитий авіаконструктор навіть за океаном пам'ятає рідну мову – мову своєї матері, своїх дідусів і бабусь; знає, який страхітливий експеримент – геноцид українців – проводять комуністи на Батьківщині, тому й не повертається на рідну землю, хоча мав офіційне запрошення від провладних чиновників совєцького союзу. Отже,

Сікорський, хоч і не говорив про свій патріотизм (добрі справи робляться тихо), насправді був великим патріотом, яких у нас сьогодні не так багато і яких наша країна особливо потребує в час війни проти московщини.

2. Я вважаю, що Ігор Сікорський не є патріотом України, адже всі його основні відкриття, по-перше, зроблені на чужині, по-друге, принесли славу іншим країнам, передусім США. Так, Сікорський багато і навіть самозречено працює, але в ім'я науки, щоб реалізувати свій талант. Він ніде не заявляє про те, що результати його праці належать Україні. Мені здається, що Ігор Сікорський не дуже й переймається своєю національністю, принаймні ніде не сказано про його пошуки власної ідентичності. Отже, Ігор Сікорський, цей справді видатний авіаконструктор, відомий у всьому світі, не шукав протягом свого довгого життя шляхів до України.

Короткі репліки до диспуту

1. Справді, українська земля – це Батьківщина багатьох світових геніїв. Мені здається, що більше немає такої країни, яка б народила стільки талантів. Так, на жаль, не всі геніальні люди змогли зреалізувати себе, але хіба таке не притаманне іншим державам? Де народився, там згодився. Так каже народна мудрість. Отож тут, в Україні, стверджуймося – попри всі перешкоди і негаразди. Так, як педагог В. Сухомлинський, актор І. Миколайчук, політик В. Чорновіл, фінансист В. Гетьман, церковний діяч Л. Гузар, філософ М. Попович, поетеса Л. Костенко.

2. Я згодна, що Україна – колыска таких талантів, які змінили на краще обличчя нашої планети. Але більшість із співвітчизників заявили про себе і повністю розкрили своє обдарування на чужині. Згадаймо співачку С. Крушельницьку, хореографа С. Лифаря, скульптора О. Архипенка, економіста Б. Гаврилишина, мецената П. Яцика. В Україні передчасно на повну силу не розквітнув талант О. Довженка. Тут в убозстві померла К. Білокур. На півслові обірвалася пісня В. Івасюка, Г. Тютюнника.

Інсценізації за романом «Капелюх Сікорського»

I сцена

Ігор: *У мого татуся прогресивні погляди. Він очолює кафедру душевних і нервових хвороб в університеті святого Володимира.*

Кароліна: *Ти такий смішний, Ігорю. Хіба можуть у цій гнилій імперії дати університетську кафедру людині з прогресивними поглядами?*

Ігор: *Мій тато – смілива людина.*

Кароліна: *Смілива людина... У Києві є тільки одна смілива людина – мадам Косач, що навіть на прийомі в генерал-губернатора говорить українською. До неї шанобливо ставиться поліція. І коли вона з'являється, у людей вирівнюються спини і вони згадують, як колись були вільними. А твій батько навіть подумати про це боїться. Та згадай йому про Конституцію Орлика, то помре з переляку [1, 29].*

II сцена

Ігор: *Тату, ви боїтесь навіть заїкнутися, що за п'ять верств від Києва ніхто не говорить мовою, якою розмовляємо ми. І що дід Олексій ніколи не вважав себе росіянином. І що наша мама спілкується з сільськими жінками їхньою мовою. І що ми насправді не ті, за кого себе видаємо. А ви навіть боїтеся в цьому зізнатися [1, 31–32].*

Батько: Де ти набрався цих мазепинських ідей? Та не дай Бог, щоб це десь почули! Ти хочеш, щоб через тебе мене вигнали з університету? Щоб нашу сім'ю пустили етапом до Сибіру?

Ігор: Ні, я цього не хочу, але...

Батько: Запам'ятай: у цьому краї і через сто, і через двісті років кар'єру й багатство будуть здобувати ті, хто не любить цю землю. А ті, хто її любить, залишаться ізгоями, тому я не хочу її любити, щоб не бути ізгоєм. Я, син бідного сільського священника, зробив блискучу кар'єру тільки тому, що вірно служу Російській імперії. Тут якщо влада й опиниться в руках щирих патріотів, то довго в них не пробуде, бо вони перегризуться між собою. Як собаки за кістку, а потім придуть справжні господарі й наведуть порядку, які захочуть [1, 32–33].

III сцена

Ігор: Тату, що у вас змінилося за ці три роки?

Батько: У Києві почалися заворушення. Якийсь пан Міхновський створив партію і закликає відокремити наші землі від Російської імперії. На перервах студенти читають малоросійську газету «Громадська думка». Я зробив одному зауваження, то він на мене витріщився і сказав: «Повторіть українською, пане професоре. Я вас не розумію». Мене аж заціпило від обурення. Це ж треба, яке нахабство! Трон тріщить, а в усіх губерніях створюються «Просвіти». Куди дивиться жандармерія? [1, 41]

IV сцена

Ігор: Кароліно, ти шокувала публіку.

Кароліна: Може, таким чином хочу підірвати струхнявілу Російську імперію.

Ігор: А якщо зрозуміліше?

Кароліна: Я одяглася так на знак протесту проти погрому чорносотенцями газети «Рада». Учора вона побили вікна в редакції, порізали газетні вітрини. Але на це чомусь не обурилися міщани і не зреагувала поліція...

Ігор: А яке відношення ти маєш до цієї газети?

Кароліна: Послухай, ти виховався у консервативній професорській родині, вдячний монарху за своє привілейоване становище, де навіть подумати боялися про те, що живуть у тюрмі народів [1, 96].

Рефлексія після перегляду інсценізацій

1. Захотілося більше дізнатися про Миколу Міхновського. І про «Просвіти» – їхню організацію, мету, роботу. 2. А мені – про Олену Пчілку, яка була найсміливішою людиною в московській імперії. 3. А я записав на майбутнє: прочитати Конституцію Пилипа Орлика. Відчуваю гордість за те, що я українець. 4. Я вражена: щоб зробити кар'єру, треба ненавидіти Україну, бо той, хто її любить, – це ізгой. І хоча пройшло з часу оприлюднення цієї думки (автор вкладає її в уста батька Ігоря Сікорського) більше 100 років, вона і сьогодні, на жаль, актуальна. У нас і при владі ті, кому Україна не потрібна... 5. Я теж, коли до мене звертаються по-рузкі, часто повторюю: «Українською, будь ласка». 6. Кароліна Гулій, жінка не бідна, маючи двох маленьких дітей, свідомо вийшла на протест проти заборони вільної преси. Це – вчинок. Важко було відважитися на нього? Думаю, що важко. Але ж вийшла сама-однісінька на, як ми тепер кажемо, одиночний пікет. Сьогодні такі пікети організувати просто, зважа-

ючи на соціальні мережі. Тільки от де взяти пікетувальників? Ми все чекаємо, що хтось за нас буде розгрібати завали бруду в нашій країні, бо сповідуємо філософію: а чого я? мені воно що, більше за інших треба?

ЛІТЕРАТУРА

1. Даниленко В. Капелюх Сікорського. Львів: ЛА «Піраміда», 2014. 290 с.

Олена БАРАНОВСЬКА

(Київ, Україна)

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПІДХОДІВ ДО ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСОБУ КОМПЕНСАЦІЇ ОСВІТНІХ ВТРАТ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Вивчення та аналіз першоджерел через призму технологізації та індивідуалізації свідчить про давній інтерес до особистості учня, розвитку його індивідуальності. Якщо простежити ґенезу диференційованого навчання, то побачимо, що в 60-ті роки ХХ ст. почав відроджуватися особистісний підхід до навчання; у 70-х рр. відбувалися спроби втілити індивідуальний та диференційований підходи (методи і способи самостійної роботи окремих груп учнів); у 80-ті рр. розглядалися принципи індивідуалізації та диференціації навчання (дидактичні вимоги до організації навчального процесу на основі врахування індивідуально-типологічних особливостей учнів, розроблялися концепції індивідуалізації та диференціації навчання; в 90-ті рр. почався період створення технологій індивідуалізованого та диференційованого навчання в різних варіаціях. Період розмежування технологій індивідуалізованого та диференційованого навчання завершився їхньою інтеграцією та узагальненням багатьох різновидів технологій. В 90-ті роки було зазначено, що освіта (особливо початкова) має бути гнучкою, прогностичною та варіативною, що передбачало створення можливостей для широкого вибору форм освіти, навчальних закладів, засобів навчання (які відповідали б освітнім запитам особистості), впровадження варіативного компонента змісту освіти, диференціацію та індивідуалізацію навчання. Саме тоді акцентувалося на тому, що одним із завдань реформованої освіти має бути забезпечення можливостей одержання освіти відповідно до індивідуальних потреб і здібностей дітей. На початку 2000-х рр. активізації процесів диференціації та індивідуалізації навчання сприяло прийняття Державного стандарту початкової загальної освіти (2011), який поступово підвів початкову освіту до позиції дитиноцентризму (стандарт 2018 р). О. Савченко акцентувала на тому, що основними принципами реформування змісту початкової освіти має бути гуманітаризація, диференціація, інтеграція і на цій основі – формування творчої особистості [1]. Деякі з історичних різновидів форм індивідуалізованого навчання трансформувалися в більш сучасні, а інші залишилися в історії як невдалі спроби. Наразі триває період розроблення проблем індивідуалізованого навчання через вплив негативних наслідків пандемії та війни.

Освіта в умовах воєнного стану в Україні змусила кардинально передивитися та пристосувати до існуючих реалій форми, методи і засоби навчання. Нинішня ситуація потребує від системи освіти насамперед гнучкості та адаптивності, створення

різних способів зворотного зв'язку вчителів та учнів, тісної співпраці з психологічними та медичними установами. Наразі міжнародна спільнота докладає чимало зусиль із розроблення механізмів захисту освіти в умовах надзвичайних ситуацій та військових дій. Українські науковці вивчають можливості подолання негативних впливів, аналізуючи дієві міжнародні документи і практики та адаптують їх до наших реалій життя, до навчання в нерівних умовах за змішаного (чи дистанційного) навчання. В обставинах, коли більшість українських дітей знаходиться у важких для них умовах життя і розвитку, вкрай важливою є оптимізація моделей та технологій індивідуалізації та диференціації навчання як інструменту компенсації освітніх втрат учнів. До довготривалих негативних наслідків війни дослідники відносять: порушення циклів освіти; зниження її актуальності та якості; погіршення продукування інновацій; психологічні проблеми тощо. У різноманітних програмах подолання таких криз визначаються пріоритетні галузі, які мають працювати для досягнення цілей якісної освіти: доступ (забезпечення постраждалим дітям безперервного якісного навчання); справедливість і гендерна рівність (забезпечення доступу до освіти найбільш уразливим групам дітей, включаючи дівчат і дітей); безперервність (забезпечення постійного доступу дітей до навчання); захист (забезпечення безпечного середовища); якість (забезпечення якісного освітнього результату).

Саме індивідуалізоване навчання має допомогти вирішити проблему компенсації освітніх втрат учнів початкової школи в умовах воєнного стану та повоєнний час. Воно спроможне вирішувати завдання, які закладені в його основі та структурі: забезпечити цілісний розвиток дитини шляхом визначення її індивідуальної траєкторії розвитку (та на цій основі – створення індивідуальної програми); виокремити індивідуальні особливості та можливості дитини; активізувати механізми психологічної адаптації в умовах воєнного стану; активізувати навчальний інтерес та мотивацію дитини відкрити вікно можливостей для неї. Задля подолання проблем в дітей в нестабільному середовищі фахівці мають враховувати основні їхні потреби: *навчальні потреби* (мінімізація освітніх втрат; адаптація в нових умовах життя та навчання); вивчення мови викладання, надолуження шкільного навчання та адаптація до нової системи освіти); *соціальні та комунікативні потреби* (вивчення нової мови; спілкування з іншими дітьми та дорослими; адекватне сприйняття себе в іншому середовищі); *емоційні та психологічні потреби* (відчуття безпеки, подолання розпачу, розлуки, втрати, наслідків травмувань, відновлення стабільності) тощо. Ми виокремлюємо основні *способи компенсації освітніх втрат учнів початкової школи* в реаліях нерівного доступу дітей до навчання: здійснення на початку навчального року та у мірі доступу дітей до навчання протягом року *оцінювання рівня ключових компетентностей; оцінювання наскрізних умінь* (особливо важливі для початкової школи вміння читати і розуміти текст; вміння висловлювати власну думку усно та письмово; вміння емоційно сприймати прочитане чи прослухане; розвиток творчого потенціалу); *впровадження коригувальної програми* на досить довгий період навчального року (чи застосування її для учнів, які значно відстали від програми); *виокремлення груп учнів*, які потребують допомоги в рамках класу; *індивідуальні додаткові заняття* з учителем за потребою чи на постійній основі; регулярне спілкування з психологом школи (бажано із залученням батьків) [2–6].

Отже, незважаючи на важкі життєві реалії, школа має стати привабливим і стимулюючим для учнів місцем, де пріоритетом є навчання, спілкування та розвиток, дати можливість дитині відчувати себе захищеною та повернутися до реалізації своїх цілей та бажань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ: Генеза, 2002. С. 44.
2. Барановська О.В. Змішане навчання у початковій школі: нові форми взаємодії: Методичні рекомендації. Київ: «Фенікс», 2021. 64 с.
3. Барановська О.В. Впровадження сучасних форм організації навчального процесу в умовах профільного навчання. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2008. № 5. С. 44–47.
4. Барановська О.В. Дидактичні підходи до проблеми форм навчання в профільній школі. *Профільне навчання: теорія і практика* [Інститут педагогіки АПН України; гімназія № 290 м. Києва; наук. ред. Л.А. Липова]. К.: ВВП «Компас», 2007. С. 35–45.
5. Барановська О.В. Індивідуалізація навчання: здобутки, труднощі, перспективи. *Innovative technologies in science and education. Abstracts of IX International Scientific and Practical Conference*. Jerusalem, Israel, 2021. Pp. 159–164.
6. Барановська О.В. Теоретико-методологічні основи індивідуалізації навчання в початковій школі / *Theoretical foundations of the functioning of Education. Ways to improve the effectiveness of educational activities: collective monograph* / Baranovska O. – etc. International Science Group. Boston: Primedia Launch, 2021. 674 p. Pp. 16–23.

Оксана БОЙКО
(Запоріжжя, Україна)

ВІРТУАЛЬНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ

В умовах інформатизації всіх сфер життя, використання інформаційних технологій в освіті стало трендом навчання. Оскільки сучасні учні та студенти надають перевагу інтерактивному спілкуванню як способу навчання, то імплементація віртуальної комунікації в освіту може надати багато позитивних результатів, адже віртуальна комунікація [4] – це будь-який тип спілкування за допомогою електронних засобів. Крім того, в умовах війни в Україні, інтернет-комунікація стала чи не єдиним засобом зворотного зв'язку між вчителем та учнями.

Одним із застосувань віртуальної комунікації у навчанні є розвиток прагматичної та соціопрагматичної компетенції за допомогою синхронної та асинхронної форм онлайн-комунікації. Так, в дослідженні [2] учні переглядаючи відео кліпи на різні теми та, отримуючи інструкції від вчителя обговорити в парі питання щодо відео, створювали власні діалоги, беручи участь або у синхронному текстовому чаті, або у асинхронному віртуальному спілкуванні, або ж в особистій дискусії без залучення інтернет спілкування. Результати дослідження показали, «синхронна» група легко стежить за реакцією партнерів та перефразовують свою ідею в смс, а «асинхронна» група була багатшою лексично і синтаксично.

Іншим прикладом застосування інтернет-комунікації у навчанні є соціальна взаємодія студентів групи через синхронну та асинхронну віртуальну комунікацію, використовуючи лише питання і відповіді, для розвитку комунікативних навичок. У своїй роботі [1] вчені намагаються зрозуміти як впливають обидві форми віртуальної комунікації на стратегію запитань студентів, що вивчають англійську мову як іноземну. В асинхронному режимі студенти задавали питання, на які потрібно давати розгорнуту відповідь, а у синхронному – лише ті, на які є коротка відповідь.

Однак, для того, щоб застосовувати віртуальну комунікацію у навчанні, спочатку потрібно підготувати спеціалістів, майбутніх вчителів та викладачів, які будуть готові ефективно інтегрувати інтернет-комунікацію у свою професійну діяльність. Теоретичні курси не дають рішення, пов'язані з викликами та труднощами використання ІТ у своїй роботі [3]. Ефективність вчителя – це оперативна здатність вчителя впливати на навчання учнів, особливо це стосується важких та невмотивованих учнів. Дослідження на Тайвані [3] показали, що на ефективність викладання не впливає участь у різноманітних чатах студентів-майбутніх вчителів. Конкретна і негайна підтримка надходить від досвідчених викладачів, а віртуальна комунікація є бажаною для заохочення співпраці між вчителем та учнем.

Таким чином, віртуальна комунікація на сьогодні є ідеальним помічником у педагогічному процесі, але сама по собі онлайн-комунікація не може і не повинна замінити процес навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. AbuSeileek A., & Qatawneh K. (2013). Effects of synchronous and asynchronous computer-mediated communication (CMC) oral conversations on English language learners' discourse functions. *Computers & Education*, 62, 181–190. doi:10.1016/j.compedu.2012.10.013.

2. Ajabshir, Zahra Fakher (2018). The effect of synchronous and asynchronous computer-mediated communication (CMC) on EFL learners' pragmatic competence. *Computers in Human Behavior*, 92, 169-177. doi: 10.1016/j.chb.2018.11.015.

3. Liaw, E.-C. (2017). Application of computer-mediated communication on teacher efficacy during school-based field experience. *Teaching and Teacher Education*, 65, 81–90. doi:10.1016/j.tate.2017.03.002

4. Schlobinski, Peter; Siever, Torsten (Hg., 2018): Sprachliche Kommunikation in der digitalen Welt. Eine repräsentative Umfrage, durchgeführt von forsa. *Networx*, 80. URL: <https://www.mediensprache.net/de/networx/networx-80.aspx> [Zugriff: 15.11.2022].

Алла ГОНЧАРЕНКО, Наталя ДЯТЛЕНКО
(Київ, Україна)

ЩЕ РАЗ ПРО МЕТОДИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПОДІБНІСТЬ, ДОЦІЛЬНІСТЬ

Якість дошкільної освіти визначається професійною підготовленістю педагога. На тлі варіативних пропозицій щодо суб'єктів підвищення кваліфікації педагогіків закладів дошкільної освіти інститути післядипломної освіти мають незмінну першість

і незаперечні переваги. Довіра здобувачів освіти до них є сталою. Це спонукає викладачів інститутів до постійного оновлення змісту, пошуків варіативності формату, осучаснення та вивіщення підходів в організації курсової перепідготовки, застосування варіативних методик.

Вдале поєднання традиційних та інноваційних методів сприяє не лише накопичення та подачі інформації, а й активізації механізмів пізнання через аналіз, пошук, дослідження, зіставлення з досвідом, задіявання власних резервів. І що не менш важливе – культивування професійного натхнення.

Апробованими та поширеними методами є самопроєктування і адаптивно-педагогічне проєктування, тренінг і коучинг, навчальний семінар і супервізія. Зупинимося детальніше на супервізії. Супервізорство пройшло тривалі етапи еволюції. Його розвиток триває й понині, збагачуючись новими відтінками та реагуючи на сучасні виклики.

Щодо терміну «супервізор». У Типовому положенні про проведення супервізії впровадження Концепції «Нова українська школа» супервізію визначено як інструмент професійної підтримки та професійного розвитку, комплекс заходів із навчально-методичного супроводу педагогічних працівників закладів дошкільної і загальної середньої освіти в умовах реалізації завдань Нової української школи [4, 2].

У своєму дослідженні Ю. С. Запорожцева послуговується вживаними синонімами залежно від функції: супервізор, наставник, консультант, фасилітатор, супроводжувач, що у своїй більшості подібні до наставництва. А з терміном «супервізорство», що містить у собі елементи контролю, управління, синонімізується «нагляд» (буквальний переклад з англійської мови). Такий ряд дає глибше розуміння поняття та виводить на аналіз досвіду минулих років, коли було поширеною наставництво, як форма адаптації (часто обов'язкова) молодого спеціаліста на робочому місці, як практичний спосіб поєднання теорії і практики [1].

За змістом теж знаходимо подібність практики супервізорства і практики наставництва. Обидві практики прагнуть покращення педагогічних результатів, аналізуючи та обираючи найбільш вдалі способи. Воно забезпечує педагогів зворотнім зв'язком щодо поведінки, яку треба змінити. Таким чином, наставництво є технікою покращення освітнього процесу. Та й ролі наставника суголосні функціям супервізора: фасилітатор, ведучий, консультант, тренер. Наставництво завжди зосереджується на активному впливі. Подібний підхід фіксується у системі післядипломної освіти: процес активного навчання, заохочення до самоосвіти, до побудови нових знанневих конструктів на основі вже існуючих. Такий підхід є систематичним, однак потребує від викладача гнучкості й змінності, побудови освітнього процесу на основі зваженого успіху й підтримки почуття гідності вихователя.

До слова: наставники не проходили спеціальної підготовки, тому їхні функції, методи діяльності вироблялися на основі здобутків попереднього позитивного досвіду та як результат обміну досвідом з колегами.

В останні роки неухильно зростає кількість інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти, що потребує від педагога означення свого ставлення до ситуації, готовності до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, оцінки власних ресурсів, освоєння нових підходів. Ми розглянемо метод супервізії з позиції потреб вихо-

вателя закладу дошкільної освіти, з позиції умов вихователя інклюзивної групи. З огляду на особливі потреби дітей, їх соціалізацію та умови війни всі учасники освітнього процесу переживають руйнівні стресові ситуації.

Метод супервізії в наукових розвідках подається як підсилення мотивації до пізнання, здобуття нових знань, поєднання їх з досвідом, підтримання сил та культивування натхнення, самозбереження. Довіра вихователя до супервізора, готовність його до співучасті виводить з кола невіршених проблем, висновків, негативних емоцій. А дослідник Ю.С. Запорожцева зазначає, що взаємодія наставника-супервізора з педагогом допомагають останньому проаналізувати професійну проблему, намітити можливі варіанти її вирішення. Такий аналіз унеможливить виникнення синдрому «вигорання» і емоційного, і професійного [1]. Вбачаємо аналогію підходу у дослідженнях С. Ставкової, де педагогічний супровід розглядається як така форма взаємодії, що поєднує спрямовану допомогу конкретному супроводжуваному в процесі його особистісного професійного зростання з вибором ним способів поведінки, позиції та прийнятті відповідних рішень [3].

У такому трактуванні викладачі, психологи, методисти набувають характеристик супроводжувачів. Створення широкого інформаційно-педагогічного поля, вивчення запитів вихователів, задоволення професійних потреб – це допомога, що базується на волі слухачів курсів підвищення кваліфікації і не зменшує їхньої відповідальності за вибір особливостей, кута своєї практичної діяльності, за вибір з-поміж інших єдиного або найбільш доцільного варіанту вирішення конкретної проблеми. Саме у цьому контексті супервізію можна розглядати як процес підтримки фахівців, які працюють у сфері «людина-людина». Таким чином, усно передаються знання й досвід від супроводжувача до супроводжуваного.

Н. Любченко та Н. Білик, досліджуючи проблему, вважають за можливе розглядати супервізію як технологію післядипломної освіти педагогічних працівників (складника освіти дорослих), яка забезпечує набуття нових і вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду. Механізм реалізації технології забезпечується формами, методами, прийомами та засобами здійснення діяльності.

Ми розглядаємо супервізію як форму підтримки педагога, який може сфокусуватися на своїх труднощах у роботі з учнями, колегами, керівництвом, зрозуміти їх причину, можливість поділитися своїми думками, сумнівами, занепокоєнням, знайти шляхи вирішення, розділити відповідальність за ухвалення рішень із супервізором або групою. Саме супервізія може підштовхнути фахівця до пошуку нових знань, можливостей, і вмотивувати піклування про себе [2, 8].

Висновок: отже, супервізорство є дієвим інструментом професійного розвитку педагогів. Цей інструмент за характеристикою впливу, за функціональними проявами супервізора уподібнюється до наставництва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Запорожцева Ю.С. Стратегія супервізії (наставництва) як підтримка професійного розвитку сучасного педагога. *Педагогіка формування творчої особистості*

у вищій і загальноосвітній школах. 2020. № 69. Т. 1. С. 70–73. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.13>

2. Любченко Н.В., Білик Н.І. Супервізія як технологія післядипломної освіти педагогічних працівників у контексті Концепції «Нова українська школа». *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 5 (200). С. 8. URL: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5\(200\)-5-13](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-5-13)

3. Ставкова С. До питання вивчення та використання супервізії яксоціальної технології. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2016. № 3. С. 186–187.

4. Типове положення про проведення супервізії впровадження Концепції «Нова українська школа». Укладачі: Н.І. Клокар, О.В. Нікулочкіна. Київ, 2018. С. 2.

Jan GRZESIAK
(Konin, Polska)

KONTEKSTY KOGNITYWISTYCZNE I NEUROPSYCHOLOGICZNE W BADANIACH NAD EDUKACJĄ

Rozwiązania praktyczne w procesach edukacyjnych w każdym przypadku uzasadniają potrzebę i możliwości pogłębionych analiz i studiów nad problematyką ewaluowania wartości i wartościowania wszystkich zjawisk i procesów zachodzących w edukacji. Na kanwie tychże analiz możliwe będzie wzbogacenie wiedzy naukowej niezbędnej do konstruowania coraz bardziej racjonalnych i przede wszystkim skutecznych rozwiązań na potwierdzenie postawionej wcześniej tezy: *Edukacja, a w niej ukryty jest skarb – kiedy?*

W tym kontekście cieszy fakt popularyzowania w Polsce projektów edukacyjnych podnoszących potrzebę edukacji uzasadnionej neurologicznie (Taraszkiewicz, 2005; Sawiński, 2005; Karpieńska 2005). Ich autorzy zakładają, że nauczyciele, pracownicy nadzoru pedagogicznego i władze oświatowe zostaną wyposażeni w niezbędną, aktualną wiedzę na temat funkcjonowania ludzkiego mózgu oraz wykorzystania tej wiedzy w organizowaniu procesu uczenia się i nauczania. Chodzi o wdrożenie zasad i strategii działania neuropedagogiki, czyli nowoczesnej pedagogiki na miarę XXI wieku. Już obecnie nauki neurologiczne dostarczają wielu danych, dzięki którym możliwe są nowe interpretacje typowych zagadnień edukacyjnych i problemów związanych z procesem uczenia się. Dają też rozwiązania do walki z niepowodzeniami szkolnymi (z punktu widzenia neurodydaktyki trudności w uczeniu się można opisać jako uczenie się z wykorzystaniem nieefektywnych strategii). Ogólne założenie projektu dotyczącego neurologicznego uzasadnienia edukacji sprowadza się do przesłania, że nauczycielom potrzebna jest wiedza z zakresu neurologii, neuropedagogiki i edukacji twórczości. Dziś edukacja powinna w znacznie większym stopniu wykorzystywać genetyczno-biologiczne uwarunkowania naszego rozwoju i faktyczne predyspozycje człowieka, czyli powinna być «uzasadniona neurologicznie».

Nowoczesność rozwiązań neurodydaktyki polega na eksponowaniu i uwzględnianiu:

- prawidłowości, mechanizmów i możliwości ludzkiego rozwoju,
- faktycznych możliwości ludzkiego mózgu i preferencji w uczeniu się,

- potrzeby własnego doskonalenia się i szansy osiągnięcia sukcesu w życiu,
- istoty wielorakiej inteligencji i ogromnej różnorodności ludzkich osobowości,
- «alchemii rozwoju» i możliwości zrobienia w szkole i życiu kariery,
- osobistego, indywidualnego rozwoju człowieka poprzez samodzielne jego doskonalenie się.

Dynamiczny przyrost wiedzy na temat mózgu i jego funkcjonowania podczas uczenia się zdobyto w ostatnich 20 latach (około 80%); Od ponad 100 lat wiemy, że mózg człowieka składa się z około 100 miliardów komórek nerwowych (neuronów), przy czym przy urodzeniu liczba neuronów jest bardzo zbliżona do liczby neuronów w dojrzałym mózgu. Przeciętny neuron ma ok. 0,1 mm średnicy, a jego długość dochodzi czasem do 2 metrów. Z jednej strony ciała komórki wychodzą krzaczaste dendryty, które odbierają bodźce ze środowiska lub od innych komórek nerwowych, z drugiej długi akson, który przewodzi pobudzenie elektryczne do innych neuronów. Miejsce połączenia aksonu jednego neuronu z dendrytem innego to synapsa. To właśnie połączenia synaptyczne między neuronami decydują o naszych zdolnościach do uczenia się i pamiętania. Pomędzy komórkami w mózgu istnieje ok. miliona miliardów połączeń. Sto miliardów komórek to tak duża liczba, że trudno ją sobie wyobrazić. Milion to 1000 razy 1000 – czyli np. populacja bardzo dużego miasta. Miliard to 1000 razy milion. Liczba połączeń w ludzkim mózgu jest znacznie większa niż populacja całej Ziemi, która liczy ok. 6 miliardów.

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

Zrozumienie sposobu, w jaki funkcjonuje mózg, może być wielce pomocne w projektowaniu sytuacji uczenia się, sytuacji dydaktycznych na miarę dobrej edukacji. Okazuje się, że to narzędzie poznania jest najmniej poznane. Uwzględnianie w praktyce podstawowych mechanizmów jego działania, jego budowy, skoro nie wiadomo, co powoduje, że odróżniamy jabłko od pomidora pomimo podobieństwa kształtów i kolorów, ani co sprawia, że jedni są geniuszami, a inni ledwo opanowują podstawowe wiadomości o świecie. Do najczęściej spotykanych «odmienności» mózgu, wynikających z nietypowego rozwoju jego pewnych obszarów, które nie przeszkadzają w prowadzeniu normalnego życia, a jednocześnie czynią z ich właścicieli ludzi wyjątkowych, często naznaczonych wybitnymi osiągnięciami, należą: autyzm, déjà vu, dysleksja, leworęczność, pamięć faktograficzna, sezonowe zaburzenia afektywne (SAD), słuch absolutny, synestezja (np. słyszenie kolorami), zespół nadpobudliwości psychoruchowej i deficytu uwagi – ADHD itd.

Wiedza neurodydaktyczna stwarza nową perspektywę na sukces w uczeniu(się). Jednocześnie stwarza szansę na minimalizację niepowodzeń szkolnych. Wynika to ze zrozumienia i stosowania przez nauczycieli określonych strategii z wykorzystaniem potencjalnych możliwości uczniów i znajomości mechanizmów uczenia się.

Wykorzystanie możliwości całego mózgu w procesie kształcenia jest perspektywą na sukces w uczeniu(się) i zarazem szansą minimalizacji niepowodzeń szkolnych. Badania dowodzą, iż niezwykle ważne jest równomierne wykorzystanie potencjału całego mózgu – obydwu półkul w uczeniu się. Każda z nich ma pewne zdolności do rozwiązywania określonych zadań. Odkryciem na miarę Nagrody Nobla było stwierdzenie, że każda z dwóch półkul mózgu kontroluje inne części ciała i odpowiada za specyficzne funkcje.

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

- Wyobraźnia trójwymiarowa, czyli zdolność rozeznawania stosunków przestrzennych,

- Holistyczność (myślenie kompleksowe)
- Przestrzenność
- Metaforyczność
- emocjonalność
- Myślenie obrazowe, tzn. odbiór wielu informacji i ich przetwarzanie w obrazy,
- Myślenie syntetyczne,
- Muzykalność,
- Malowanie,
- Czynności emocjonalne wyrażane przez śmiech spontaniczny,
- Uduchowanie, seks i sny.

Lewa półkula dominuje w procesie mówienia, ma również charakter matematyczny i sekwencyjny, kiedy w procesie poznawczym jeden element jest rozważany po drugim. W ten sposób uzyskane informacje są dostępne analizie słownej, tzn. mogą być opisane słowami. Półkula lewa częściej dominuje w czynnościach lingwistycznych, zaś prawa w czynnościach oceny przestrzennej.

Okazuje się, że większość z nas z uporem eksploatuje w swoim życiu funkcje jednej z półkul (zazwyczaj lewej), tym bardziej, że gdy przychodzimy na świat, to jedna z nich ma dominację przyznaną przez geny.

Proces kształcenia organizowany w szkole kładąc nacisk na czytanie, pisanie, arytmetykę, rozwija jedynie lewą półkulę mózgu. W ten sposób zaniedbujemy rozwój tej drugiej półkuli. Za mało korzystamy z jej wyobraźni, intuicji, umiejętności operowania kolorem, muzyką. Nadszedł czas, aby upomnieć się o prawo równego dostępu do edukacji także dla prawej półkuli. Bardzo ważne jest, aby w życiu, a szczególnie w czasie uczenia się dać szansę «wykazania się» obu półkulom. Nasuwa się więc konieczność, aby już od najwcześniejszych lat życia dziecka równomiernie rozwijać prawą i lewą półkulę jego mózgu, gdyż w przeciwnym wypadku mogą później powstawać niepowodzenia szkolne, wynikające właśnie z tego, że rozwijamy dzieci jednopółkulowo. Aby mózg mógł się równomiernie rozwijać, należy dziecku stwarzać takie sytuacje

dydaktyczne, w których wystąpią treści kształcenia i umiejętności intelektualne ze wszystkich dziedzin życia obecnych w jego środowisku.

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

Jednocześnie istnieje pewna niezależność naszych półkul. Ileż to razy czytając tekst naukowy wybiegaliśmy myślami gdzie indziej, przenosząc się w miejsca przywołujące najpiękniejsze wspomnienia, wędrując w wyobraźni z ukochaną osobą po ukwieconych łąkach, siadając na łące, wznosząc się ku gwiazdom... A to wszystko za sprawą relatywnej lateralizacji. Gdy czytamy, zajęcie ma głównie lewa półkula, prawa się nudzi i przeszkadza, podsuwając nam wspomniane piękne, kolorowe, «emocjonalne» obrazy zupełnie niezwiązane ze studiowaną treścią. Dlatego organizując proces kształcenia należy pamiętać o całym mózgu, o jego właściwościach, znajdując zatrudnienie dla obu półkul – zarówno tej akademickiej – zimnej, profesorskiej, jak i tej artystycznej – gorącej, emocjonalnej.

Tymczasem, tradycyjna dydaktyka jest «lewopółkulowa», zaś dzieci «gestaltowe» (o prawopółkulowej dominacji) nie potrafią sprostać typowej metodyce uczenia się pisania i czytania, i doświadczają niepowodzeń w początkowych latach nauki szkolnej. Ustalenia neurologów dostarczają także wiedzy na temat różnic między rozwojem mózgu dziewczynki i chłopca. Dzieci różnej płci przychodzą na świat z umysłami zasadniczo odmiennymi chemicznie i strukturalnie. U dziewczynki lewa półkula mózgu rozwija się szybciej pod wpływem żeńskiego hormonu – estrogenu, natomiast u chłopca rozwija się wolniej, gdyż hormon męski – testosteron – działa na nią hamująco. Dla nauki szkolnej oznacza to, że dziewczynki będą czytać wcześniej od swoich rówieśników, szybciej nauczą się obcego języka, bardziej wrażliwe będą na wysokość i natężenie dźwięku. Obdarzone subtelną aparaturą odczytywania emocji, reagują na mimikę twarzy czy «podniesiony» głos.

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

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

Obserwuje się, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych, zakładanie z powodzeniem placówek edukacyjnych tylko dla chłopców lub tylko dla dziewcząt, bądź oddzielanie chłopców i dziewcząt na wybranych zajęciach, na przykład z matematyki lub literatury i języka obcego. Celem takiego rozdziału jest polepszenie wyników w nauce, obniżenie poziomu agresji oraz poprawa atmosfery w szkole, co znajduje uzasadnienie w perspektywie neurobiologicznej. Perspektywa łącząca edukację z neurobiologią sygnalizuje nowy obszar poszukiwań wiążący politykę oświatową oraz strategie edukacyjne z badaniami neurobiologicznymi eksplorującymi budowę i funkcjonowanie mózgu. W Polsce nie ma badań dotyczących szkół zróżnicowanych, bo to właśnie koedukacja jest zjawiskiem stosunkowo nowym, choć mocno instytucjonalnie zakorzenionym.

Ważną strategią efektywnego procesu kształcenia może okazać się postępowanie zgodnie z założeniami modelu **WSWS** (wysokiej samooceny i wiary w siebie), o ile zrobi się użytek ze wszystkich składników tego modelu, który obejmuje: przynależność, aspiracje, bezpieczeństwo, tożsamość, sukces na kanwie wartościowania – aksjologii. Aby uczyć się skutecznie, uczniowie muszą czuć się potrzebni, akceptowani, aprobowani przez inne osoby (przynależność); muszą wierzyć, że nauka jest celowa, mieć aspirację, motywację oraz poczucie sensu i kierunku, swoistej misji (aspiracje). Równie istotne jest poczucie bezpieczeństwa – fizycznego i emocjonalnego. Uczeń bezpieczny w grupie, pewny swojej pozycji, podejmuje ryzyko, ma zaspokojone potrzeby, zna zadania i obowiązki (bezpieczeństwo). Ważne jest by zdawał sobie sprawę ze swoich słabych i mocnych stron. To da mu wewnętrzną odporność, która pozwoli uniknąć rozczarowań (tożsamość). Wiara w siebie, regularne pragnienie sukcesu, a przede wszystkim możliwość jego doświadczenia, utwierdza ucznia w przekonaniu, że jest on w stanie kontrolować własne życie i nastraja pozytywnie do nauki (sukces). Trzeba zauważyć i docenić dobre strony uczniów, ich zdolności, zainteresowania i pozytywne cechy charakteru. Wielu autorów podkreśla wagę doceniania dobrych stron ucznia w zapobieganiu ewentualnym niepowodzeniom.

Przesłaniem dobrej edukacji, krewącej efektywne kształcenie ucznia, winna być pozytywna samoocena i wiara w siebie. Poczucie własnej wartości określane jest sednem efektywnej nauki, z zaleceniem, by skupić się na sześciu podstawowych czynnikach, których obecność wzmacnia życiowe poczynania: bezpieczeństwie fizycznym, bezpieczeństwie emocjonalnym, własnej tożsamości, poczuciu przynależności, kompetencji, misji. Nasza samoocena jest istotnym czynnikiem decydującym o tym, czy dobrze się uczymy. Kazimierz Denek wyraża przekonanie, że jakkolwiek samoocena jest istotną częścią myślenia i motywacji ucznia, kluczową dla jego rozwoju, to jednak nie

stosuje się jej systematycznie. Szansy na jej kształtowanie upatrywać można w doskonałej ewaluacji postępów ucznia w nauce, wprowadzaniu do szkół nowych, racjonalnych, obiektywnych metod, form i środków oceniania osiągnięć szkolnych, zmierzających do samooceny. Badania wykazują, że większość dzieci, które źle zachowują się w szkole to te, których samoocena jest silnie zagrożona wizją porażki. Dalsza nauka wydaje im się «nieopłacalna». Wkrótce też stwierdzają, iż najlepszym sposobem na uniknięcie porażki w «szkolnych zawodach» jest niezajmowanie miejsca na linii startu.

Rozważania poczynione przez nas wskazują na nieodzowność uwzględniania synergizmu między teorią kształcenia (dydaktyką), kognitywistyką a neurologią i neuropedagogiką. W organizowaniu i realizacji procesów edukacyjnych wiedza nauczyciela o tym, że mózg kontroluje zachowania i procesy poznawcze podmiotu nie wystarcza, bowiem koniecznym jest także rozumienie przez niego tego, jak wypełniane są wszystkie mechanizmy funkcjonowania mózgu. Mózg, jak każdy narząd w organizmie człowieka, może działać prawidłowo, a może też przejawiać pewne dysfunkcje powodowane wielorakimi czynnikami zewnętrznymi i wewnętrznymi. Tym bardziej więc nauczyciel, zwłaszcza terapeuta, oddziaływujący na podmiot w procesach edukacyjnych winien posiadać gruntowną wiedzę o zachowaniach ucznia w sytuacjach, w których jego mózg działa prawidłowo, a co innym razem sprawia, że procesy zachodzące w danej części mózgu ulegają zakłóceniu czy wręcz zahamowaniu.

Dziedzina nauki zajmująca się badaniem zależności mózg – zachowanie człowieka, zwana neuropsychologia, jest bardzo bliska diagnostyce psychopedagogicznej, bez której nie można organizować i realizować intuicyjnie założonych procesów edukacyjnych. Stąd też diagnostyka psychopedagogiczna stanowi jeden z podstawowych elementów kompetencji nauczyciela. Problematyka ta jest coraz częściej poruszana w literaturze naukowej. Tymczasem w praktyce edukacyjnej dominują tradycyjne podejścia metodyczne. Przyczyn tego stanu rzeczy należy dopatrywać się w niedoskonałościach systemu edukacji nauczycieli, poczynając od najniższego szczebla – edukacji dzieci. W kolejnych opracowaniach będziemy kontynuować teoretyczno-metodyczne aspekty uczenia-uczenia się z radością – bo z uwzględnieniem diagnostyki klinicznej właściwości poznawczych dziecka i konstruowania sytuacji sprzyjających jego radosnemu i skutecznemu pomnażaniu kompetencji.

LITERATURA

1. Grzesiak, J. (2014), *Lekcja i diagnostyka psychopedagogiczna dziecka*, Konin.
2. Hohol, M. (2017), *Wyjaśnić umysł. Struktura teorii neurokognitywnych*. Warszawa.
3. Karpińska, A. (2005), *Neurodydaktyczne implikacje dla dobrej edukacji*, część I i II «Gazeta Szkolna» 2005, nr 29–30.
4. Sawiński, J.P. (2005), *Czy potrzebna jest nam neurodydaktyka?*, «Gazeta Szkolna» nr 27–28.
5. Taraszkiewicz, M. (2005), *Neuropedagogika stanie się podstawą edukacji XXI wieku*, «Gazeta Szkolna» nr 10.

Jan GRZESIAK
(Konin, Polska)
Ewa ZIMNY
(Oświęcim, Polska)

NAUCZYCIELE WOBEC EWALUACJI JAKOŚCI PROCESÓW EDUKACYJNYCH ZACHODZĄCYCH W PRZEDSZKOLU

Praca w jednym z najstarszych zawodów wyróżnia się szczególną specyfiką spośród wielu innych i wymaga od osób je wykonujących nieustannego dostosowywania się do sytuacji pedagogicznych. Sytuacje edukacyjne mogą być stwarzane przez nauczycieli, ale też przez inne podmioty uczestniczące w tych procesach. Właśnie ta wielokontekstowość sytuacji edukacyjnych z udziałem jednostek lub grup sprawia, że wszelkie gotowe szablony metodyczne nie mogą mieć charakteru uniwersalnego, a w ślad za tym, nauczyciele są skazani na nieustanne «żywe» organizowanie złożonych procesów nauczania i uczenia się [3].

Rozważania dotyczące dobrych nauczycieli i ich cech, właściwości, kompetencji podejmowany jest od lat. Wybitni pedeutolodzy opisywali ich sylwetki koncentrując się np. na roli nauczycieli w obecnym świecie. Współcześni nauczyciele stają wobec przemian globalnego świata [4]. Pojawiają się nowe obszary aktywności i nowe reguły porządku gospodarczego i edukacyjnego. Stoją przed nim zupełnie nowe wyzwania cywilizacji informacyjnej i globalnie pojętej edukacji oraz konieczności odczytywania nowych kompetencji w zmieniającej się rzeczywistości. Te zarysowujące się nowe kompetencje nie są nauczycielowi dane, lecz zadane [7].

W edukacji dzisiejszych nauczycieli dużą wagę przywiązuje się do nadania naukowego charakteru procesom kształcenia, do profesjonalizacji studentów na podstawie teorii i praktyk pedagogicznych, wiązania opanowanej wiedzy z uczeniem się potrzebnych czynności i umiejętności, przekształcania ich w kompetencje zawodowe [3].

Profesjonalizm nauczyciela jest niezbędny do systematycznego i zorganizowanego pomnażania efektów kształcenia i wychowywania po stronie jednostki lub grupy uczniów. Działanie pedagogiczne nauczyciela posiada cechy zachowań świadomych i ukierunkowanych na osiągnięcia antycypowanych celów [3].

Pytania dotyczące kwalifikacji i kompetencji nauczyciela są w dobie narastającego kryzysu edukacji bardzo aktualne. Z rozmaitych teorii kształcenia, dokształcania i doskonalenia szkolnych wychowawców wylania się wizja nauczycieli przyszłości.

Nauczyciel przyszłości to wyemancypowany intelektualista, indywidualista, praktyk sprawny w działaniu, pełen pasji profesjonalista (ekspert, specjalista), jednocześnie troskliwy dorosły czuwający nad prawidłowym rozwojem swoich uczniów. Człowiek o szerokich horyzontach, otwarty na zmiany, dążący do doskonałości, o bogatej wiedzy i umiejętnościach działania w rozmaitych sytuacjach. Zna wychowanków i potrafi się z nimi porozumieć, zachęcić ich do realizacji wspólnie stawianych celów, zintegrować zespół klasowy. Taki nauczyciel rozumie otaczającą go rzeczywistość i wierzy w możliwość własnego wpływu na kształt jutra. Efektywnie współpracuje z rodzicami, środowiskiem lokalnym, jest animatorem życia intelektualnego i kulturalnego społeczności, w której

funkcjonuje jego szkoła [10]. «Pełni rozmaite funkcje i czerpie satysfakcję z wykonywanego zawodu. Pomaga swoim podopiecznym uczyć się, aby wiedzieć, działać, żyć wspólnie oraz być» [2].

Przyjmując założenie, iż nauczyciele są podmiotami zmiany edukacyjnej wymaga od nich nieodzownych predyspozycji w dokonywaniu samokontroli, autokorekty, a także kontroli i oceny skuteczności oddziaływań pedagogicznych. Na tej podstawie możliwa i konieczna jest także ewaluacja, autoewaluacja, które są ściśle powiązane z refleksyjnością i samooceną nauczycieli. Często uruchamia się nauczycielska refleksja, która stanowi przejaw myślenia, którego cechami są: permanentny namysł, dociekanie, rozważanie danego zagadnienia w ujęciu wieloaspektowym» [3].

Wymagania i oczekiwania społeczeństwa w stosunku do nauczycieli stale rosną. Są oni zobowiązani nie tylko do przekazywania wiedzy, ale i uczenia aktywnego uczenia [9]. Wyzwania te sprawiają, że nauczyciele powinni permanentnie się doskonalić, dokonywać ewaluacji obszarów swojej działalności w zakresie warsztatu pracy, stylu nauczania, jakości i efektywności pracy z dziećmi. Autoewaluacja pozwala nauczycielom uczyć świadomie i odpowiedzialnie.

Warto pamiętać, że o ostatecznym kształcie ewaluacji oraz o rezultatach jej wprowadzenia w polskim systemie edukacyjnym decyduje wiele grup, wśród których koniecznie należy wymienić:

- ✓ «polityków podejmujących decyzje co do kontekstu prawnego;
- ✓ administrację, która ma wpływ na konkretne rozwiązania organizacyjne i decyzje finansowe;
- ✓ zarządzających podejmujących decyzje personalne i kreujących wizje działania;
- ✓ nauczycieli, angażujących się zarówno w działania służące gromadzeniu danych, jak i ich wykorzystanie;
- ✓ oczywiście rodziców i uczniów;
- ✓ wreszcie ekspertów, którzy tworzą klimat wokół ewaluacji» [6].

Zadaniem współczesnych nauczycieli powinno być wprowadzanie młodego pokolenia do systemu wartości [1], który jest przyjmowany przez społeczeństwo, tradycję, kulturę.

Obecnie od nauczycieli dzieci przedszkolnych wymaga się nie tyle przekazywania wiedzy zawartej w programach nauczania, ale wymaga się od niego bogatego wachlarza kompetencji, wśród których ważna jest m.in. akceptacja dzieci, empatia, podmiotowe traktowanie, otwartość, autentyczność umiejętność słuchania, tworzenia bezpiecznej atmosfery. Tacy nauczyciele, posiadający wiele przymiotów potrafią w pełni realizować cele wychowania przedszkolnego, które są różnorodne. Obejmują one:

- ✓ «rozwijanie uzdolnień i wspomaganie rozwoju czynności intelektualnych potrzebnych w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji;
- ✓ wychowywanie dzieci, tak by wiedziały co jest dobre, a co złe;
- ✓ kształtowanie odporności psychicznej, przygotowującej do radzenia sobie w trudnych i różnych życiowych sytuacjach;
- ✓ rozwijanie umiejętności społecznych niezbędnych do budowania prawidłowych relacji z innymi, współzycia w grupie;
- ✓ stwarzanie warunków do wspólnej zabawy i nauki z dziećmi o różnych możliwościach fizycznych i intelektualnych» [8].

Nadzór pedagogiczny jest jednym z podstawowych instrumentów realizacji polityki oświatowej państwa [12], której głównym celem jest zapewnienie wysokiej jakości kształcenia, wychowania i opieki w szkołach i placówkach systemu oświaty. Definiuje się go w pedagogice jako «czynności sprawowane przez administrację oświatową różnych szczebli administracyjnych w celu kontrolowania oraz oceny jakości pracy instytucji placówek edukacyjnych, głównie szkół, oraz zatrudnionych w nich nauczycieli, a także wspomaganie ich w pracy i zawodowym doskonaleniu» [5].

Celem nadzoru pedagogicznego jest doskonalenie systemu oświaty, o czym świadczy:

- 1) «Powszechność systemu (obejmuje wszystkie jednostki organizacyjne systemu oświaty, zarówno publiczne, jak i niepubliczne).
- 2) Legalnościowy charakter działań kontrolnych.
- 3) Ukierunkowanie na ocenę efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej nadzorowanych podmiotów.
- 4) Tryb interwencji w przypadku stwierdzenia przez organ nadzoru niesprawiedliwości.

Cechy charakterystyczne dla systemu nadzoru pedagogicznego:

- 1) Nadzorowi pedagogicznemu podlegają szkoły i placówki (publiczne i niepubliczne).
- 2) Nadrzędną i koordynacyjną rolę w systemie pełni minister właściwy do spraw oświaty i wychowania.
- 3) Decentralizacja systemu odpowiada podziałowi terytorialnemu państwa na obszary (z wyłączeniem jedynie szkół i placówek resortowych, jednak i w tych jednostkach nadzorowi kuratora podlega nauczanie przedmiotów ogólnokształcących).

Zadania nadzoru podzielone zostały hierarchicznie pomiędzy poszczególne organy:

- ✓ dyrektor szkoły kontroluje i ocenia pracę dydaktyczno-wychowawczą i opiekuńczą nauczycieli,
- ✓ kurator oświaty kontroluje i ocenia działalność dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą szkoły i placówek, a także dokonuje oceny pracy ich dyrektorów,
- ✓ minister właściwy do spraw oświaty i wychowania kontroluje sprawność i efektywność nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez kuratorów oświaty (...).

Nadzór pedagogiczny w placówkach oświatowych, również w przedszkolu realizowany jest przez wykonywanie zadań i czynności określonych w rozporządzeniu MEN, w trybie planowanym lub doraźnym. Polega na:

- 1) «ocenie stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół, placówek i nauczycieli,
- 2) analizowaniu i ocenianiu efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek,
- 3) udzielaniu pomocy szkołom, placówkom i nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych,
- 4) inspirowaniu nauczycieli do innowacji pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych».

W zakresie wymienionym w ust. 1 i 2 nadzorowi podlega w szczególności:

- ✓ zgodność zatrudniania nauczycieli z wymaganymi kwalifikacjami,

- ✓ realizacja podstaw programowych i ramowych planów nauczania,
- ✓ przestrzeganie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów, a także przepisów dotyczących obowiązku szkolnego oraz obowiązku nauki,
- ✓ przestrzeganie statutu szkoły lub placówki, przestrzeganie praw dziecka i ucznia oraz upowszechnianie wiedzy o tych prawach, zapewnienie uczniom bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki.

Formami nadzoru pedagogicznego do 01.09.2021 roku były:

- 1) ewaluacja,
- 2) kontrola,
- 3) wspomaganie,
- 4) monitorowanie [11].

Od 01.09.2021 roku wraz z wejściem nowego rozporządzenia MEiN ewaluacja, nie jest już formą nadzoru pedagogicznego.

Ważnym ogniwem w systemie nadzoru zawodowego jest dyrektor szkoły (placówki). Z mocy art. 7 ust.2 pkt. 1 Ustawy Karta Nauczyciela dyrektor odpowiada za dydaktyczny i wychowawczy poziom szkoły (placówki), który bezspornie jest pochodną jakości pracy nauczycieli. Z tego względu dyrektor został wyposażony w skuteczne narzędzia, pozwalające kontrolować (do 01.09.2021) i oceniać prace nauczycieli (hospitacja, ocena pracy), jak również wspomagać ich w osiąganiu pozytywnych (pożądanych) efektów [11].

Podsumowując należy zauważyć, że możliwości likwidowania progu w kształceniu matematyki między klasą III i IV szkoły podstawowej zależą od wielu czynników. Do których zaliczyć można dostosowanie kształcenia matematyki do możliwości rozwojowych dzieci, jednolity program i wysokiej klasy podręczniki oraz wszechstronne kompetencje nauczycieli klas początkowych i starszych. Dużą rolę odgrywa również środowisko rodzinne, jego zaangażowanie w podtrzymywaniu zainteresowań matematycznych oraz świetlice bądź inne placówki, w których dziecko może rozwijać swoje zainteresowania wraz z rówieśnikami, a także znaleźć potwierdzenie o możliwości ich wykorzystania [3].

LITERATURA

1. Ciecuch, J. (2013), *Kształtowanie się systemu wartości. Od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo Liberi, Warszawa.
2. Daszczykowska, J. (2010), *Jakość życia dziecka w perspektywie pedagogicznej*. W: I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková (red.), *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienie jakości i efektywności pracy szkoły*, Zielona Góra.
3. Grzesiak, J. (2010), *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli. Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele*. Konin.
4. Kanclerz, B. (2016), *Młodzież w rzeczywistości «globalnej zmiany» z perspektywy rówieśników*, «Kultura – Społeczeństwo – Edukacja» Nr 2 (10).
5. Kupisiewicz, Cz, Kupisiewicz, M. (2009), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa.
6. Mazurkiewicz, G. (2013), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, Kraków.

7. Miszczuk, R. (2007), Zakres kompetencji współczesnego nauczyciela w kontekście reformy systemu edukacji. W: Z. Bartkowiak, M. Kowaluk, M. Smujło (red.) (2011), Kompetentny nauczyciel, Lublin.

8. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

9. Tomczak, K. (2020), Zaangażowanie w aktywności szkolne a funkcjonowanie w roli ucznia – wyniki badań przeprowadzonych na grupie młodzieży gimnazjalnej, «Studia Edukacyjne» NR 59.

10. Urban-Sigłowy, M. (2012), Realizacja czterech filarów edukacji Jacques'a Delorsa w szkolnictwie wyższym w opinii studentów pedagogiki «Pedagogika Szkoły Wyższej» nr 2.

11. Zimny, E. (2023), Uwarunkowania i efekty rozwoju zawodowego nauczycieli przedszkoli w powiatach rybnickim i raciborskim. Praca doktorska. Łódź.

12. Żmijowski, O. (2021), Wpływ COVID-19 na polityki wewnętrzne wybranych państw, «Acta Politica Polonica» 2021, nr 2, s. 79–88.

Jan GRZESIAK

(Konin, Polska)

Romuald KALINOWSKI

(Siedlce, Polska)

ASPEKTY WARTOŚCIOWANIA I OCENIANIA OPRACOWAŃ MŁODYCH PRACOWNIKÓW NAUKI

W literaturze przedmiotu wskazuje się, że ze względu na wymagania stawiane opracowaniom naukowym dzielimy je na prace promocyjne i prace poznawcze. Podkreślić jednak należy, że podział taki ma swoje plusy i minusy. Wacław Pytkowski w przedmiotowym obszarze wykazuje, że taki podział jest podziałem uproszczonym, w dużej mierze schematycznym. W rzeczywistości zarówno prace promocyjne opierają się na elementach poznawczych, jak również prace poznawcze zawierają w sobie elementy badawcze. Niemniej podkreślenia wymaga to, że «celem pracy naukowej powinno być dążenie do wykrycia zasad, reguł, czy nawet praw na zasadach naukowych, i to dopiero nadaje jej charakter naukowy» [4, 266]. W tym przypadku badany materiał powinien być obiektywnie dobrany, poselekcjonowany i uporządkowany. Poprawność przyjętej metody opracowania winna być naukowo uzasadniona. Rozwiązanie każdego problemu naukowego musi opierać się na logicznym wywodzie, jasnym wykładzie i głęboko przemyślanej interpretacji uzyskanych wyników. Z kolei opracowania, które podają jedynie fakty, są opracowaniami informacyjnymi nie zawierającymi żadnych cech twórczych. I chociaż mogą stanowić najlepszą i najdogodniejszą informację stwierdzającą stan faktyczny, to pozostają jednak opracowaniami nienaukowymi czy pseudonaukowymi («naukawymi»). Z całą stanowczością można powiedzieć, że są lub mogą być pracami usługowymi dla dalszych badań.

«Realizacja» – termin często nadużywany w innych obszarach zadaniowych, a słusznie stosowany w tym przypadku, to nic innego jak spełnienie, wykonanie, urzeczywistnienie określonych założeń, projektów czy prac promocyjnych [2, 627]. Prace

promocyjne są podstawą do klasyfikowania ich autorów. Podkreślenia wymaga to, że klasyfikowanie to może pozostawać w różnych obszarach promocyjnych, zawodowych czy naukowych, a także tematycznych. Dlatego od każdej pracy promocyjnej żądamy dokładnej dokumentacji, ponieważ jej zadaniem jest nie tyle uzyskanie wyników, ale umożliwienie prześledzenia i zweryfikowania poprawności toku myśli, sposobu gromadzenia materiałów oraz stosowanych metod i interpretacji wyników w celu sprawdzenia umiejętności autora odnośnie prawidłowego sposobu rozumowania, uzasadnienia doboru materiałów, metod i literatury wraz z ich retrospektywnym i krytycznym przeglądem [4, 267].

W tym miejscu zaznaczyć należy, że w każdej pracy wymagane jest osiągnięcie założonego celu, zbadanie i opisanie oraz zaprezentowanie takiego poziomu naukowego, który może być podstawą do nadania stosownego stopnia naukowego, tytułu lub tytułu zawodowego. «Ocena» – to czynność realizowana przez wyznaczone, wskazane przez właściwy podmiot osoby mające za zadanie dokonać merytorycznej oceny określonej pracy promocyjnej. W tym przypadku mówimy o poddaniu czegoś ocenie, a nie o postawieniu oceny za określoną pracę promocyjną. Ma to swoje wyraźne, szczególne znaczenie w przypadku oceny prac doktorskich i habilitacyjnych.

Literatura przedmiotu wyróżnia trzy, a niekiedy cztery rodzaje prac promocyjnych. Są to: prace licencjackie i magisterskie oraz prace doktorskie i habilitacyjne. Takie pogrupowanie przy ich rozdzielności i podmiotowości każdej z nich ma swoje uzasadnienie w fakcie ich odmienności i znaczenia dla nauki. Każdej z wymienionych rodzajów prac promocyjnych stawia się odrębne wymagania, rosnące wraz ze znaczeniem pracy.

Celem pracy licencjackiej jest sprawdzenie umiejętności prezentacji myśli na piśmie oraz określonego zagadnienia pozostającego w obszarze zainteresowania licencjata. Dodać należy, że pozostającego także w obszarze edukacyjnym określonej komórki organizacyjnej uczelni. Każdy temat pracy licencjackiej podlega zatwierdzeniu przez stosowne ciało kolegialne, np. przez radę instytutu. W pewnym okresie odstąpiono od prac licencjackich, by powrócić do ich opracowywania z uwagi na to, że stanowią podstawę nadania pierwszego stopnia i tytułu zawodowego. Z kolei celem prac magisterskich jest nabycie umiejętności stosowania metod badawczych oraz naukowego przedstawiania wyników. Tym samym od prac licencjackiej i magisterskiej (szczególnie) oczekujemy, by były pewną formą sprawdzenia trzech podstawowych założeń.

Po pierwsze, aby były sprawdzianem wiedzy nabytej w trakcie studiów. Dlatego powinny zawierać przegląd bibliografii, a nie wykaz literatury. Po drugie, powinny zawierać pewien akcent badawczy. Stąd nieobce im powinny być ukierunkowane tematycznie: twórczość, pomysłowość i samodzielność myślenia przy opracowywaniu założonego planu. Po trzecie, od prac tych oczekujemy, że będą sprawdzianem umiejętności logicznego wyłożenia myśli, własnej interpretacji wyników oraz umiejętności pisarskich.

Od pracy licencjackiej i magisterskiej nie żądamy wnoszenia nowych osiągnięć do dotychczasowego stanu badanego problemu. Podkreślić jednak należy, że im więcej jest w tych pracach samodzielności, pomysłowości i własnych przemyśleń, tym ich wartość

jest większa. Nie są to jednak typowe prace naukowe. Pewną formę naukowości nadaje im zastosowanie metod badawczych.

W. Pytkowski w swojej książce *Organizacja badań i ocena prac naukowych* [2, 273] zauważa, że praca magisterska powstaje w sześciu głównych etapach. Zasadne staje się przyjęcie ich także w tworzeniu pracy licencjackiej. Te etapy to:

- ustawienie problemu w sensie jego sprecyzowania i umiejscowienia w dotychczasowym dorobku wiedzy;
- dobór materiału do tematu;
- przetworzenie materiału;
- badanie operacyjne;
- zsyntezowanie wyników;
- opisanie dokonanych osiągnięć [1; 3; 4].

Poprawność założeń nie budzi zastrzeżeń. Wskazują bowiem na pewną swobodę wypowiedzania własnych sądów, które nie zawsze mogą być, czy są prawdziwe, chociaż za takie mogą, czy też są uważane. Błądzić jest rzeczą powszechną, jeżeli chcemy mówić o wolności w nauce i głoszeniu pewnych poglądów. Błądzić tak, aby nie fałszować wyników badań, dostosowując je do własnych potrzeb, kiedy to przyszły licencjat lub magister sam wypełnia ankietę, w dodatku tym samym charakterem pisma, długopisem czy piórem. Wyniki takiego działania, mało, że nie są prawdą czy fałszem świadomym lub nieświadomym, ale są zwykłym oszustwem, które powinno być tępione. Mając na uwadze wskazane wyżej założenia, pozostajemy (jako autorzy prac licencjackich i magisterskich) w pewnym dyskomforcie. Mówiąc o tak zwanym *ustawieniu problemu* w kontekście rozległej wiedzy o przedmiocie badań, żąda się od nas abyśmy znali to, co chcemy poznać [4, 20–21]. Postulat w istocie paradoksalny, chociaż nie jest pozbawiony pewnych racji, zważywszy na to, że jest to żądanie wyłącznie pozorne. Jego spełnienia autor dokonuje przez rozumne czytanie stosownej literatury, przez co nie będziemy w przyszłości wyważać tzw. otwartych drzwi. Podkreślić przy tym należy, że musi to być czytanie ze zrozumieniem. W przeciwnym wypadku zwiększeniu ulega rola i odpowiedzialność promotora we wskazaniu oraz wyegzekwowaniu treści literatury przedmiotu w zakresie problematyki określonej pracy licencjackiej lub magisterskiej. Zafałszowaniem natury pisarskiej w tym obszarze jest wykazywanie w spisie bibliografii więcej pozycji, których autorzy tych prac nie czytali, niż tych z których korzystali i cytowali.

Drugie założenie traktuje o akcencie badawczym prac licencjackich i magisterskich.

Nie jest to warunek konieczny czy postrzegany z punktu widzenia naukowego. Nie jest, ale może być, zważywszy na innowacyjność problemu lub występowanie wątpliwości, które przy dozie intelektualnej docieklivosti i śmiałości oraz ostrożności i krytycyzmu pozwolą odrzucić ograniczenia typu «rzekome ostateczne rozstrzygnięcia». Wyrażane własne sądy mogą w takiej sytuacji pozostawać w pewnej sprzeczności z pracami już ogłoszonymi (przyjętymi). Czy zatem będą fałszywe? W literaturze przedmiotu i założeniach nauki wskazuje się, że nie. Tłumaczy się to tym, że nauka i uczeni mogą błądzić. W pracach tego typu do takich ujęć nie powinno dochodzić. Związane to jest z wymienionym wcześniej stwierdzeniem o ukierunkowaniu przez promotora i jego nadzorce nad wyborem literatury.

Tu bowiem decyduje przede wszystkim profesjonalizm i doświadczenie zawodowe kierownika (promotora) pracy.

Trzecie założenie dotyczy umiejętności logicznego wyrażenia myśli, właściwej interpretacji wyników badań i ich zaprezentowania. Założenie z pozoru najłatwiejsze. Osobiste obserwacje i doświadczenie wynikające z faktu bycia kierownikiem prac licencjackich i magisterskich nie pozwalają na takie stwierdzenie. Cóż, w określonym momencie życia człowieka objawiają się wcześniej popełnione błędy czy też zaniedbania edukacyjne. A przecież umiejętność wyrażenia swoich myśli w sposób logiczny i poprawny językowo to ogromny walor w życiu na każdym stanowisku, walor, który nabywa się przez porządkujące myślenie. Negatywnie wpływa na to także brak czytania, posiadana wiedza (a raczej jej brak) w przedmiotowej sprawie, sposób wyrażania myśli, umiejętności pisarskie. To także duży problem dla promotora, który również prace czyta, wskazuje błędy, może dokonywać drobnych poprawek, nie powinien jednak pisać takiej pracy.

Osobnym zagadnieniem w tego typu pracach promocyjnych jest terminowość ich realizacji. Pomijając przypadki skrajnie niepozwalające na terminowe ich wykonanie, coraz częściej dochodzi do przenoszenia terminów obrony tych prac na kolejny rok czy lata. To dezorganizuje pracę promotora, może też dezorganizować jego wypoczynek.

Celem pracy doktorskiej jest przygotowanie do samodzielnego rozwiązywania problemów, stosownie do przyszłego profilu zawodowego doktora. Podkreślić przy tym należy, że o ile magistrant wypełnia w zasadzie własną inwencją ramy wyznaczone przez kierownika pracy, to do najważniejszych poczynań doktoranta należy umiejętność przedstawiania problemu, dobór materiału badawczego i wybór własnych metod. To między innymi bowiem stanowi o istocie samodzielności takiej pracy promocyjnej. Habilitacje stanowią najwyższy wymiar naukowości prac promocyjnych. Pracę habilitacyjną wyróżnia i za taką pozwala ją uważać dopiero jej wkład w rozwój nauki.

Oczywistym jest, że wymagania stawiane pracom promocyjnym typu praca licencjacka i praca magisterska zachowują swoją ważność także w pracach doktorskich i habilitacyjnych. Podkreślić jednak należy, że sposób ich ujęcia powinien być znacznie szerszy i głębszy. Pytkowski wskazuje, że będziemy «to rozumieli odpowiednio jako nadanie szerszego tła i aspektu zagadnieniu oraz pogłębienie tematu przez ścisłe powiązanie z dotychczasowymi badaniami w tym zakresie» [4, 276]. Tym, co w znacznym stopniu rzutuje na proces realizacji pracy doktorskiej jest to, że autor sam – zgodnie ze swoimi zainteresowaniami – ustala problem i wybiera odpowiednie metody. Nie należy jednak pomijać współdziałania promotora, bo taki już występuje w opracowaniu. Przestrzegać powinno się zasady, że za poziom pracy stanowiącej samodzielny dorobek odpowiada doktorant, zaś za poziom przygotowania doktoranta odpowiada promotor. Nie dlatego, że jest promotorem, ale dlatego, że reprezentuje tę dziedzinę, a nawet dyscyplinę nauki, którą wybrał doktorant.

Przedstawione problemy znajdują swoje odniesienie także w pracach habilitacyjnych.

Podsumowując rozważania o pracach promocyjnych w kategoriach założeń, realizacji i oceny, należy podkreślić, że prace te mają swoje uzasadnienie funkcjonowania w życiu ich autorów, a także w rozwoju nauki. Musimy jednak zadbać o to, aby ich poziom nie był mierny, a poziom naukowy i etyczny środowiska naukowego nie pozwalał na odejście od zasad poprawności i twórczego myślenia. Powyższe treści nie zamykają zagadnienia.

Wskazują jedynie na wybrane elementy w przedmiotowej sprawie. Mogą one stanowić, a nawet powinny przedmiot odrębnych opracowań w kontekście badań naukowych i rozwoju młodej kadry naukowej.

LITERATURA

1. Grzesiak, J. (1996), *Statystyka w metodologii badań pedagogicznych*. Poznań – Kalisz.
2. *Słownik poprawnej polszczyzny*. (1980). Warszawa: PWN.
3. Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak».
4. Pytkowski, W. (1985). *Organizacja badań i ocena prac promocyjnych*. Warszawa: PIW.

Krystyna ŻUCHELKOWSKA
(Konin, Polska)

SPOSTRZEGANIE RODZEŃSTWA I RODZINY WŚRÓD DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

W środowisku rodziny następuje dostrzeżenie przez dzieci tego, że jest ona uwrażliwiona na to, co dochodzi do niej z bliższego i dalszego otoczenia, udziela wsparcia w trudnych chwilach, utrzymuje kontakty z dalszymi krewnymi. W rodzinie każdy jej członek pełni określoną rolę i wykonuje wynikające z niej obowiązki. Głową rodziny jest ojciec, bo pracuje i zarabia pieniądze na jej utrzymanie. Zarobki matki, jeżeli pracuje, wzbogacają domowy budżet i dlatego rodzinie żyje się lepiej, bo może zaspokoić potrzeby każdego z jej członków.

Zmiany zachodzące w strukturze rodziny są dla dziecka dużym przeżyciem i mają wpływ na jego stosunek do otaczającej rzeczywistości i do samego siebie. Związane są z dołączeniem do rodziny nowego jej członka, a więc kolejnego dziecka. Jeżeli dziecko przestanie być jedynakiem w starszym wieku przedszkolnym, a więc mając 5-6 lat, to zmianę w swoim życiu i w strukturze rodziny związaną z pojawieniem się młodszego rodzeństwa zniesie bez problemu. Jest to związane z dobrze ukształtowaną tożsamością dziecka w starszym wieku przedszkolnym i poczuciem własnej wartości. Poza tym dziecko w starszym wieku przedszkolnym ma ukształtowane podstawowe struktury psychiczne i dzięki temu potrafi określić swoją pozycję i zakres funkcjonowania w grupie społecznej, jaką jest rodzina [3]. Jeżeli natomiast rodzeństwo w rodzinie pojawi się przed piątym lub szóstym rokiem życia pierwszego dziecka, które do tej pory było jedynakiem, to znajdzie się ono w bardzo trudnej sytuacji. Jest to związane z tym, że dziecko musi się dzielić miłością rodziców z młodszą siostrą lub bratem. To sprawia, że dziecko staje się zazdrosne i ujawnia negatywne emocje wobec rodzeństwa. Aby temu zapobiec, rodzice powinni obdarzać dziecko uwagą wartościującą, a także pomoc mu zrozumieć, że nie zawsze jego potrzeby będą zaspokajane natychmiast. Kontakty dziecka z rodzeństwem, zdaniem Jozefa Rembowskiego [13] są zbliżone do układu między dorosłymi, i dostarczają przeżyć niemożliwych do odtworzenia w innych grupach społecznych. Dlatego w niektórych rodzinach relacje między rodzeństwem mają charakter

równorzędności, partnerstwa, przyjaźni, współdziałania czy współpracy. Z kolei w innych rodzinach relacje między rodzeństwem oparte są na rywalizacji o miłość rodziców, niechęci, zachowaniach agresywnych, czy też braku współpracy i współdziałania. Podkreślić jednak należy, że rodzeństwo stanowi namiastkę poszerzonej grupy społecznej i dlatego kontakty z nim odgrywają ważną rolę w ciągłym wzbogacaniu osobowości małego dziecka.

Posiadanie rodzeństwa wzbogaca układ więzi rodzinnych, a dziecko ma większe możliwości, by nauczyć się współpracować i współdziałać z innymi ludźmi. Obecność starszego i młodszego rodzeństwa sprzyja rozwojowi społecznemu dziecka. Dzieje się tak dlatego, gdyż starszy brat lub siostra manifestuje formy zachowań bardziej zbliżone do rozwoju dziecka niż rodzice, i jest dla niego źródłem identyfikacji. Starsze rodzeństwo opiekuje się młodszym, a sprawując obowiązki opiekuńcze, czuje się dowartościowane, doroślejsze niż jest w rzeczywistości, a tym samym przyjmuje bardziej dojrzałe formy zachowania. Dzieci, które mają rodzeństwo są bardziej samodzielne, wcześniej osiągają dojrzałość emocjonalną, są mniej uzależnione od rodziców i nie wykazują tendencji do przeceniania swojej osoby w życiu grupy. Dzieje się tak, bo rodzice nie otaczają dzieci przesadną kontrolą i opieką, zostawiają im więcej swobody, niezależności i nie czynią z nich centrum zainteresowania życia rodzinnego. Nie wszystkie dzieci objęte badaniami miały rodzeństwo. I tak, w środowisku miejskim takich dzieci było 12%, a w środowisku wiejskim 8,6%. Wszystkie badane dzieci wiedziały, że do rodziny należy też rodzeństwo, dlatego podawały nie tylko ich imiona, ale także wiek, wyraźnie faworyzując starszego brata lub siostrę. Starszy brat lub siostra jest tą osobą, za którą dziecko tęskni najbardziej, którą prosi o pomoc podczas wykonywania różnych czynności. Ekspozowanie starszego rodzeństwa widoczne było również w pracach plastycznych dzieci. Niektórzy badani starszego brata lub siostrę rysowali na środku kartki lub otaczali kolorową obwódką. Inni dorysowywali im różne atrybuty takie, jak na przykład łańcuszek na szyi, kolczyki w uszach, dziury w nogawkach spodni. Z kolei młodsze rodzeństwo przedstawiane było w gorszym świetle. Często postać młodszego brata lub siostry była zdecydowanie mniejsza, mało kolorowa, bo dziecko chciało podkreślić, że młodszy są od niego mniej ważni w rodzinie. Badane dzieci podkreślały, że bardzo lubią przebywać w towarzystwie starszego rodzeństwa i z nim spędzać czas na zabawie, jak również wykonując różne czynności w mieszkaniu, w ogródku, na podwórku.

Natomiast z młodszym rodzeństwem nie lubiły spędzać wolnego czasu, gdyż nie potrafią się bawić. Świadczą o tym wypowiedzi dwóch dziewczynek. *Moja siostra jest dla mnie za mała. Nie umie się ze mną bawić i wszystko mi psuje. Muszę ją pilnować. Jak sobie coś zrobi, to mama na mnie krzyczy, że źle ją pilnuję. W domu nie mam się z kim bawić, bo mój brat jest mały. Nie umie jeszcze chodzić i mówić. Czasem muszę go wozić w wózku, i tego nie lubię. Ja chcę się bawić albo oglądać telewizję, a z nim się nie da. Lubię chodzić do przedszkola, bo tam mam koleżanki i się z nimi bawię, i opowiadamy sobie o różnych rzeczach.*

Niektóre badane dzieci uważały, że najszcześliwsze w rodzinie jest młodsze rodzeństwo, bo rodzice rozpieszczają je, skupiają na nim swoją uwagę i dbają o wszystkie jego potrzeby i pragnienia. Informują o tym wypowiedzi tych dzieci. Oto niektóre z nich.

Najlepiej w moim domu ma mój młodszy brat. Wszyscy się o niego martwią, przytulają go, kupują mu różne rzeczy, czytają bajki na dobranoc. Nawet tata się z nim bawi, a ze mną nie.

Moja siostra ma najlepiej, bo ona jest mała. W domu jej wszystko wolno i ciągle babcia kupuje jej nowe lalki. Nikt na nią nie krzyczy, jak jest niegrzeczna, tylko grozi palcem. Na mnie krzyczą i mówią, że chłopiec musi być grzeczny dla dziewczynki.

Chciałbym być młodszym od mojego brata, to miałbym w domu tak dobrze, jak on. Wszyscy go pilnują, by nic sobie nie zrobił i by dużo jadł. Nawet ja muszę Kacperka pilnować. On ma lepsze zabawki od moich i nie chce dać mi się nimi pobawić, a ja muszę.

Wśród badanych dzieci były również takie, które nie spędzały wolnego czasu ze swoim rodzeństwem, ale obok niego. Widać to na rysunkach, gdzie kartkę dzieliły na tyle części, ile jest dzieci w rodzinie. W każdej części rysowały jedno z rodzeństwa i czynności, które wykonuje. I tak, na przykład, jedno dziecko w pierwszej kratce narysowało starszą siostrę przy komputerze, w drugiej młodszego brata bawiącego się samochodem, a w trzeciej siebie oglądającego obrazki w książce. Pozytywne uczucia do swego rodzeństwa dzieci wyrażały, wykorzystując w swych rysunkach kolorowe kredki. Bardzo często używały koloru czerwonego, żółtego, pomarańczowego. Może to świadczyć o tym, że do swego rodzeństwa ustosunkowane są przyjaźnie, cechuje je duża otwartość, zdecydowanie, dążność do wspólnego spędzania wolnego czasu. Były też rysunki, na których dominował kolor niebieski i zielony. Na niebieskim tle dzieci rysowały młodsze rodzeństwo, i tym samym podkreślały chęć lub obowiązek opiekowania się nim. Natomiast kolorem zielonym akcentowały ważność swej osoby w kontaktach z młodszym bratem lub siostrą. Dzieci, które nie miały rodzeństwa, rysowały to, czego im w życiu brakuje, najczęściej siostrę lub brata, a także dziadków, psa, samochód. Rysunki były kolorowe z przewagą barw jasnych i ciepłych, co może świadczyć o bogatym życiu uczuciowym i tęsknocie za tym, czego nie posiadały. W swych wypowiedziach dzieci podkreślały, że rodzina jest wtedy szczęśliwa, gdy wszyscy się kochają i jeżeli jest w niej dwoje lub więcej dzieci. Było im zupełnie obojętne, czy jest to rodzeństwo młodsze, czy starsze. Niektórym jedynakom brakowało też dziadków, a więc osób bliskich, których można kochać, z którymi można przyjemnie spędzać czas, którym można pomagać, z którymi można rozmawiać. Tak rodzeństwo, jak również babcie i dziadka dzieci te rysowały na łące pełnej kolorowych kwiatów i motyli lub w domu, w którym na parapecie okiennym stały kwiaty doniczkowe. Może to świadczyć o poczuciu bezpieczeństwa i akceptacji, jak również o chęci zdobywania nowych wiadomości o bliźszej i dalszej rzeczywistości.

Reasumując, nasze badania diagnostyczne o charakterze jakościowym, wykazały, że rodzina jest dla każdego dziecka najbliższym środowiskiem, w którym uczy się mowy, poznaje bliższą i dalszą rzeczywistość, kształtuje uczucia, przekonania i postawy wobec jej członków. W rodzinie przez naśladownictwo, identyfikację, modelowanie kształtuje się dziecięca świadomość, cechy osobowości, system wartości, a także budowane są najtrwalsze i najsilniejsze więzi emocjonalne oparte na wzajemnych, bliskich kontaktach oraz współdziałaniu jej członków. Bliskie i trwałe kontakty emocjonalne z rodzicami, rodzeństwem i dalszymi członkami rodziny sprawiają, że dziecko czuje się zespolone z grupą pochodzenia, dobrze się w niej czuje, ceni ją i liczy się z uwagami oraz sugestiami jej członków. Ta harmonia jest niezmiernie ważna dla umiejętności zachowania

równowagi w dorosłym życiu i wypełniania w nim ról społecznych zgodnie z ogólnie przyjętymi normami i zasadami. Wzrastając w rodzinie, dziecko uczy się rytmu codzienności, poznaje świat wiedzy, przyrody, techniki, kultury, sztuki, nabywa umiejętności, które pomagają przetrwać w trudnych chwilach życia i zaspokajać własne potrzeby oraz pragnienia.

Przeprowadzone badania wykazały, że dzieci kończące edukację przedszkolną w środowisku miejskim i wiejskim mają bogate wyobrażenia o strukturze rodziny, organizacji życia rodzinnego i rodzeństwie. Rysunki i wypowiedzi dzieci ukazały rodzinę tak, jak one widzą, a więc z codziennymi kłopotami i radościami. Badane dzieci zwracały też uwagę na osoby najmilsze i mniej miłe w rodzinie. Rodzeństwo, głównie młodsze, badane dzieci określały jako najszcześliwsze w rodzinie, bo na nim jest skupiona uwaga rodziców, wszyscy domownicy się nimi zajmują i rozpieszczają je. Dzieci też zastanawiały się nad tym, co należałoby zmienić w ich rodzinie. Te zmiany dotyczą różnych sfer życia rodzinnego.

Badania należy uznać za wstępne, gdyż prowadzone były w dwóch środowiskach (miejskim i wiejskim) i na niewielkiej próbie badawczej. Dlatego w dalszych badaniach należałoby skoncentrować się na ukazaniu wpływu czynników endo- i egzogennych na wyobrażenia dzieci kończących edukację przedszkolną o rodzinie.

LITERATURA

1. Adamski, F. (2002), *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków.
2. Dyczewski, L. (1994), *Rodzina, społeczeństwo, państwo*. Lublin.
3. Grzankowska, I., Basińska, M. (2014), *Pozycja wśród rodzeństwa – obraz psychologiczny dzieci badanych Testem Rysunku Rodziny. Psychologia Rozwojowa, Zeszyt 1*.
4. Janicka, I., Liberska, H. (red.). (2014), *Psychologia rodziny*. Warszawa.
5. Kawula, S. Brągiel, J., Janke, A. (2014). *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Toruń.
6. Kwak, A. (2005), *Rodzina w dobie przemian*. Warszawa.
7. Okoń, W. (2010). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.
8. Pilch, T., Lepalczyk, I. (red.). (1995), *Pedagogika społeczna*. Warszawa.
9. Rembowski, J. (1984), *Stosunki emocjonalno-społeczne w rodzinach marynarskich jedno-, dwu- i trojdzietnych o czasowej nieobecności ojca*. W: *Materiały do nauczania psychologii*, seria II, t. 11, Warszawa.
10. Rembowski, J. (1986), *Rodzina w świetle psychologii*. Warszawa.
11. Tyszka, Z. (1979), *Społeczna przynależność rodziny a sytuacja rodzinna dziecka*. W: M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko*. Warszawa.
12. Ziemska, M. (2007). *Rodzina współczesna*. Warszawa.

Тетяна КАЛІНІЧЕНКО

(Харків, Україна)

ДО ПИТАННЯ ПРО СУЧАСНІ ПІДХОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У закладах вищої освіти науково-педагогічні працівники (НПП) використовують різні підходи у викладанні іноземних мов [1; 2; 3; 4].

Гуманістичний підхід є першим у нашому дослідженні; він заснований на гуманістичному напрямку в психології, спирається на думки, почуття і емоції здобувачів вищої освіти у процесі навчання, виховання та розвитку, а також на когнітивні процеси, які забезпечують пізнання світу і самопізнання і сприяють навчанню. Даний підхід підкреслює необхідність виховання почуття відповідальності і заперечує будь-яке обмеження свободи думки і творчості студентів [5]. Гуманістичний підхід означає не тільки гуманний і «вільний» характер навчання, а й необхідність виховання у здобувачів почуття відповідальності, здатності до самооцінки і самоконтролю, передбачає формування умінь організувати свою роботу і процес навчання в цілому.

Гуманістичний підхід до навчання знайшов своє відображення в методиці викладання іноземних мов і реалізується в методі «тихого» навчання (The silent way), методі «громади» (Community language learning) і ряді інших методів. Однак набагато важливішим в порівнянні з іншими методами є сама гуманістична спрямованість, яка дозволяє НПП будувати процес навчання з урахуванням особистісних особливостей здобувача і використовувати елементи даного підходу в рамках інших методів [5; 6].

На нашу думку, великою перевагою гуманістичного підходу є те, що в ньому враховуються емоції, думки та почуття студента у навчанні. Дуже важливим є той факт, що вихованець повинен сам організувати своє навчання. Але недоліком цього підходу є те, що він є недоречний здобувачам вищої освіти, які не можуть самостійно організувати свою роботу в цілому.

Другий підхід, що вивчається – це є глобальний підхід, гештальт-стиль, вивчення мови «зверху вниз»; за допомогою цих термінів з різних сторін описується підхід до навчання, заснований на положенні гештальт-психології, відповідно до якої поведінка людини складається з деяких цілісних одиниць – «гештальтів». Відповідно цьому кожному поведінкову ситуацію необхідно досліджувати цілком, не розбиваючи на складові. Так само має будуватися і навчання іноземній мові. Не слід дробити її на окремі види мовленнєвої діяльності та виокремлювати мовні одиниці. Вивчення мови повинно базуватися на матеріалі неподілених блоків, які відпрацьовуються вихованцями цілком, «зверху вниз», від загального сприйняття матеріалу до подальшого виділення й усвідомлення його частин. Наприклад, студенти спочатку читають текст повністю, а потім переходять до аналізу його складових. Перевага при цьому віддається груповій та парній роботі, спілкуванню [5].

У зарубіжній методиці глобальний підхід до навчання прийнято вважати більш прогресивним порівняно з «традиційним», який визначається такими термінами, як атомістичний (atomistic approach), аналітичний (analytic style) і підхід «знизу вгору» (bottom-up approach) [6].

Третій підхід до навчання, який ми розглядаємо у дослідженні є підхід, орієнтований на продукт або результат навчальної діяльності; він розглядає досліджувані мовні та мовленнєві явища як статичні одиниці, застигли зразки, до породження або розуміння яких слід прагнути в процесі навчання.

Передбачається, що певний період навчання (курс, заняття, фрагмент заняття, завдання) закінчується для здобувача створенням якого-небудь мовленнєвого продукту – окремого висловлювання, діалогу, листу і т. д., що і є метою навчання, на досягнення якої спрямована діяльність НПП.

Четвертий підхід до навчання, орієнтований на процес формування знань, навичок і вмій отримав серйозний розвиток при навчанні письму. Дослідники відзначають виражений «процесуальний» характер письма, оскільки есе чи оповідання не можуть бути написані відразу в остаточному варіанті [6]. Продукт письмового мовлення з'являється в процесі планування, написання тез, переформулювання фраз і зміни частин тексту і т. д. Передбачається, що навчання письма має імітувати всі етапи реального процесу породження письмового висловлювання. Даний підхід до навчання реалізується в навчальних програмах аналітичного типу, а завдання навчання відображають процес вчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Калініченко Т.М. Біхевіоризм як сучасний підхід вивчення іноземної мови при викладанні у закладах вищої освіти. *Мовна освіта фахівця: сучасні виклики та тенденції*: матеріали V Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 23 лютого 2023 р.). Харків: Національний юридичний університет ім. Ярослава Мудрого, 2023. С. 96–98.

2. Калініченко Т.М. Діяльнісний підхід у навчанні іноземним мовам у закладах вищої освіти. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XIII: Утилітарна цінність наукових досліджень*: матеріали XIII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Конін, 25 жовтня 2022 р.). / [Ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін: Академія прикладних наук у Коніні, 2022. С. 191–192.

3. Калініченко Т.М. Підходи до вивчення іноземних мов. *Сучасні філологічні і методичні студії: проблематика і перспективи*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 18 травня 2022 р.). Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2022. С. 52–54.

4. Маслова Л. Біхевіоризм та лексичний підхід, їх комплексне використання при вивченні іноземних мов у лінгвістичних закладах вищої освіти. Матеріали конференції МЦНД, жовтень 2020 р. С. 37–39.

5. Riazi M., Candlin C. N. Mixed-methods research in language teaching and learning: Opportunities, issues and challenges. *Language Teaching*. 2014. Vol. 47. P. 135–173.

6. Richards K. Trends in qualitative research in language teaching since 2000. *Language Teaching*. 2009. Vol. 42. № 02. P. 147–180.

Олександра КАНЮК, Надія КІШ
(Ужгород, Україна)

ОСНОВНІ ПЕРЕВАГИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

В умовах стрімкого переходу на дистанційне навчання, пов'язаного з пандемією Covid-19 та воєнним станом в Україні, викладачам вищих навчальних закладів довелося адаптуватися до нових освітніх платформ (Meet, Zoom, MS Teams, Skype та ін.) та освоювати навчальні дистанційні ресурси. До питання методів та методик дистанційного навчання у процесі навчання іноземних мов на немовних спеціальностях у своїх роботах зверталися як вітчизняні, так і зарубіжні науковці (В. Кухаренко, Ю. Горвіц, Н. Мельник, К. Кожухов, Н. Чала, І. Ковальова, О. Дігтяр, А. Хуторський,

M. Swain, S. Lapkin та ін.), що відображає різноманітність підходів до його розуміння. За визначенням, яке дає Ольга Дігтяр, автор досліджень з навчання іноземних мов, дистанційне навчання – це взаємодія вчителя та учнів між собою на відстані, що відображає всі притаманні навчальному процесу компоненти (цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання) та реалізовані засобами інтернет-технологій або іншими засобами, що передбачають інтерактивність [1, 356]. О. Дігтяр підкреслює, що засоби реалізації всіх компонентів дистанційного навчання надають специфічний вплив на кожен із компонентів навчання, зумовлюючи їх відбір, структурування та організацію [1, 357]. Воно особливо зручне для тих вікових і соціальних груп, які змушені віддавати перевагу навчанню без відриву від місця трудової діяльності [1, 356].

Американські науковці Свейн і Лапкін (Swain and Lapkin) проводили свої дослідження в Канадських університетах і дійшли до думки, що саме інтерактивні завдання допомагали студентам спілкуватися і набувати нових умінь та навичок на практиці [5]. В умовах дистанційного навчання, інтерактивні методи є просто незамінними.

На думку дослідниць Н. Чалої та І. Ковальової, найбільшою перевагою онлайн навчання є гнучкість [2]. Кожен викладач може обрати зручний для себе спосіб спілкування – ZOOM, Meet, Google-форми та ін.

Одним із способів задати тон заняття і включити студентів у навчальний процес – перші кілька хвилин заняття присвятити вправам, так званим *warming-up activities*, вважає Дж. Адамс. Переваги цих вправ у тому, що вони короткі за часом, не вимагають особливої підготовки, сприяють формуванню психологічного клімату, допомагають встановити міжособистісний контакт, повторити лексичний та граматичний матеріал. Викликати зацікавленість у студентів можна завдяки різним онлайн-іграм на повторення вивченого матеріалу, обговорення новин, відгадування слів, розв'язування кросвордів та ін. Під час заняття також бажано використовувати завдання, що передбачають роботу у парі чи групі [3].

Проаналізувавши наукову літературу, можемо виокремити такі основні плюси дистанційного навчання:

- охоплення великої кількості студентів;
- мобільність та можливість навчання з будь-якої точки світу;
- рівні можливості здобуття освіти незалежно від місця проживання студентів;
- економія тимчасових витрат на дорогу;
- рентабельність або економічна ефективність;
- різноманітність та варіативність;
- застосування в процесі навчання нових технологій і ресурсів;
- максимальна інтерактивність;
- різноманітність методичних матеріалів та способів їх подання;
- можливість запису лекцій та семінарів, збереження всіх посилань та матеріалів та їх багаторазове прослуховування [4].

Беручи до уваги, що студенти сучасних вищих навчальних закладів живуть у віртуальному просторі, перейшовши на онлайн, вони опинилися у звичному та комфортному для себе середовищі, і для багатьох з них цей процес не виявився стресовим.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дігтяр О.Ю. Проблеми дистанційного навчання іноземних мов у вузі. *Світ науки, культури, освіти*. 2019. № 1 (74). С. 356–357.
2. Чала Н., Ковальова І. Формування у студентів немовних спеціальностей іншомовного професійного спілкування в умовах дистанційного навчання. К.: НАУ, 2021. URL: http://dspace.sfa.org.ua/bitstream/123456789/1382/1/Chala_navchannia.pdf (дата звернення: 08.04.2022).
3. Adams J. E-learning offer myriad opportunities for rapid talent development. Jean Adams T+D. March. P. 69–73. URL: <http://yellowedge.files.wordpress.com/2008/03/adams.pdf> (дата звернення: 08.04.2022).
4. Saykılı A. Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*. 2018. Issue 5(1). P. 2–17. URL: <http://ijcer.net/en/download/article-file/498240> (дата звернення: 08.04.2022).
5. Swain M., Lapkin Sh. Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together. *The Modern Language Journal*. 1998. Issue 82. P. 320–337.

Ольга КОБИЛЕЦЬКА, Олена КРАВЧЕНКО-ДЗОНДЗА
(Дрогобич, Україна)

ІНФОРМАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ЧИТАЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Оскільки мета початкового курсу вивчення літератури полягає насамперед у формуванні читачької культури учня початкової школи, який прагне самостійно обирати літературні твори, вихованні духовно-ціннісних орієнтацій та естетичних смаків читача, настає час заявити про інформаційно-ціннісну парадигму літературної освіти. На відміну від традиційного розуміння провідної ролі вчителя як головного джерела інформації, школа XXI століття пропонує іншу роль: учитель як фасилітатор, провідник та спостерігач, який створює можливість для учнів застосувати отримані навички для побудови нових знань, здобуття і розвитку практичних навичок [1].

Метою читання у початковій школі має стати індивідуальне сприйняття літературного тексту, що передбачає здатність молодшого школяра висловитися про прочитане, «але не в форматі «письменник – геній/ворог народу/ наше все – відобразив прагнення народу/вузько-суб'єктивний погляд», а в стилістиці «мені це підходить/не підходить», «мене це хвилює/не хвилює», «мені від цього боляче/мені байдуже» [2].

Намагаючись самостійно оприлюднити особисті враження від прочитаного, школярі обирають дискусійні форми обговорення. Учитель у такій дискусії займає активну позицію, попри те, що школярі прагнуть відстояти свою точку зору. На такому «живому» уроці неможливо передбачити, до якого висновку придуть учні, тому, працюючи над конспектом уроку, учитель має створити не чіткий план, а скоріш за все «коридор», у межах якого пересуватися під час уроку [2]. У результаті висновки

учнів можуть не співпадати з думкою вчителя. Вчитель за таких умов повинен прийняти читацьку позицію школяра, що стане прикладом співпраці на уроці та педагогічної майстерності учителя.

Сучасний освітній процес є досить складним. Учителеві дуже важко у час інформаційних пріоритетів підтримати належний рівень читацької активності школяра, оскільки мотиви читацької діяльності зумовлені насамперед необхідністю виконання певних навчальних задач. Зважаючи на ці складнощі, формування учня-читача має здійснюватися в єдиній системі використання різноманітних інформаційних методів, прийомів і видів навчальної діяльності, де діалогічні форми організації навчальної діяльності повинні стати пріоритетними в системі розвитку читацької культури особистості, а основою створення ціннісних орієнтирів слугуватиме відповідно підготовлена інтерпретація художнього твору. А звідси цілком слушно буде індивідуалізація читацької діяльності молодшого школяра, повага вчителя до читацьких вражень учня від прочитаного, що сприятиме формуванню «читацького права» на особистісне сприйняття і ціннісне ставлення до тексту, автора, епохи.

Під час рефлексії або підведення підсумків теми уроку учні удосконалюють важливі уміння – резюмувати отриману в процесі читання інформацію, презентувати незвичайні ідеї, передавати власні емоції, почуття й враження кількома влучними словами, співвідносити отриману впродовж уроку інформацію зі своїми вже традиційними поглядами та уявленнями, тобто формувати новий погляд на проблему з опорою на досвід. Використання рефлексії на уроці читання допомагає узагальнити попередній досвід, знання учнів, їхні індивідуальні здібності і пов'язати з новими навчальними задачами, спонукати дітей до усвідомлення й регуляції емоційного стану.

Технологія розвитку критичного мислення допомагає учителеві формувати нового покоління читачів, які досконало володіють не тільки читацькими навичками, але й здатні критично аналізувати прочитане, ставити себе на місце героя, підтримуючи його вчинки чи заперечуючи, розмірковувати над подальшим розвитком подій, успішно спілкуватися один з одним, чути та прислухатись до думки ще когось. Тому запитання, спрямовані на рефлексію під час читання, формування особистісних духовно-ціннісних орієнтацій та естетичних потреб учнів, проблемні завдання, матеріали для дискусії та творчого самовиявлення школярів мають стати пріоритетними у процесі вивчення літератури.

Серед критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів, методисти рекомендують звернути увагу на емоційне особистісне сприйняття прочитаного у широкому культурологічному контексті на основі його розуміння і естетичного переживання [3], уміння аналізу та інтерпретації літературного тексту, корегування власної оцінки твору, навички зіставлення та узагальнення, здатність вести дискусію, робити аргументовані висновки, потребу в творчій діяльності на основі вивченого. Сучасний урок літературного читання повинен бути не просто діалогом між учителем та учнем, а уроком-роздумом, який ідентифікує читача з певною культурною епохою, історичним періодом, включить його в процес самопізнання, орієнтування в світі комунікації. При кожному прочитанні формується індивідуальна читацька інтерпретація подій, вчинків героїв твору. Тому сучасна наука рекомендує дотримуватись

інформаційно-ціннісної парадигми, яка вважає читання «творчим процесом, а учня – активним учасником літературного процесу, читацька рецепція здатна збагачувати літературний твір, бо кожен читач є співавтором художнього твору».

ЛІТЕРАТУРА

1. Використання технології розвитку критичного мислення в освітньому процесі НУШ [Платформа «Всеосвіта»]. Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/vikoristanna-tehnologii-rozvitku-kriticnogo-mislenna-v-osvitnomu-procesi-nus-4682.html>

2. Дроздовський Д. Виклики й перспективи реформування сучасної освіти в Україні. *Дивослово: щомісячний науково-методичний журнал Міністерства освіти і науки України*. 2018. № 1. С. 2–6.

3. Швень Л. Як заохотити дітей до читання: від методики до практики. *Зарубіжна література*. 2016. №2. С. 5–12.

Наталія КОШЕЛОВА
(Дніпро, Україна)

КОМПОНЕНТНА ХАРАКТЕРИСТИКА ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Актуальність обраної теми обумовлена євроінтеграційними процесами в системі освіти України, невпинним збільшенням кількості інклюзивних класів у вітчизняних закладах загальної середньої освіти та інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти, зростанням кількості дітей з особливими освітніми потребами (ООП), що отримують в них освіту, розбудовою мережі інклюзивно-ресурсних центрів тощо [2]. Інклюзію варто розуміти не як механічне залучення дітей з ООП до звичайних закладів освіти (що закладено в поняття «інтеграція»), а більше як філософський підхід до розуміння рівноправної участі всіх людей у житті суспільства, незалежно від їхніх особливостей. Не дитина з ООП має пристосовуватися до умов і вимог закладу освіти, а педагогічні колективи мають забезпечити адекватний психолого-педагогічний супровід, що дозволить їй повністю реалізувати свої можливості і здібності в сприятливому для неї освітньому середовищі. Тому останнє вимагає відповідних змін у різних його складниках, застосування технологій адаптації освітнього середовища, чому і присвячена пропонована стаття.

Як визначено у [1, 162]: «технології адаптації освітнього середовища спрямовані на пристосування його складових (фізичного середовища, ресурсів, методів, оцінки, матеріалів навчання) відповідно до ООП з метою забезпечення якості навчання і рівних можливостей для всіх учнів». У цьому зв'язку ми вважаємо за доцільне виділяти такі основні компоненти інклюзивного освітнього середовища, як предметно-просторовий, змістовно-методичний та комунікативно-організаційний, що містять власні складники.

Так, предметно-просторовий компонент, у першу чергу, передбачає створення безбар'єрного фізичного і психічного середовища. Для закладу освіти це означає збільшення частки дітей із різним рівнем психофізичного розвитку, а самим дітям з

ООП забезпечує фізичну доступність освітнього середовища. Це може відбуватись через поділ освітнього простору на зони для певних видів діяльності (навчання, гри, спостережень, відпочинку), створення візуальних підказок і опор, облаштування пандусів, підйомників тощо. Іншим важливим складником цього компоненту є забезпеченість освітнього процесу сучасними засобами та системами, що відповідають освітнім потребам дітей (сенсорна розмітка; модернізовані меблі: захисні накладки, бортики; слухові апарати, лупи для збільшення зображень та ін.). Таким чином заклад освіти забезпечує організацію освітнього процесу, яка відповідає різним освітнім потребам учнів, через підвищення матеріальних можливостей закладу освіти, а для учнів з ООП полегшується їхнє орієнтування в середовищі закладу освіти і пристосування до нього.

Змістовно-методичний компонент містить такий надважливий напрям, як індивідуалізація навчання, тобто орієнтування навчальних програм на потреби певної дитини, використання її сильних сторін, за потреби – сенсорного стилю навчання. Для цього використовуються адаптації та модифікації навчальних програм, методів, матеріалів, обладнання тощо з урахуванням потреб дитини, розробляються індивідуальна програма її розвитку, індивідуальна навчальна програма і план. У результаті створюється адаптований індивідуальний маршрут розвитку кожної дитини з ООП, відбувається підвищення її навчальної мотивації та успішності, розвиток особистості. Одночасно важливим напрямом є використання диференційованого підходу до навчання, коли вчитель може змінювати швидкість викладання навчального матеріалу, методи викладання або складність інформації, що дає можливість залучати всіх учнів до активної роботи на уроці, а учням з ООП – засвоїти той навчальний зміст, який відповідає їхнім можливостям та здібностям.

Третій, комунікативно-організаційний компонент базується, в першу чергу, на організації командної роботи. В інклюзивному освітньому закладі створюється команда психолого-педагогічного супроводу (КППС). До неї входять, зазвичай, директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель початкових класів (класний керівник), учитель-предметник, асистент учителя, практичний психолог, соціальний педагог, учитель-дефектолог (з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП), вчитель-реабілітолог і батьки або законні представники дитини з ООП та інші, наприклад медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей та інші [1, 116]. Відбувається визначення ролей та сфер відповідальності членів команди, форм їхньої комунікації та взаємодії. Метою їхньої діяльності є надання учню з ООП узгодженого комплексного спектру психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг. Важливим для цього є підвищення педагогічних компетенцій, спеціальне навчання вчителів для роботи в інклюзивних класах з метою формування їхньої особистісної та професійної готовності, що забезпечуватиме результативність навчання дітей з ООП та сприятливий психологічний клімат у класі. І зрештою, основою для такої роботи має бути збір інформації про учнів з ООП, який призначений для всебічної поінформованості членів КППС про сильні сторони учня, його мотивацію до навчання і спілкування, особливості навчання, можливі труднощі, результати оцінювання та діагностики дитини. І це є необхідною передумовою для реалізації

індивідуального підходу до навчання й розвитку учня з ООП, який ґрунтується на його індивідуальних особливостях.

Таким чином, формування всіх зазначених компонентів інклюзивного освітнього середовища покликане забезпечити кращу адаптацію дітей з ООП до умов і вимог школи, підвищення мотивації й успішності їхнього навчання, сприятливий психологічний клімат у класі, рівноправність та взаємоповагу всіх учасників освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навч. посіб. Київ: ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

2. Статистичні дані. *Міністерство освіти і науки України: веб-сайт*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani> (дата звернення: 26.03.2023).

Олена КРАВЧЕНКО-ДЗОНДЗА, Марта ОПРЯ
(Дрогобич, Україна)

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Для сучасної початкової освіти є характерними кілька тенденцій використання інструментів гейміфікації. Перша тенденція – це використання ігрових технологій для розвитку знань і творчих здібностей дітей віком до восьми років. В основному такі ігрові застосунки розраховані на дитячу цікавість. За таких умов відбувається розвиток передусім дитячої інтуїції та інших навичок за допомогою графічного опрацювання та аудіо супроводу. Друга тенденція – це освітній простір учнів початкової школи, в якому інструменти гейміфікації виступають як допоміжний елемент до основної освітньої програми, а ігрова продукція, в основному, супроводжує процес навчання молодшого школяра, підвищуючи його рівень мотивації та залучення до освітнього процесу. Ще одна тенденція передбачає використання ігрових технологій як засобу формування різних творчих навичок: художніх, літературних, театральних і т.ін.

Особливістю цих тенденцій використання гейміфікації є реалізація не тільки в офлайн-форматі (безпосередньо живі гри, коли люди знаходяться поруч один з одним), але й за допомогою спеціальних відеоігор на комп'ютерах чи консолях, або через Інтернет у режимі онлайн [3]. Тенденції ці викликані насамперед реаліями сучасності, тими обставинами, що сучасна освіта впевнено переходить в онлайн режим, а це є передумовою і причиною зростання потреби у використанні інструментів гейміфікації. Ткаченко О. [4] зазначає, що застосування ігрової техніки з освітньою метою може позитивно вплинути на результативність навчання дітей. Аналізуючи різні інтернет-джерела з питання освітньої гейміфікації, авторка робить висновок, що ігри у школах можуть використовуватися як платформи для авторів, система подачі матеріалів, симуляція, спосіб почати дискусію на певну тематику, введення в технології, спосіб документування навчання, завдання для досліджень, критика концепцій тощо.

Ще одна тенденція, яка розвивається швидкими темпами у світі технологій та гейміфікації, – це популярність іммерсивних технологій, таких як віртуальна реальність та доповнена реальність. Учні можуть використовувати віртуальну реальність та AR для реалізації навчальних цілей, таких як відвідування музеїв та історичних місць, які вони зазвичай не змогли б побачити [4].

Вплив технологій на освіту й безпосередньо учнів триває і поза навчальним процесом у школі. Опитування показало, що 64 відсотки учнів використовують смартфон для виконання домашніх завдань. Можна зробити висновок про те, що і вчителі, і учні покладають чималі надії і сподівання на сучасні технології підвищення якості освіти. Навчальні ігри на основі віртуальної реальності стають дуже популярними серед усіх типів ігор.

Узагальнюючи визначення низки авторів у дослідженнях, проведених Global Game-based Learning Market 2019–2024 Metaari, зазначається, що використання ігрового навчання з використанням штучного інтелекту також стрімко зростатиме. Дослідники зазначають, що навчання на основі гри визначається як метод передачі знань із використанням гри, включає деяку форму змагання (проти себе або інших) та систему винагороди/покарання, яка функціонує як метод оцінки для оцінювання майстерності. Однак навчання, в основі якого лежить гра, дуже відрізняється від гейміфікації. У гейміфікації ігрові функції, такі як значки та бали, прикріплюються до традиційного контенту освіти. Гейміфіковані курси – це не ігри, а готові продукти з ігровими артефактами. Штучний інтелект – це відносно новий тип навчальної гри, який з'явився недавно [1].

Попит на ігрове навчання обумовлений даними, що показують, що ігри в освітніх закладах можуть прискорити передачу як здібностей, що розвивають, так і основних академічних навичок. Також було доведено, що ігри є ефективним засобом навчання дітей соціальним і емоційним навичкам. Технології доповненої та віртуальної реальності надають учням початкової школи можливість у розважальній формі гри якісно засвоювати навчальну інформацію, набувати читачького досвіду, який для сучасних дітей є суттєвою проблемою. На сайті «Освіторія» відзначено найважливіші переваги цих іммерсивних технологій: «наочність, що дозволяє без перешкод детально розглянути будь-який процес чи об'єкт; зосередженість, що дозволяє не відволікатися на зовнішні подразники і сфокусувати увагу на матеріалі уроку; максимальне залучення учнів у читачьку діяльність; результативність усвідомлення й запам'ятовування важливої навчальної інформації тощо» [2].

Концепція НУШ у початковій школі все більше сприяє впровадженню інформаційних технологій, які кардинально змінюють процес оволодіння знаннями та практичними навичками молодших школярів [1]. Відповідно соціальна адаптація має враховувати всі умови для організації особливої ігрової діяльності, у якій учні могли б себе вільно почувати, реалізовуватися, упевнено долати нові випробування. Основний напрямок гейміфікації – досягнення поставленої мети та результатів. Ця форма навчання використовує природну схильність людини до змагань, досягнень, конкуренції та співробітництва. Цей прийом мотивує до досягнення цілей і підвищує продуктивність навчання молодших школярів. Важливо відзначити, що мета такої форми навчання – застосування на практиці новітніх освітніх технологій, щоб приве-

прнути увагу, зацікавити школярів навчанням, предметом вивчення, а також заохочення їх до процесу пізнання через ігрові технології. Відповідно, використання гейміфікації на уроках мовно-літературної змістової лінії значно підвищує рівень мотивації до вивчення української мови та читання творів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нова українська школа. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola_compressed.pdf.
2. Освіторія. URL: <https://osvitoria.media/>
3. Самчук Л., Мойсеюк Ю. Гейміфікація в сучасній освіті. *Управління освітою*. 2019. № 10. С. 30–51 URL: https://dnpp.gov.ua/.../05/Analitichnuuy_visnuk_2019-9.pdf
4. Ткаченко О. Гейміфікація освіти: формальний і неформальний простір. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич. 2015. Випуск 11. С. 303–309.

Ірина КУЦЕНКО
(Херсон, Україна)

ДИСКУСІЯ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ МОРСЬКИХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Сьогодні міжкультурна комунікація стає невід'ємною часткою сучасного морського фахівця. Зважаючи на особливості професійної діяльності морських спеціалістів, знання англійської мови та міжкультурних особливостей стає обов'язковим. Виконання такого складного завдання підготовки безпосередньо пов'язане з правильно підбраною методикою навчання, навчально-методичними матеріалами, бажанням студента розвиватися і навчатися і, безумовно, професійними компетенціями викладача.

Дослідниця Н. Терентьєва вважає, що однією з найважливіших проблем викладання англійської мови за професійним спрямуванням є навчання говорінню. Саме говоріння – невід'ємна частина у процесі вивчення іноземних мов. Головна його мета – створення умов для розкриття комунікативної функції мови та наближення процесу навчання до реальних умов судна та змішаного екіпажу, що підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови [2, 38]. Якщо умови процесу говоріння некомфортні чи несприятливі, то в студентів виникають труднощі. Залученню студентів до усної комунікації чудово допомагає дискусія. Саме тому дедалі більше викладачів віddaє перевагу таким активним методам навчання.

У такому контексті такий метод як дискусія може бути основою для формування комунікативних навичок майбутнього морського спеціаліста. За Модельним курсом з морської англійської мови дискусія – обговорення питання, проблеми; різновид спор, спрямованого на досягнення істини та використовує лише коректні прийоми ведення обговорення [3]. Однією з цілей дискусії є глибинне розуміння аспектів того чи іншого питання. Завдяки дискусії студенти, особливо на старших курсах із певним досвідом після практики на судні, можуть досить повно проаналізувати інформацію, висловити свою думку з того чи іншого питання, почути, зрозуміти та проаналізувати аргументи та думку своїх опонентів.

У процесі дискусії учасники повинні обговорювати проблеми публічно чи вільно обмінюватися знаннями, думками, ідеями зі спірних питань. Її суттєвою особливістю є поєднання діалогу-обговорення та обговорення-зіткнення різних точок зору та позицій.

Воно характеризується активною взаємодією студентів один з одним та інтенсивним, особистісно-спрямованим навчанням з боку викладача. Важливість дискусії в тому, що вона показує, наскільки добре група розуміється на даній проблемі.

Будь-яке обговорення, як правило, відбувається у три етапи:

1. Постановка проблеми;
2. Вирішення цієї проблеми;
3. Підбиття підсумків.

Дослідниця В. Приміна описує перший етап як адаптацію учасників один до одного, за допомогою чого можна сформулювати проблему, цілі зустрічі, регламент та правила дебатів. Другий етап передбачає виступ учасників, їх відповіді на запитання, збирання якнайбільшої кількості ідей, пропозицій, придушення викладачем особистих амбіцій учасників дискусії та відхилень від обговорення тем. І третій етап – це аналіз результатів обговорення, узгодження думок та поглядів, спільне формулювання рішень та їхнє прийняття. Під час обговорення студенти можуть або доповнювати один одного або протистояти один одному [1, 169].

Тип обговорення, вибраний викладачем, залежно від поставленого ним завдання, може бути поєднанням різних типів дискусій (класична дискусія, експрес-дискусія, текстова дискусія, обговорення проблеми, рольова гра, круглий стіл).

Переваги дискусії полягає в тому, що обговорення протягом короткого періоду часу дає можливість викладачеві моделювати реальні проблеми на судні, розвивати у студентів здатність слухати та ділитися з іншими учасниками своїми думками, взаємодіяти та аналізувати реальну ситуацію, відокремлювати важливе від неважливого.

Таким чином, дискусія дає можливість зрозуміти та оцінити різноманітність існуючих поглядів на будь-яку проблему, провести всебічний аналіз кожного з них, заслухавши індивідуальну думку кожного учасника дискусії на цю тему. Така форма роботи зі студентами морських навчальних закладів, особливо на старших курсах є дуже важливою та продуктивною, оскільки в ході дискусії вони набувають комунікативних навичок, необхідних їм для подальшого професійного становлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Приміна Н. Методика навчання читання англомовної професійної документації курсантів морських закладів вищої освіти: результати педагогічного експерименту. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. Тернопіль, 2017. № 4. С. 168–175.
2. Терентьева Н. О. Розвиток вищої морської освіти України в контексті тенденційності розвитку вищої освіти. *Наукова скарбниця Освіти Донеччини*. 2018. № 2. С. 38–42.
3. Maritime English Model Course 3.17. London: International Maritime Organization, 2000. URL.: <http://www.marifuture.org/IMONewModelCourseMaritimeEnglish.pdf> (дата звернення 15.04.2019).

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Основним завданням вищої педагогічної школи є підготовка до професійної діяльності висококомпетентних учителів, зокрема учителів природничих спеціальностей (біології, хімії, географії, фізики та інтегрованого курсу «Природничі науки»). Якісна підготовка таких фахівців вимагає від закладів вищої освіти активізації пошуку та впровадження ефективних підходів до організації освітнього процесу, одним з яких є індивідуалізація – принцип реалізації індивідуального підходу до кожного студента в процесі їх професійної підготовки. В основі цього підходу лежить студентоцентризм як засадничий принцип організації освітнього процесу в закладах вищої освіти. Індивідуалізація освітнього процесу передбачає, що при виборі змісту, методів і форм навчання викладачі повинні враховувати індивідуальні потреби та особливості студентів [2], створювати сприятливі умови для їх самовдосконалення і творчого пошуку [4], забезпечити кожному студенту вільний вибір індивідуальної освітньої траєкторії [3], що сприятиме самореалізації та всебічному розвитку майбутніх фахівців.

Під час реалізації принципу індивідуалізації у підготовці майбутніх учителів природничих спеціальностей потрібно вирішувати наступні завдання:

- виявлення та регулярний моніторинг індивідуальних здібностей кожного студента, можливостей пізнавальної діяльності, його уподобань до методів навчання, дидактичних цілей та очікувань;
- об'єктивне оцінювання стану сформованості у студентів таких якостей як мотивація, інтереси, ціннісні орієнтири, спосіб мислення;
- диференціація змісту навчання для реалізації індивідуального підходу, розробка дидактичних матеріалів та навчальних ресурсів, які б враховували індивідуальні можливості та очікування студентів. При цьому навчальний матеріал, що надається кожному студенту, може відрізнятися за формою викладу, але повинен відповідати навчальній програмі дисципліни; кожен студент повинен виконати всі заплановані види робіт та отримати всі компетентності, які передбачені навчальною програмою;
- використання активних студентоорієнтованих методів навчання;
- визначення ступеня самостійності студентів під час реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, мотивація кожного з них до поступового збільшення частки самостійності та ускладнення навчально-пізнавальної діяльності;
- повсякчасне здійснення зворотного зв'язку;
- викладач повинен будувати процес навчання так, щоб студенти не лише використовували інформацію, яку надав викладач, а й створювали нову;
- постійне стимулювання навчально-пізнавальної активності студентів, своєчасне виявлення причин академічної неуспішності та усунення їх;

– допомога студентам у виборі оптимальних для кожного з них умов навчання. Зміна ролі викладача з лідера на помічника. Часткове перенесення відповідальності за планування навчально-виховного процесу та його результатів на студента [6, 7].

Важливе значення під час реалізації індивідуального підходу у професійній підготовці майбутніх учителів природничих спеціальностей має використання навчальних платформ, на яких викладачі можуть розміщувати методичні матеріали. Студенти мають необмежений за часом та кількістю переглядів доступ до лекцій, які вони можуть опрацювати у звичному для них темпі та у зручний час [5]. При цьому можна враховувати індивідуальні вподобання студентів щодо форми подання інформації (текст, інфографіка, відео, аудіо тощо).

Професійна підготовка вчителів природничих спеціальностей, окрім теоретичної підготовки, передбачає також практичну складову, спрямовану на розвиток практичних навичок студентів, зокрема вивчення природничих дисциплін включає лабораторні практикуми. У цій частині індивідуалізація навчання передбачає диференціацію інструкцій лабораторних робіт (практичних завдань) для кожного студента залежно від його індивідуальних можливостей.

Під час практичної підготовки можуть бути застосовані такі технологічні прийоми:

– завдання, запропоновані викладачем, що дає змогу викладачеві оцінити знання студентів, проте зовсім не враховує ініціативу студентів щодо підходів до оцінювання їх знань [3];

– завдання самостійного вибору студента, використання яких дозволяють студентів бути суб'єктом освітньої діяльності, виявляти ініціативність, брати на себе відповідальність; при цьому викладач має змогу оцінити рівень самооцінки студента;

– рівневі завдання. Студенти вірно виконують такі завдання за зростанням їх складності до тієї межі, яка й визначає реальний рівень їх знань [1].

Таким чином, індивідуалізація навчання спрямована на соціально-особистісну підготовку майбутніх учителів природничих спеціальностей та покликана сприяти підвищенню вміння студентів до самоорганізації, розвитку їх творчих здібностей, набуття ними професійних компетентностей. Адже від таких вчителів, які матимуть якісний рівень фахової підготовки, здатні мислити інноваційно та готові до ефективної професійної діяльності, буде в майбутньому залежати формування гармонійної та високоінтелектуальної особистості школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Марушко Л.П. Диференційована та індивідуалізована підготовка майбутніх учителів природничих спеціальностей у закладах вищої освіти. *Проблеми хімії та сталого розвитку*. 2022. № 4. С. 70–75.

2. Пісоцька М.Е. Індивідуалізація навчання студентів природничо-математичних спеціальностей у вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладах другої половини ХХ – початку ХХІ століття: теорія та практика: монографія. Харків: Вид-во Іванченка І.С., 2018. 533 с.

3. Повідайчик О.С. Реалізація технології диференційованого навчання в процесі науково-дослідницької підготовки магістрів соціальної роботи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2018. Вип. 2 (43). С. 201–205.

4. Терещук Г. Індивідуалізація навчання в контексті ідей концепції нової української школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2017. Вип. 2. С. 6–16.

5. Adedoyin O.B., & Soykan E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive learning environments*. Vol. 31. No 2. P. 863–875.

6. Klemun A., Lackner-Ibesich E., Rampetsreiter V. Individualisierung Und Differenzierung an Standorten der Kooperativen Mittelschulen in Wien. Wien: Stadtschulrat für Wien, 2008. 108 S.

7. Marushko L., Hura A., Hrechko A., Truskavetska I. Individualization of the Education of Future Natural Sciences Teachers in the Context of Covid-19. *Revista de la Universidad del Zulia*, 2022. Vol. 13. No 37. P. 128–147.

**Inna OBIKHOD, Nataliia ZAKORDONETS,
Anatolii KLYMENKO**
(Teropil, Ukraine)

LERNER- UND LEHRERROLLE BEI DER BEWERTUNG IM LERNPROZESS

Im Rahmen der Bestrebungen, zu einer neuen Lernkultur zu gelangen, spielt die verstärkte Zuwendung zu den Lernprozessen praktisch wie theoretisch eine überragend wichtige Rolle und gewinnt neue Dimensionen. «Lernprozess von gestern» ist mit «Lernprozess von heute» nicht mehr vergleichbar. Eines ist unübersehbar: Ohne eine aktive Beteiligung der Lernenden an der Beobachtung, Kontrolle, Reflexion sowie Bewertung von Lernhandlungen ist das Lernen im Unterricht nicht zu realisieren. Auch aus diesem Grund ist eine Ausweitung der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung auf Bewertungsfragen im Rahmen einer neuen Lernkultur geboten [3, 14]. Die einseitige Konzentration der Bewertungsaufgaben bei den Lehrkräften entfällt zugunsten eines Zusammenwirkens an der Qualität der Arbeit [3, 104]. Lernen mit einem hohen Grad an Selbstständigkeit und Eigenverantwortung ist verknüpft mit Begriffen wie problemorientiertes, handlungsorientiertes, entdeckendes Lernen, Lernerautonomie und verwandten Konzepten.

Wenn kollegiales Lernverhalten zwischen den Lernenden und eine angstfreie Lernatmosphäre zwischen Lehrenden und Lernenden die Voraussetzung für erfolgreiches Lernen im Unterricht sind, ergeben sich notwendigerweise für Lerner und Lehrkräfte eine Reihe von Aufgaben und eine Veränderung ihrer Rollen zueinander sowie im Lernprozess. Einige der Aufgaben, die in diesem Zusammenhang anstehen, seien hier aufgeführt [1; 2; 3]:

1. Was die Lernenden können bzw. lernen sollen:

- Kontroll- und Bewertungsaufgaben übernehmen, entsprechende Techniken erlernen und diese im Kontext konkreter Lernsituationen in Anspruch nehmen;
- die Lernziele kennen, richtig einschätzen und präsent halten; über die Lernziele mitentscheiden;

- sich selbst und anderen inhaltliches Feedback geben, z. B. zum Umgang mit der Aufgabe oder auch zu den Ressourcen, die zur Bewältigung der Aufgabe noch nötig waren. Bei der Selbstbewertung geht es darum, dass die Lernenden lernen, über ihren Lernprozess zu reflektieren, eigene Arbeit einzuschätzen, zielbewusst nach erfolgversprechenden Lernwegen zu suchen. Für eine sinnvolle Selbstreflexion könnten beispielsweise verschiedene Portfolios eingesetzt werden, die explizit als Instrument zur Förderung von Lernerautonomie gesehen wird. Auch Selbstevaluationsbögen können folgendermaßen darauf vorbereitet werden: Gruppengespräche darüber, worauf die Lernenden bei der nächsten Prüfung achten könnten; individuelle Hinweise darauf, worauf die Lerner je nach Lernziel besonders im Auge behalten sollen; Anregungen dazu, sich häufige Fehler bewusst zu machen und dann besonders diese zur Kenntnis nehmen [2, 141]. Allerdings muss gesagt werden, dass eine Peer-Evaluation kann gleichermaßen Anlass zu einer Reflexion sein, und zwar sowohl aus der Perspektive der Beurteilenden als auch der Beurteilten. Zu beachten ist, dass Feedback für die Lernenden bzw. Mitlernenden im Großen und Ganzen hilfreich sein soll.

- Interesse für das eigene Arbeitsvorgehen entwickeln (Umstellung des Motivs vom Ziel auf die Mittel);
- Verbesserungsstreben ausbilden (als Antwort auf Selbstforderung);
- Zu Qualitätsfragen zusammenarbeiten; Produkte und Vorgehensweisen vergleichen, mit dem Ziel, Erkenntnisse zu gewinnen, und nicht mit dem Ziel, sich wechselseitig zu überbieten [3, 103].

Was die Lehrkräfte können bzw. lernen sollen:

- Materialien für die selbstständige Arbeit der Lernenden erstellen. Für die wechselseitigen Bewertungen müssen zuerst adäquate inhaltliche Kategorien gefunden werden, die sich zur Beobachtung und Evaluation eignen. Es wäre empfehlenswert, solche Kategorien gemeinsam mit den Lernenden zu entwickeln und zu erproben, bevor sie angewandt werden. Mittels der Fremdbewertung eignen sich die Lerner die Kategorien an und können sie später auf die eigene Arbeit anwenden [3, 249].

- systematische Vorbereitung der Lernenden mit dem Ziel, den Grad der Selbstständigkeit sukzessiv zu erhöhen; den Lernenden die Möglichkeit geben, sich selbst zu korrigieren, weil die Selbstkorrekturen sowie die Korrekturen von den Mitlernenden den bewussten Umgang mit den Fehlern und die eigenverantwortliche Korrektur fördern, an die sich die Lerner dann möglicherweise auch besser erinnern können;

- die Selbstbeobachtung, Selbstkontrolle und Selbstbewertung der Lernenden anleiten und entsprechende Materialien entwickeln; Checklisten können so gestaltet werden, dass sie nicht nur das mehr oder minder erfolgreiche Erreichen eines Lernziels dokumentieren, sondern auch den Weg dorthin [2, 143];

- Lernpartnerschaften organisieren und begleitend betreuen; die Lernenden ermuntern und motivieren; maßgeschneiderte Hilfestellungen sowie Tipps zum Weiterlernen geben; freundliche, konstruktive, angstfreie Atmosphäre in der Gruppe schaffen: positives sozial-emotionales Klima bei den Bewertungen, Minderung von Angst

wirken sich positiv aus; um Angst vor Fehlern bei den mündlichen Äußerungen abzubauen, sollte man den Lernenden die positive Rolle von Fehlern erklären

- für Zeitpunkte der Reflexion sorgen (für das Anfertigen von Berichten, Portfolios, Peerevaluation, Korrekturübungen etc.;
- Einblicke in die handlungsleitenden Vorstellungen und Probleme der Lernenden nehmen;
- sensibel und flexibel für die Veränderungen der Lernenden werden (im kognitiven und im motivationalen Bereich);
- Interesse für Lernprozesse entwickeln;
- Bewertungen und Diagnosen im Dialog fällen und offen bleiben für deren Revision;
- Rückmeldungen zu den vorläufigen Produkten und (Selbst-)Einschätzungen der Lernenden geben (es wäre dabei empfehlenswert, zuerst die positiven Aspekte zu nennen);
- Schlussfolgerungen für die individuelle und gemeinsame Lernarbeit ziehen;
- ein erweitertes und dynamisches Leistungsverständnis entwickeln [3, 103];
- kumulative Planung und Organisation von Lernprozessen und Bewertungen sicherstellen: Lernende sollten den Überblick über die Vernetzung der Themen und Lerninhalte behalten, die Progression des Anspruches erkennen und mit den vorherigen Lernprozessen verbinden können. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit einer curricularen und konzeptionell fundierten Planung des Unterrichts.

Es lässt sich zusammenfassend konstatieren, dass Leistungsbewertungen das Lernen nicht behindern dürfen, sondern müssen es unterstützen. Wichtig für die Lehrkräfte wie auch für die Lernenden ist, dass sie bewusst erleben, gemeinsam die Verantwortung für den Lernprozess und auch die Leistungsbewertung zu übernehmen.

LITERATUR

1. Funk G., Kuhn Ch., Skiba D., Spaniel-Weise D. Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Klett-Langenscheidt, 2014. 184 S.
2. Grotjahn R., Kleppin K. Prüfen, Testen, Evaluieren. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2017. 176 S.
3. Winter F. Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren, 2004. 345 S.

Микола ОЛЕФІРЕНКО
(Тернопіль, Україна)

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Критичне мислення сьогодні є однією з найважливіших складових компетенцій, необхідних для досягнення успіху в суспільстві. У сучасній педагогіці термін «критичне мислення» означає здатність аналізувати інформацію, сприймати її критично, оцінювати різні аргументи та доводи, формулювати власні думки та приймати об-

ґрунтовані рішення. Враховуючи складність сучасного суспільства, навички критичного мислення вважаються особливо важливими не лише для студентів, а й для майбутніх фахівців у різних галузях.

Питання критичного мислення в педагогіці розглядали Є. Архіпова, В. Бондар, Д. Халперн, Р. Поль, Б. Триллінг, Ч. Фейдл, Н. Морзе, Н. Гупан, О. Пометун, І. Зимня, С. Терно.

Мета статті полягає в теоретичному дослідженні сутності поняття критичного мислення в сучасній педагогіці.

Критичне мислення – це процес активного та свідомого аналізу, оцінювання, синтезу та осмислення інформації з метою формування власних суджень і розвитку творчості та самостійності. Отже, критичне мислення це здатність мислити логічно, раціонально, аналізувати, бути творчим і критично оцінювати інформацію для використання її в академічному та професійному житті [1].

Наприклад, за дослідженнями В.Бондар, критичне мислення розглядається як одна з головних компетенцій, необхідних для успішної соціальної адаптації та професійного розвитку студентів. Критичне мислення можна формувати на різних етапах навчання, від початкової школи до вищої освіти [2].

Д. Дьюї розглядає критичне мислення як здатність рефлексувати, критично аналізувати свої переконання та погляди. Він стверджує, що критичне мислення народжується в той момент, коли людина починає аналізувати певну проблему. Таким чином, головне питання, що потрібно ставити щодо будь-якої ситуації або явища, полягає в тому, яку проблему воно породжує [3].

Ралф Х. Джонсон стверджував, що критичне мислення є важливою складовою особистісного розвитку, оскільки дозволяє індивідам аналізувати, синтезувати та оцінювати отриману інформацію, а також робити вірні судження та приймати правильні рішення. Відповідно, розвиток критичного мислення повинен стати одним з головних завдань освіти [4].

Таким чином, виходячи з актуальності окресленої проблеми, наразі існує її недостатня розробленість, а також необхідність у розв'язанні об'єктивних протиріч, при-
таманних навчально-виховному процесу в університеті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Paul Richard, Elder Linda. Critical thinking: Tools for Taking Charge of your Learning and your Life. Prentice Hall, 2001. 428 p.
2. Бондар В. Критичне мислення в контексті внутрішньої й зовнішньої свободи людини. *Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія*. 2014. Вип. 36. С. 68–75
3. Дьюї Джон. Реконструкція у філософії / пров. з англ. М. Занадворова, М. Шикова. М.: Логос, 2001. 161 с.
4. Johnson Ralph H., Blair J.A. Logical Self-Defense. N.Y.: McGraw-Hill, 1983. 268 p.

НАВЧАЛЬНА ПРАКТИКА ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ STEM-ОСВІТИ

У сучасному освітньому середовищі впровадження STEM-освіти вимагає не лише теоретичних знань, але й практичних навичок та вмінь роботи з сучасними технологіями та обладнанням. Навчальна практика може допомогти майбутнім фахівцям засвоїти практичні навички та зрозуміти, як їх використовувати в реальному житті. Однак, існує проблема з недостатнім залученням майбутніх фахівців до організації такої діяльності, що може обмежити можливості для подальшого впровадження STEM-освіти.

Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що С. Бабійчук, С. Довгий, М. Гоцуляк, Н. Поліхун, І. Сліпухіна вивчали міжнародний та вітчизняний досвід впровадження наукової освіти в навчально-виховний процес, що є важливою умовою формування професійної компетентності у STEM-освіті. О. Гриценчук, О. Кравчина, М. Лещенко та І. Малицька досліджували практичну діяльність та розвиток інформаційно-цифрової компетентності вчителів у комп'ютерно орієнтованому середовищі. STEM-освіта дає змогу студентам перевірити теоретичні знання та розвивати технічні навички.

Останні дослідження підкреслюють важливість інтердисциплінарного підходу до навчальної практики в STEM-освіті. Проте, повинні мати можливість співпрацювати з представниками інших галузей та використовувати знання з різних дисциплін для розв'язання проблем, проте відсутні дослідження з тематики навчальної практики як умови формування професійної компетентності.

Метою статті є характеристика навчальної практики у формуванні професійної компетентності в рамках STEM-освіти.

STEM-освіта – це новітній навчальний напрямок, що охоплює не тільки технічну освіту, а й значно ширше поняття, зокрема вдале поєднання креативності та наукових знань. Таку концепцію розробили у США задля розвитку сучасних спеціалістів: дедалі більш потрібними на ринку праці є фахівці, що знаються на технологіях. Сучасний викладач має не лише передавати теоретичну інформацію, а й розширювати свідомість і змінювати реальність: учні зможуть оволодіти засобами пізнавальної та практичної діяльності, що виховає їх як особистість, яка буде прагнути вдосконалюватись, розвиватись та розширювати свій кругозір.

На думку О. Гриценчук та І. Малицької, навчальна практика є важливою умовою формування професійної компетентності викладачів. STEM-освіта орієнтована на підготовку студентів до роботи в наукових, технічних та інженерних галузях, адже стрімка еволюція технологій поступово входить до всіх сфер людської діяльності.

Загальновідомо, що STEM-освіта заснована на інноваціях, тому викладачі повинні вміти використовувати новітні технології та інструменти у своїй роботі. Фахівець XXI століття має вміти вільно висловлювати інноваційні та творчі ідеї, співпрацювати з представниками різних галузей діяльності, зрозуміти механізми взаємодії

природничих наук і мистецтва, математики та гуманітарних наук і технологій, усвідомлювати галузі їх застосування, бути здатним до творчості та винахідливості [1].

Елементи STEM-освіти вимагають від вчителів глибоких знань та навичок у сфері науки, технології, інженерії та математики, адже вони відіграють вагомую роль у навчальному процесі. Окрім навчальної мети, викладач закладає практичну мету, що полягає в оволодінні новими знаннями у процесі практичної діяльності: під його керівництвом учні опановують технології проєктної діяльності та методи дослідницької роботи.

Під час навчальної практики майбутні фахівці отримують можливість застосовувати свої знання, вивчати нові методики та інноваційні технології, а також спілкуватися з професіоналами у своїй галузі. Навчальна практика дозволяє отримати досвід роботи з учнями та підвищити свої навички комунікації, лідерства та організації навчального процесу.

Крім того, навчальний досвід допомагає вчителям зрозуміти, які навички та знання є необхідними для підготовки учнів до STEM-професій, та розробити відповідні методичні матеріали та курси. В результаті, майбутні фахівці, які беруть участь у навчальній практиці, можуть стати більш компетентними у своїй галузі: отримані навички допоможуть впевнено почуватися у професії, вирішувати конфлікти та ефективно працювати, застосовуючи елементи інноваційної освіти. Вчителі та майбутні фахівці можуть проводити тренінги з розвитку міжособистісних навичок та використовувати нові методики, які допоможуть учням розвивати важливі знання та вміння.

Якісна практика допоможе викладачам навчитися організовувати навчальний процес відповідно до стандартів STEM-освіти, зокрема: впроваджувати ідеї проєктно-орієнтованого навчання та дослідницької діяльності, заохочувати дітей до оволодіння новими знаннями, допомагати визначати проблеми дослідження та контролювати за дотриманням вимог під час виконання практичних робіт. Поступова реалізація таких технологій допоможе підвищити якість освіти та сформувати педагогічну майстерність.

Сьогодні система підготовки педагогічних працівників вимагає суттєвих змін: викладачі мають розвивати свої професійні навички, здатність працювати в команді, пізнавати сучасні технології та постійно самовдосконалюватись. Центри професійного розвитку педагогічних працівників, заклади післядипломної педагогічної освіти повинні стати важливими центрами професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників, впровадження природничо-математичної освіти (STEM-освіти), які провадять свою діяльність на засадах персоніфікації, надаючи кожному педагогічному працівнику широкі можливості для вдосконалення, поглиблення професійної підготовки в прийнятний для нього спосіб, у тому числі з використанням технологій дистанційного навчання [2].

Навчальна практика є важливою складовою формування професійної компетентності, оскільки допомагає вчителям отримати необхідний досвід для підготовки учнів до STEM-професій, а також розробити відповідні методичні матеріали та курси. Педагогічний розвиток як засіб вдосконалення професійних навичок фахівця є основним компонентом майбутнього соціальної та економічної сфер, адже перспективні напрями безпосередньо залежать від наявності кваліфікованих STEM-

спеціалістів, початок формування яких має бути покладено на рівні початкової, а потім в базовій та профільній школі через активне впровадження STEM-освіти [3].

Без перебільшення можна стверджувати, що, запроваджуючи якісну навчальну практику, сучасні школи отримують компетентних фахівців, які будуть здатні знаходити нестандартні рішення, передбачати та прогнозувати результати своєї роботи, ефективно взаємодіяти, творчо реагувати, мислити креативно, постійно вдосконалюватися та навчатися. Такі викладачі зможуть зробити вагомий внесок у розвиток майбутніх фахівців, які зможуть нестандартно та логічно мислити, мати широкий спектр думок та ідей, чітку позицію та комп'ютерну грамотність. Спираючись на міжнародні стандарти, викладачі зможуть підвищити свою компетентність: участь у конференціях та семінарах, вебінари, читання професійної літератури сприятимуть регулярному вдосконаленню.

Сучасний вчитель зможе організувати заняття, які допоможуть розвинути не тільки міцну наукову базу, а й творче мислення. Коли кожен викладач зрозуміє, що не повинен переказувати «суху» теорію, а навпаки вміти спрямувати роботу так, щоб в учнів з'явилося щире бажання вчитися, самостійно опрацюовувати навчальний матеріал, відшукувати певні відповіді та брати участь у групових проєктах; і слід самовдосконалюватися та розвивати власну креативність, а інтеграція навчання повинна бути логічною та зрозумілою, – тоді вдалим та результативним буде освітній процес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Поліхун Н.І., Постова К.Г., Сліпухіна І.А., Онопченко Г.В., Онопченко О.В. Упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів: методичні рекомендації. К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України. 2019. 80 с.

2. Кабінет Міністрів України розпорядження «Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти)». *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 1998. № 27–28. С. 182. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/KR200960?an=1>

3. Доценко С. STEM-освіта: науковий дискурс та освітні практики. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstream/123456789/6564/1/%D0%A0%D1%96%D0%B4%D0%BD%D0%B0%20%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B0.pdf>

Валерій РЕДЬКО
(Київ, Україна)

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ФЕНОМЕН ОСВІТНЬОГО ІНШОМОВНОГО КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА

Останні роки суттєво змінили освітній дискурс в Україні, що об'єктивно детермінує відповідні трансформації й у шкільній іншомовній освіті. Насамперед, вони мотивують перегляд моделі навчання іноземних мов у сучасних закладах загальної середньої освіти, переорієнтування її на компетентнісні засади, зокрема уточнення цілей і змісту навчання, зміну засобів їх імплементації у шкільну практику.

Питання компетентісно орієнтованого навчання не є новим для світового, зокрема європейського соціуму. Різноманітні його аспекти як концептуальні орієнтири також розглядалися на всіляких вітчизняних державних і наукових рівнях стосовно різних навчальних предметів, у тому числі іноземних мов. Насамперед ця проблема порушена в Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти, де чітко зазначено про важливість побудови змісту навчання на засадах компетентісного підходу. Цей напрям став пріоритетним у змісті деяких декларацій і рекомендацій Ради Європи і, відповідно, державних освітніх документів європейських країн [1]. Помітне місце він також почав займати в освітній політиці України. Базові положення компетентісно орієнтованого навчання викладено в наукових публікаціях українських та зарубіжних учених-педагогів.

Поняття «*компетентісно орієнтоване навчання іноземних мов*» ми трактуємо як своєрідну лінгводидактичну поліфункціональну систему, структурні компоненти якої різнобічно спрямовуються на комплексне формування в учнів ключових і міжкультурної іншомовної комунікативної як предметної компетентностей як стратегічних комунікативних здатностей спілкуватись іноземною мовою та дотримуватись відповідної комунікативної поведінки в різноманітних ситуаціях мовленнєвої взаємодії у межах особистісної, публічної та освітньої сфер, передбачених шкільною навчальною програмою [2].

Формування ключових компетентностей засобами іноземної мови не є одноразовим видом діяльності. Це тривалий процес, який не закінчується вивченням певної теми спілкування або завершенням навчання у закладі загальної середньої освіти. Робота в цій сфері зумовлюється тематикою, визначеною навчальною програмою для кожного класу. Серед ключових компетентностей є такі, формування яких може відбуватися постійно, у різних обсягах і напрямках упродовж усього процесу навчання іноземної мови в закладі середньої освіти. А є компетентності, вибіркове формування яких можливе лише у межах окремих тем спілкування. Окрім того, формування деяких ключових компетентностей може здійснюватись інтегровано в межах кількох тем на різних етапах навчання, а навчальна діяльність у певному класі, цілеспрямовано скерована на формування деяких ключових компетентностей, може не відбуватись [3]. У зв'язку з цим доцільно диференційовано забезпечувати суб'єктів навчального процесу необхідними вербальними та інформаційними матеріалами й передбачати методично раціональну організацію навчання з метою формування в них певної компетентності.

Компетентісно орієнтоване навчання іноземних мов доцільно розглядати не тільки як процес формування ключових компетентностей, але й також *міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності* як предметної метакомпетентності з усіма її компонентами (мовною, мовленнєвою, соціокультурною, навчально-стратегічною). Відповідно, цей феномен варто трактувати в таких аспектах:

1) міжкультурна іншомовна комунікативна компетентність учнів – це сукупність здобутих учнями знань, сформованих умінь, навичок, способів діяльності, ставлень, мотивів, необхідних для усвідомленого виконання комунікативних дій, спрямованих на оволодіння іншомовним спілкуванням у межах вимог навчальної програми для кожного класу;

2) міжкультурна іншомовна комунікативна компетентність – це інтегрована характеристика особистості школяра, яка передбачає формування в нього здатності до набуття досвіду іншомовного спілкування в усній та письмовій формах у різних сферах життєдіяльності відповідно до програмових вимог і сприяє засвоєнню культурних цінностей народу, мова якого вивчається.

Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності – забезпечує діяльність, яку доцільно здійснювати у формі діалогу культур, яку має організувати вчитель і/або сприяти цьому зміст підручника як основного засобу навчання у межах таких структурних компонентів: *мотиваційного* (ставлення учнів до навчання й усвідомлення соціальної потреби в оволодінні іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування, формування ціннісних орієнтацій); *когнітивного* (знання, уміння, навички, досвід іншомовної комунікативної діяльності, що дає змогу адаптуватися до особливостей сучасного світового соціуму); *діяльнісного* (способи і форми виконання навчальних дій, спрямованих на усвідомлене оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю); *контрольно-оцінного* (самооцінювання і самоконтроль рівня власних навчальних досягнень); *рефлексивного* (самоаналіз, самооцінка, самокорекція процесу і результатів навчання та пошуку шляхів їх удосконалення) [4].

ЛІТЕРАТУРА

1. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. Official Journal of the European Union. 4.6. 2018.

2. Редько В.Г., Шаленко О.П., Сотникова С.І., Коваленко О.Я., Коропецька І.Б., Якоб О.М., Самойлюкевич І.В., Добра О.М., Кюр Т.М. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти № 795. 2021. https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni_prohramy/2021_/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.mov.5-9-kl/Inoz.mov.5-9kl.Redko.ta.in.14.07.pdf

3. Редько В.Г. Теоретико-методичні засади компетентнісно-діяльнісної технології навчання іноземних мов. *Fundamental and applied researches in practice of scientific schools: International Scientific Journal*. 2018. Number 2. Volume 26. P. 313–320.

4. Редько В.Г. Концептуальні засади визначення цілей, змісту і структури модельних навчальних програм з іноземних мов для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти. *Український педагогічний журнал*. 2012. Вип. 4. С. 116–125.

Тетяна РЕМЕХ
(Київ, Україна)

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ВИКЛАДАННЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ І КУРСІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Широкомасштабна збройна агресія російської федерації проти України внесла значні корективи практично в усі сфери життєдіяльності українського суспільства і держави. Сутнісних змін зазнав і освітній процес та викладання навчальних предметів і курсів у закладах загальної середньої освіти. Події в Україні останнього року

увиязли низку питань щодо змісту освіти й організації освітнього процесу. Зупинимося детальніше на актуальних проблемах викладання суспільствознавчих предметів і курсів, зокрема, таких як «Основи правознавства» (9 клас) і «Громадянська освіта» (10 клас).

Підкреслимо, що навчальні програми означених вище предмета та інтегрованого курсу укладені відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти 2011 року, в якому освітня галузь «Суспільствознавство» утворена двома компонентами – історичним і суспільствознавчим, які мають окрему мету та завдання [1].

Метою навчання суспільствознавства визначено «створення умов для розвитку особистості компетентного, активного, відповідального громадянина України, члена європейської і світової спільноти, що здатний сприймати та ефективно відповідати на сучасні індивідуальні та суспільні виклики і загрози» [1]. Ця мета реалізується через: 1) досягнення завдань суспільствознавчої освіти, серед яких «формування в учнів цілісної системи вмінь і навичок дослідження суспільних проблем, пропонування способів їх розв'язання, проведення аналізу та оцінювання суспільних явищ, процесів і тенденцій у державі та світі; здійснення самостійного пошуку у різних видах джерел інформації про життя суспільства і людини в ньому; формування активної громадянської позиції, загальнолюдських моральних якостей, правової та економічної культури, мотивації до соціальної активності»; 2) формування (укладання) змісту відповідно до змістових ліній суспільствознавчого компоненту як-от «людина в суспільно-політичній сфері, людина в соціальній сфері, людина у правовій сфері, людина в економічній сфері, людина в культурно-духовній сфері» [1]. Принагідно зауважимо, що наскрізні лінії уявляють соціально значимими надпредметними темами, засобом інтеграції ключових і загальнопредметних компетентностей.

Зауважимо, що в нинішніх умовах, на наше переконання, зазначені вище мета та завдання суспільствознавчого компоненту набувають ще більшої ваги. Щодо змісту суспільствознавчої освіти, то зазнав оновлення, як результат, сутнісних змін. У чинних навчальних програмах предмета «Основи правознавства» (9 клас) [2] та інтегрованого курсу «Громадянська освіта» (10 клас) [3] уточнено програмові завдання, оновлено поняттєвий апарат, у змісті увиразнено питання, пов'язані з гідністю людини, правами людини і дитини, правовим режимом воєнного стану, збройним конфліктом тощо, уведено питання з основ Міжнародного гуманітарного права, безпекової поведінки, відповідальності за воєнні злочини, солідарності світової спільноти та ін.

Наголосимо, що для мінімізації навантаження на учнів/учениць, слід оптимізувати зміст суспільствознавчих предметів і курсів, особливо в умовах синхронного й асинхронного навчання. Передусім мова може йти про скорочення опрацювання учнями/ученицями текстів підручників. Більш ефективними видаються обговорення нагальних суспільно значимих проблем, перегляд відеоматеріалів, мікродослідницькі проєкти (індивідуальні/групові), віртуальні подорожі, творчі роботи (презентації, есеї) тощо.

Громадянськознавчі сюжети мають бути спрямовані на глибше розуміння учнівством національної ідентичності, гуртування української нації в умовах війни та після-

воєнної відбудови; осмислення зв'язків між минулим і сучасним України, між світовими, європейськими, державними та регіональними процесами. Такі сюжети мають формувати історичну пам'ять, демонструвати незламність українського народу, консолідацію демократичної світової спільноти у протистоянні агресору.

Одним із основних завдань учителів суспільствознавчих предметів/курсів є й залишається розвиток критичного та системного мислення, навичок медіаграмотності учнів/учениць. Учитель має добирати пізнавальні завдання, виконуючи які учні/учениці мали б можливість дискутувати, розглядати контрверсійні питання, шукати, відбирати й аналізувати інформацію, ставити до різних джерел інформації запитання, створювати графічні організатори (наприклад, порівняльні таблиці, діаграми, кластери, асоціативні куці). Важливо виробляти в учнів/учениць вміння свідомо сприймати та критично тлумачити інформацію, розрізнати реальність та створену за допомогою соціальних мереж її віртуальну симуляцію, виявляти пост правду, прояви пропаганди, фейки, джінсу тощо. Слід обговорювати з учнями/ученицями питання безпеки і правил поведінки, способи захисту себе й представників близького оточення в умовах збройного конфлікту. При цьому надважливо добирати віковідповідний контент для завдань, вправ, проєктів, досліджень та обговорень, обов'язково враховуючи психоемоційний стан учнів/учениць.

Зазначимо також, що ефективним буде й інтеграція окремих тем із правознавства, громадянської освіти з певними темами курсів історії, української літератури, предмета «Захист України».

Важливо, щоб навчання учнів/учениць суспільствознавчих предметів і курсів уможлиблювало розвиток навичок взаємодії та співпраці, комунікативних навичок, було практикоорієнтованим, тобто спрямованим не лише на набуття ними знань, а й на їх практичне застосування в навчальних і життєвих ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення 19.03.2023).

2. Основи правознавства. 9 клас. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Затверджено та надано гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (наказ Міністерства освіти і науки України від 03.08.2022 № 698). URL: <http://surl.li/ctvcd> (дата звернення: 20.03.2023).

3. Громадянська освіта (інтегрований курс). 10 клас. Рівень стандарту: Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. 2022. 22 с. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення: 20.03.2023).

**Oleksandr RUDYK, Oleg HORBACHUK,
Pavlo LEVCHUK, Valery TSIMAR**
(Khmelnyskyi, Ukraine)

FORMATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF AUTOMOBILE PROFILE SPECIALISTS

The automotive industry is one of the most dynamically developing industries and has a significant impact on solving problems of a scientific and technical nature. But modern automotive production requires specialists who are able to develop fundamentally new technical and technological approaches, ready to carry out research and development work. All this dictates the need to improve the system of professional training of automotive specialists.

For the effective implementation of design activities, university students must:

- be able to set goals and objectives of research;
- collect and process the necessary information;
- find ways to solve the problem;
- conduct appropriate experiments;
- analyze the results.

The general trend in the development of modern engineering and scientific activities is design automation, which literally permeates all of its areas. The use of computer technologies in design is an important factor in accelerating scientific and technological progress: they are designed to become an integral part of a holistic educational process, significantly increasing its effectiveness.

Among such technologies, it is necessary to note automated design, which is the most important condition for the successful professional activity of an engineering and technical worker: automated design systems use computer graphics tools with the installation of special software [1].

SolidWorks is the most popular software product designed for 3D graphic modeling of motor transport. The principle of the program is three-dimensional modeling of parts and assemblies and work with them. And one of the advantages is the creation of parametric models (models that can change their shape and size by changing the parameters with the subsequent rearrangement of objects).

SolidWorks Simulation [1] is an application to SolidWorks designed for solving problems of the mechanics of a deformed solid body by the finite element method.

As an example, it was used in [1] to investigate the performance of one of the parts of the bearing puller – the screw: the maximum force that can be applied to it was determined with a given allowable margin of safety.

In [2] a static analysis of the gear shaft of the rear axle reducer of the GAZ-53 car was carried out using SolidWorks Simulation. After building the 3D-model of the gear shaft in SolidWorks, steel 12H14G14N is selected from its library. When analyzing the simulation results, it was established that the minimum safety factor of the gear shaft is $n_{\min} = 3.05887$, which is more than the permissible $[n] = 1.5$. Therefore, the goal of the work was

to investigate the possibility of replacing this material with a cheaper and more accessible one in repair shops – steel 45.

In [3] the primary shaft of the gearbox of the GAZ-24 car, the material of which is steel 12H18N10T, was studied using SolidWorks Simulation. Therefore, steel DIN 1.4541 (an analogue of steel 12H18N10T) was selected from the SolidWorks library. When analyzing the simulation results, it was established that the minimum margin of safety of the primary shaft is $n_{\min} = 2.1957$, which is greater than the permissible $[n] = 1.5$. Therefore, the goal of the work was to investigate the possibility of replacing this material with a cheaper and more accessible one in repair shops – steel 25.

The purpose of the scientific study [4] is a static study of the handbrake drive lever of the MAZ 200 car. Strength calculations were performed and an assessment of the deformations of each element of the lever was obtained, which allows us to proceed to the directional design of its structure.

Thus, the formation of professional training of automotive profile specialists is expedient to be carried out with the help of the SolidWorks system: use it at the stage of building a 3D model, and then, moving to the real design, apply SolidWorks Simulation. This organization of work during the learning process allows you to build a construction model at a qualitatively new level.

REFERENCES

1. Рудик О., Каплун П., Гончар В. Застосування SolidWorks для підготовки висококваліфікованих фахівців. *Актуальні проблеми в системі освіти: заклад загальної середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти: зб. наук. праць матеріалів VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції, 17 лютого 2022 р., м. Київ, Національний авіаційний університет. К.: НАУ, 2022. С. 699–706. URL: <https://jrn1.nau.edu.ua/index.php/APSE/issue/view/879>*

2. Rudyk O., Chernyavsky V. Professional training of magistr on the basis of SolidWorks. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XII: Якісні дослідження для покращення життя людини I* [Ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Перемишль: Посвіт, 2022. С. 87–90. URL: <http://elar.khmn.edu.ua/jspui/handle/123456789/12799>

3. Боровик Л., Рудик О., Баррій В. CAD/CAE-системи: їх роль у проектуванні й розрахунку вузлів і деталей автомобільної техніки. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том VIII: діалог у розвитку науки та освіти;* [Ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Київ – Херсон: Посвіт, 2020. С. 295–298. URL: <http://asu.kpi.ua/viii-a-mizhnarodna-naukovo-praktychna-konferentsiya-rozvytok-suchasnoyi-osvity-i-nauky-rezultaty-problemy-perspektyvy-dialogu-rozvytku-nauk-ta-osvity/>

4. Рудик О.Ю., Самсонович В.Б. Дослідження міцності важеля приводу ручного гальма автомобіля MAZ 200. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтегрованому контексті: Матеріали III-ї Міжнародної науково-практичної конференції, 29–30 березня 2018 року* / [редактори-упорядники: І. Зимомря, В. Ільницький, Г. Бурунова, Д. Романюк, А. Сохал]. Ченстохова – Ужгород – Дрогобич: Посвіт, 2018. С. 68–70. URL: <http://elar.khnu.km.ua/jspui/handle/123456789/8365>

SOCIO-CULTURAL COMPETENCES IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

Socio-cultural competences are considered as an opportunity to apply multicultural knowledge, skills and values in the process of intercultural communication in certain specific life situations in order to form a tolerant attitude towards other people. The formation of socio-cultural competences includes three stages, each being aimed at solving the tasks related to the corresponding goals.

The first stage is motivational, aimed at fostering students' interest in acquiring knowledge about people of different cultural and ethnic groups, which forms a positive attitude towards socio-cultural education and increases interest in multicultural communication [4]. Hence, the teacher provides information on different cultures and helps the students change their behaviour towards them. It would be appropriate at this stage to focus on watching documentaries, historical films, holding discussions on the cultural heritage and traditions of the regions. The main purpose of discussions is to form a culture of communication, awareness and understanding of challenges, discovery of various information, formation of discussion skills [2]. A significant value of dialogue is an objective awareness of the diversity of nations, cultures, and people. It is important to learn to respect each other and appreciate their cultural heritage, regardless of national or religious origin, and beliefs [5].

The second stage is cognitive, i.e. obtaining and consolidating knowledge from the educational material. The curriculum is not only information that is clearly presented by the teacher. It represents the thoughts, feelings, experiences of students and teachers, the processes in their subconscious when they encounter representatives of different cultures. For this stage, McCafferty [4] suggested giving students tasks where they have to search, structure and present information during discussion, as well as ask questions. Therefore, the student can obtain information on a certain problem related to the lack of socio-cultural competences, and simultaneously enrich his/her own knowledge, which forms a new attitude towards people from other social strata with their own specific cultural consciousness.

The organization of cooperation based on activities, which are focused on the topic, motivation and facilitation of communication between the student and the teacher is of great importance too. For this purpose, a model of a role-playing game is proposed, where participants create situations and solve problems or conflicts related to them [4].

Project work with students is equally important. A specific topic for each group of students is intended to both draw attention to the topic itself and focus students on the analysis of literature. Literature analysis facilitates the exchange of information, which becomes even more important than the purpose of the project itself. Project presentations help students present through reflection the living cultural life of the chosen region, the traditions and customs observed by the people living in it. The selected methods of the comparative approach are based on the idea that the principle of comparative analysis is

key in the education of socio-cultural competences, since it contributes to the intellectual growth of students and the development of personality [6].

The third stage involves creating the concept of socio-cultural competence by determining its manifestations in modern society.

A specialist teacher with relevant socio-cultural competences: 1) is aware of the influence of culture. It is very important to understand that all people are «immersed» in their own culture, beliefs, attitudes and behaviour related to it, which determines their personal and professional interaction; 2) values intercultural relationships and is careful to the dynamics caused by cultural differences; 3) develops socio-cultural knowledge and applies it in daily practice. The teacher must make efforts to understand and study the socio-cultural background of the student and modify the way of communication as well as the educational process [3].

Hence, each party to the interaction can assume that a willingness to give and receive information leads to more effective cooperation and mutual understanding. Multicultural training is a complex process. In addition to acquiring relevant knowledge, the future specialist must develop skills and personal qualities to work with students from different social, ethnic and linguistic backgrounds. A certified teacher must undergo multicultural training aimed at multiethnic learning. Many programmes emphasize the importance of the experience of immersion in a multicultural environment in order to counter the subconscious racism inherent in students in a monocultural environment [1].

LITERATURE

1. Бахов І.С. Тенденції розвитку полікультурної освіти у професійній підготовці фахівців Канади і США (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): дис...доктора пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. К., 2017. 644 с.

2. Handford M. Developing socio-cultural competence in the ESL classroom. *Nottingham Linguistic Circular*. 2002. № 17. P. 1–16.

3. Leavitt R.L. Developing Cultural Competence in a Multicultural World. Part 1. *PT Magazine*. 2002. № 10 (12). P. 36–48.

4. McCafferty S.G., Ahmed M.K. The Appropriation of Gestures of the Abstract by L2 Learners. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. UK: Oxford University Press, 2004. P. 199–218.

5. Milrud V.P. Competence in language learning. *Foreign Languages in School*. 2004. № 7. P. 31–35.

6. Samovar L., Porter R., Jain N. Understanding intercultural communication. Belmont, CA: Wadsworth, 1981.

Олеся СТОЙКА
(Ужгород, Україна)

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ

Цифровізація професійної діяльності вчителів набула значної необхідності та затребуваності упродовж останніх трьох років (2020-2022 рр. – світова пандемія, з лютого 2022 р. – війна в Україні воєнний стан). Дистанційна комунікація усіх сферах

людської діяльності, зокрема в системі освіти, змушує вважати володіння технологіями цифрового навчання обов'язковою складовою професійної компетентності вчителя. Вважаємо, що критеріями ефективної цифровізації професійної діяльності вчителя виступають такі показники:

- планування власного освітнього процесу на основі технологій дистанційного або змішаного навчання;
- прагнення набуття та розвитку відповідних цифрових навичок і компетенцій;
- ефективне поєднання елементів різних форм навчання;
- моделювання готових електронних текстових документів, ресурсів, документів з графічними елементами тощо;
- володіння базовим понятійним апаратом інформаційних технологій навчання;
- проектування, створення та комбінування розроблених презентацій з відео та аудіо фрагментами;
- уміння працювати з інформацією в електронному вигляді;
- формування та розвиток навичок аналізу, підтримки та ведення тематичного діалогу в умовах форуму, чату; застосування комунікативних засобів мережі-Інтернет;
- підвищення результатів освітнього процесу в умовах змішаного навчання за рахунок розвитку та удосконалення особистісно-професійних якостей.

Освітня політика держави має бути спрямована на забезпечення цифровими ресурсами закладів освіти та сприяти зменшенню цифрової нерівності серед студентів та викладачів, забезпечувати збереження єдиного освітнього простору, гарантувати високу якість освіти, сприяти розвитку академічної мобільності та відповідати світовим стандартам [5, 24].

Наскрізні та спільні тенденції розвитку систем професійної підготовки вчителів у міжнародному вимірі, що відображають її організаційні, змістові та управлінські аспекти та можуть слугувати орієнтиром у реформуванні української системи професійної підготовки вчителя у контексті реалізації приєднання України до єдиного європейського та світового освітнього простору виокремив О.Огієнко.

До наскрізних тенденцій дослідниця відносить зумовленість розвитку систем професійної підготовки вчителів такими чинниками як: глобалізація, інтеграція, цифровізація, інтернаціоналізація, потреба у фахівцях високого професійного рівня для різних галузей економіки, необхідність підвищення якості підготовки педагогічних кадрів, сучасні міжнародні ідеї професіоналізації, гуманізації, інтеграції та універсальності; гармонізація систем педагогічної освіти з урахуванням національних надбань та традицій.

Спільними тенденціями О. Огієнко вважає наступні: розробка та вдосконалення законодавчої бази підготовки вчителів; реформування професійної підготовки педагогів відповідно до нових підвищених вимог сучасного національного і міжнародного ринків праці, підготовки вчителя нового типу, а саме творчого вчителя-професіонала; зміцнення ролі вчителя та підвищення статусу педагогічної професії; перехід до концепції освіта впродовж всієї педагогічної діяльності, основою якої є школоцентрирована підготовка вчителя; застосування схожих моделей підготовки вчителів: послідовної, паралельної, комбінованої чи інтегрованої; диверсифікація

освітніх програм; поєднання у структурі змісту підготовки вчителя предметного та професійного блоків; підвищення вимог до рівня освіти, професійної кваліфікації і, відповідно, професійної підготовки вчителя з одночасним підвищенням їхньої заробітної плати; пріоритет магістерського рівня підготовки майбутніх учителів; модернізація змісту, методів і форм навчання з акцентом на інноваційних; посилення практичної складової підготовки вчителя, підвищення ролі педагогічної практики, збільшення строку її тривалості та ускладнення педагогічних завдань; розвиток освітньої мобільності; зростання суспільної ролі педагогічної діяльності; формування готовності вчителя до педагогічних інновацій; упровадження системи якості освіти для забезпечення її конкурентоспроможності [4, 154–155]

Таким чином, слід ствердити, що процес цифровізації професійної діяльності вчителів в Україні триває і має велике значення для забезпечення освітнього процесу у кризових ситуаціях, зокрема зараз в умовах війни. Усі заклади освіти мають бути забезпечені доступом до швидкісної мережі Інтернет, комп'ютерного обладнання та програмних продуктів для створення цифрового освітнього середовища. Процес цифровізації професійної діяльності вчителів відкриває можливості та вимагає модернізації всього змісту освіти. Це повинно відповідати потребам підготовки кадрів за технологіями останньої промислової революції та побудови цифрової економіки в Україні, необхідної для забезпечення військової та економічної безпеки країни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арешонков В.Ю. Цифровізація вищої освіти: виклики та відповіді. Наукова доповідь на методологічному семінарі НАПН України «Шляхи і механізми підвищення конкурентоспроможності університетів України» 19 листопада 2020 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2020. Вип. 2(2). С. 1–6. URL: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-13-2> (дата звернення: 18.11.2022)

2. Проект Плану відновлення України. Матеріали робочої групи «Освіта і наука». URL: <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/nacionalna-rada-vidnovlennya-ukrayini-vid-naslidkiv-vijni/robochi-grupi> (дата звернення: 18.11.2022)

3. Концепція цифрової трансформації освіти і науки: МОН запрошує до громадського обговорення. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/konceptiya-cifrovoyi-transformaciyi-osviti-i-nauki-mon-zaprosuye-do-gromadського-obgovorennya> (дата звернення: 19.11.2022)

4. Огієнко О.І. Сучасні тенденції розвитку професійної підготовки вчителів: міжнародний вимір / Перспективи і пріоритети педагогічної освіти в епоху соціальних викликів: монографія. 2021. 367 с. <http://dspace.smsu.edu.ua:8080/handle/123456789/8585>

5. Світові тенденції розвитку освіти: державно-управлінський аспект. *Актуальні проблеми державного управління*. 2021. Том 2. № 83. С. 21–26. <http://uran.oridu.odessa.ua/article/view/237213>

GAMIFICATION OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING IN HIGHER EDUCATION

Gamification, in other words, application of game techniques and elements to inherently non-gaming processes, emerged with the spread of information technologies and was associated with the introduction of game-based techniques in various processes. Gamification in education is developing rather rapidly due to the application of digital technologies, distance learning and the involvement of a computer game generation in the educational environment. The main advantage of gamification is increasing motivation to learning by engaging in the gameplay process. High motivation helps to cope with difficult situations, to show persistence and determination and to look for effective problem solving strategies.

Traditional teaching methods often focus on the learner's mistakes. The learner is told what he or she has done wrong. In game-based methods emphasis is placed on the content and principles of success. Learners are not afraid to learn from their mistakes. Gamification allows learning tasks to become progressively more difficult, as in a computer game, from simple levels to complex ones. By controlling the process of the game, the teacher receives feedback from students, and active communication takes place. Gamification can overcome some of the problems and contradictions that exist in non-linguistic educational institutions in foreign language teaching: insufficient motivation of learners, initial varied levels of students' knowledge.

A lot of contemporary researchers have looked at the application of games in education and foreign language teaching. R. Becker suggested practical ways to gamify learning: fun, rewarding, encouraging independence, planning levels of difficulty, embodying ideas, suggesting roles, considering real life situations [1]. G. Zichermann identifies the main characteristics of gamification: emotions, motivation, thirst for acquisition, desire for a prize, competitiveness, craving for superiority, competitive spirit, excitement, possibility of achieving victory, voluntary participation, feedback [2].

Participation in game is triggered by certain motives and needs. Every need awakens an exploratory activity, aimed at finding a way of satisfying it. A person may choose any method he can apply, but the scope of his choice is limited by external conditions. Circumstances often lead to the choice of a certain way. Knowing a person's needs and motives can help organize game activities. Motivation for inclusion in activities, including game, is usually based on two principles – achievement and avoidance of failure. Achievement motivation is a drive to succeed, perseverance in overcoming failure and pride in achieving a goal.

Gamification is successful with learners who are achievement motivated. They are success-oriented, able to adequately assess their own abilities and move forward despite setbacks. However, one should be careful when applying elements of gamification with learners who have a motive to avoid failure. Such gamers are more likely to

underestimate their abilities. They are more likely to get frustrated when they fail, and they may also refuse to play due to lack of confidence.

It is important that gamification participants are not only goal-oriented, but also process-oriented, acquiring skills while doing the task. A goal-oriented attitude towards results only implies comparing oneself with others and striving for superiority over them, whereas the goal setting for the task implies comparing one's own actions to others and improving one's own performance. The goal-oriented attitude provides protection against frustration, disappointment and lack of motivation when your performance is superior to others. Participants with a process and task orientation choose realistic tasks of medium difficulty and competitors that can be beaten. They do not fear failure, and they find it easier to be confident.

A lot of games use a competitive environment. To use computer game terminology, the following types of competitive environments can be distinguished: PvP (player versus player), PvE (player versus environment), PvM / A (player versus monster / adversary), TvT (team versus team). Competitive games, especially those involving teamwork, in addition to a competitive environment, involve cooperation. Cooperation is between members of the same team and aims at co-operation and finding effective solutions to problems together.

Olympiads, competitions and quizzes are actively used in learning foreign languages. They can be classified as forms of competitive gamification.

Thus, competitive gamification is a promising direction in foreign languages teaching in higher education. The teaching games, competitions, quizzes, Olympiads, gamification of mastering skill processes and control of the studied material can be effective way of intensifying learning activity. Involvement and motivation of students in collaborative work contributes to the development of communicative competence and improves quality of the educational process.

REFERENCES

1. Becker R. How to Gamify Training [электронный ресурс]. URL: <http://beckermultimedia.typepad.com/weblog/2014/03/how-to-gamify-training.html>
2. Zichermann G. Cunningham Ch. Gamification by design. O'Reilly Media Inc., 2011. 210 p.

Olga TSYGANENKO
(Kherson, Ukraine)

THE ESSENCE OF THE COMMUNICATIVE APPROACH OF TEACHING ENGLISH TO STUDENTS

Today, there are many methods for learning a foreign language. Each of them has certain features, some are more popular and in demand, some less. More and more teachers are turning to the communicative approach. The object of this approach is speech itself, that is, this technique first teaches to communicate. The communicative method implies a large student activity. The task of the teacher in this case is to involve in conversation with everyone in the audience.

The essence of the communicative approach is to create real situations of communication. When recreating the dialogue, the student has the opportunity to put into practice all the knowledge gained. The main goals of the communicative approach are the development of communicative competencies (i.e. learning to communicate in language) and the development of all four language skills in conjunction (reading, writing, listening, and speaking). This is quite different from other approaches, for example, from the grammar-translation type of teaching, where listening and speaking are given minimum attention.

A very important advantage of the communicative approach can be considered that it has a huge variety of exercises: it uses role-playing games, dialogues, and simulation of real communication. At first, the communicative approach was rejected, but now it occupies a leading position again along with the traditional grammar-translation method. Most teachers prefer these two methods, and often they are used in combination [1, 90].

Work in a lesson built according to a communicative approach may include various types of tasks, but their main characteristic is that they solve a practical problem: for example, buying movie tickets, ordering at a restaurant, or deciding where to go on vacation. In particular, two types of tasks are distinguished: those aimed at functional communication, and those aimed at social communication. The first group includes tasks such as comparing pictures to find similarities or differences, arrangement of events by pictures in the correct order, filling gaps on a map or drawing, following directions, or solving a problem. The second group includes conversations, dialogues, role-playing games, improvisations, or debates.

The communicative approach develops all language skills, from speaking and writing to reading and listening. Grammar is mastered in the process of communication: the student first memorizes words, expressions, and language formulas, and only then begins to figure out what they represent in a grammatical sense. The goal is to teach a student to speak a foreign language fluently and correctly.

Rules and meanings of new words are explained by the teacher using vocabulary familiar to students, grammatical structures, and expressions, with the help of gestures and facial expressions, drawings, and other visual aids. Computers, the Internet, TV programs, newspapers, magazines, etc. may also be used. All of this contributes to the awakening of students' interest in the history, culture, and traditions of the countries of the language being studied.

In the classroom, the teacher creates situations in which students communicate in pairs and in groups. This makes the activity more varied. Working in a group students show speech independence. They can help each other; successfully correct the statements of the interlocutors.

The teacher in the classroom takes on the functions of the organizer of communication, asks leading questions, draws attention to the original opinions of the participants, and acts as an arbiter in the discussion of controversial issues.

The difference between the communicative approach is that imitation of situations from real life is used instead of active vocabulary and grammar specially customized for educational texts and dialogues. This imitation is played out in the classroom in such a way as to arouse maximum motivation in students to speak. So, instead of endlessly

chewing typical phrases from the textbook: «My name is Ivan. I live in Kyiv. I am a student» etc., students studying the topic «Introduction» actually start actively getting to know each other and discussing their questions.

The topics with which students are familiar in the native language are mainly discussed. This makes it possible to focus specifically on the development of communicative abilities, that is, the ability to use the language spontaneously. It is preferable that the topics are «burning» - related to either the life of the students themselves or with aspects of modernity that are of interest to all life (ecology, politics, music, education, etc.). You will hardly find such topics as the biography of Shakespeare or the achievements of nuclear physics in western textbooks below the Upper Intermediate level. Scientific style is introduced only for senior levels.

Unlike audiolingual and other methods based on repetition and memorization, the communicative approach sets exercises with an open finale: students do not know what their activity in the lesson will result in; everything depends on the reactions and responses. Situations used every day are new. This is how students' interest in classes is maintained. After all, everyone wants to communicate on meaningful topics meaningfully.

Most of the time in the classroom is occupied by oral speech (although reading and writing are also given attention). At the same time, teachers speak less and more listen, only directing the activities of students. The teacher sets the exercise and then, having «talked» to the students, fades into the background and acts as an observer and referee. Preferably, exclusively the language being studied should be used.

The communicative approach consists of likening the learning process. More precisely, it is based on the fact that the learning process is a model of the communication process, albeit somewhat simplified, but in terms of basic parameters adequate, similar to the real communication process. Computers, the Internet, TV programs, newspapers, magazines, etc. contribute to the awakening of students' interest in the history, culture, and traditions of the country of the language being studied.

All of the above regarding the communicative approach allows us to assert that the subject of learning in this case is speech activity in English. The approach clearly traces the allocation of speech skills; exercises are offered for their consistent formation.

Based on the foregoing, positive aspects of the communicative approach to teaching English are the following: only in the communicative approach do we find that in its purpose and in its essence, it is connected, first of all, with a different type of speech activity. So we find it widely used when it comes to teaching reading, listening, writing, etc. Practical speech orientation is not only a goal, but also a means, and they are dialectically interdependent.

The modern communicative approach is a harmonious combination of many ways of teaching foreign languages, probably at the top of the evolutionary pyramid of various educational methods. The use of the communicative approach removes the language barrier. Grammar is mastered in the process of communication: the student first memorizes words, expressions, and language formulas, and only then begins to understand what they are in a grammatical sense.

REFERENCES

1. Richards J., Rodgers T. Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. P. 90.
2. Sreehari P. Communicative language teaching: Possibilities and problems. *English Language Teaching*. 2012. P. 93.
3. Widdowson H. Un-applied linguistics and communicative language teaching: A reaction to Keith Johnson's review of National Syllabuses. *International Journal of Applied Linguistics*. 2007. № 17. P. 214.

Мар'яна ФЕДОРИЧКА, Олена КРАВЧЕНКО-ДЗОНДЗА
(Дрогобич, Україна)

ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОЛОГІЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Пріоритетним завданням вчителя початкової школи є не тільки набуття необхідних знань з української мови, визначених програмою і Державним стандартом, але й формування компетентностей, які допоможуть учневі сформувати власне сприйняття світу, набути вмінь і навичок висловлювати власні думки. Суттєвим для методики формування текстологічних умінь в учнів початкової школи є виділення Державним стандартом початкової освіти *завдань* здобувача освіти із «*Мовно-літературної освітньої галузі*»: взаємодіяти з іншими особами усно, сприймати й використовувати інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях; сприймати, аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в текстових різних видах, медіатекстах та використовувати її для збагачення свого досвіду; висловлювати думки, почуття та ставлення, взаємодіяти з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримуватись норм літературної мови; досліджувати індивідуальне мовлення для власної мовної творчості, спостерігати за мовними явищами, аналізувати їх [3].

Аналіз підручників з української мови і читання виявив переважну більшість завдань, спрямованих на тлумачення слів. Зауважимо, що у розділах «Мова і мовлення» та «Текст» є вправи, що сприяють ефективному формуванню текстологічних умінь. Підручник з української мови для 3-го класу, автори М. Вашуленко, О. Мельничайко, Н. Васильківська [1] зосереджує учнів на виконання вправ для формуванням граматики-стилістичних умінь: добір заголовку до тексту із запропонованих, розкриття змісту слів у прямому чи переносному значенні, добір синонімів, знаходження прислів'їв та приказок, у яких використано ті чи інші частини мови. У підручнику «Українська мова» для 4-го класу є вправи для формування умінь мовно-мовленнєвої діяльності учнів. Попри це, є необхідність у вправах для вдосконалення граматики-стилістичних умінь учнів у процесі вивчення дієслова, бо у підручнику ці вміння формуються на іменниковому та прикметниковому матеріалі.

Спостереження за навчальною діяльністю учнів на уроках української мови та розвитку мовлення виявили недостатнє використання вправ, спрямованих на формування текстологічних умінь учнів початкової школи. Недостатньо уваги в аналізованих підручниках приділено закріпленню знань учнів про текст, його стилістичні

особливості, формуванню вмінь влучно використовувати ті чи інші слова у творах. Навчальний процес потребує збільшення кількості вправ поведінково-рефлексійного спрямування, наприклад, написання творів-есе, складання текстів-інструкцій.

Згідно вимог до обов'язкових результатів навчання учнів початкових класів виділено змістові напрями «*Мовно-літературної освітньої галузі*»: взаємодія з іншими особами усно, сприйняття і використання інформації для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях; сприйняття, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів, медіатекстах та використання її для збагачення свого досвіду; висловлювання думок, почуттів та ставлення, взаємодія з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримання норм літературної мови; дослідження індивідуального мовлення, використання мови для власної мовної творчості, спостереження за мовними явищами, їхній аналіз [3].

Дібраний текст вправи у підручнику з рідної мови повинен дати можливість організувати роботу над ним у руслі всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності: учні сприймають текст на слух і під час бесіди засвідчують його розуміння, читають, відпрацьовуючи необхідні якості читання, відтворюють його зміст уголос, співвідносять відтворене з авторським оригіналом, уточнюють, здійснюють само- або взаємооцінку, при потребі записують його повністю або частково [2]. Водночас, відповідно до виучуваної мовної теми, учитель на основі цього тексту має можливість запропонувати учням цілий комплекс завдань, метою яких є спостереження і виявлення функціональної ролі тієї чи іншої мовної одиниці, її лексичної чи граматичної категорії в тексті, у структурі зв'язного висловлювання.

Перед сучасною методикою початкового навчання стоїть проблема забезпечити насамперед усвідомлення учнями комунікативної функції мови, тому більшість мовних і мовленнєвих вправ має виконуватись саме з метою комунікації, спілкування. Сюди належать і створення мовленнєвих ситуацій для побудови учнями коротких монологічних і діалогічних висловлювань, і розвиток мотивації до таких висловлювань, орієнтування їх на слухача або читача, і вироблення вмінь примножувати для цього мовний матеріал, і робота над удосконаленням власних висловлювань. З'ясувалося, що завдання до вправ повинні бути орієнтовані на формування умінь усного та писемного мовлення як двох взаємозв'язаних і нероздільних видів мовленнєвої діяльності, а це вимагає від учителя насамперед навчати учнів правилам усного та письмового спілкування, використовувати виразні засоби та інтонацію, міміку, жести з метою змістовного, емоційного оформлення своїх думок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вашуленко М.С. Українська мова: підруч. для 4 кл. М.С. Вашуленко, С.Г. Дубовик, О.І. Мельничайко. К.: Видавничий дім «Освіта», 2015. 192 с.
2. Грона Н. До проблеми формування навичок роботи з текстом у початковій школі. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди*. Педагогіка. Психологія. Філософія. 2013. Вип. 28(1). С. 102-108. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/qvpdpu_2013_28_1_21
3. Державний стандарт початкової освіти. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>

4. Сіранчук Н.М. Формування лексичної компетентності учнів початкових класів на уроках української мови: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2018. 41 с.

Сергій ЧЕРНЯК
(Київ, Україна)

ЛІТЕРАТУРНО-ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА А.С.МАКАРЕНКА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОГНОЗУВАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ СОЦІАЛІСТИЧНІЙ РАДЯНСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ (30-ті роки ХХ століття)

Розвиток вітчизняної історико-педагогічної науки наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття значною мірою пов'язаний з пошуком нових світоглядних і методологічних підстав для дослідницької практики вивчення минулого. Подолання радянського методологічного монізму, який спирався на матеріалістичне розуміння історії, зумовило певне методологічне розмаїття в історико-педагогічних дослідженнях пострадянського періоду [2, 69]. Як наслідок, сформувався значний масив розрізненого, теоретично не узагальненого матеріалу, і історія педагогіки опинилась у ситуації певної ізоляваності від суміжних наук і навіть від теоретичної педагогіки, частиною якої вона є [1, 76].

У контексті обраної проблеми висвітлюємо виховний досвід і літературно-педагогічну спадщину А.С.Макаренка, що складає не лише яскраву сторінку вітчизняної історії педагогіки, але й становить феномен світового освітньо-виховного процесу. Не зважаючи на цілком очевидну ідейну спрямованість його педагогічних поглядів (їхню орієнтацію на ідеали комунізму), доробок педагога впродовж ХХ століття з різним ступенем інтенсивності, але безперервно вивчався й інтерпретувався як ученими-співвітчизниками, так і зарубіжними дослідниками [4, 9].

Звернення до зазначеної теми зумовлене кількома причинами: по-перше, появою великої кількості наукових досліджень, особливо дисертаційних, присвячених педагогічній спадщині окремих діячів освіти; по-друге, недостатньою розробкою власне методологічних засад біографічного методу; по-третє, періодично виникаючими на сторінках наукових видань дискусіями з приводу доцільності чи недоцільності, важливості чи неважливості проведення біографічних розвідок, їх значення для педагогіки [3, 15].

Зауважимо, що А.С. Макаренко створив практично підтверджену наукову методику виховної роботи з дитячим колективом на основі діяльнісного підходу, у якій поєднувалося навчання з продуктивною працею, моральним, фізичним й естетичним вихованням, забезпечувалася увага до формування й окремої особистості, й всього колективу. Новатор інтенсивної педагогіки, за технологією якої вихованці водночас були і вихователями, чому сприяла послідовна реалізація принципу демократичного самоврядування у колективі. До перевиховання асоціальної молоді підходив з гуманістичним прагненням знайти в кожному позитивні якості і розкрити творчий потенціал, реалізував виховний принцип «проєктувати найкраще в людині». Виявив педагогічну роль таких суспільних чинників як середовище, колектив, сім'я у формуванні особистості, встановив співвідношення мети й засобів виховання, зов-

нішніх і внутрішніх стимулів організації життя колективу й особи, окреслив основи етичної концепції, яку базував на ідеї суспільної відповідальності. Встановлюючи шляхи і методи виховання людини в колективі й «через» колектив, обґрунтував виховне значення таких педагогічних новацій як діяльність зведених загонів, «командирська педагогіка», принцип «перспективних ліній» у розвитку колективу, принцип «паралельної дії». Зміст свого педагогічного досвіду визначив принципом «якомога більше вимогливості до людини і якомога більше поваги до неї» [5, 527].

Як доводить Н.П. Дічек, методологічні основи дослідження спадщини А.С. Макаренка ґрунтуються на положенні про двоєдиний характер наукового пізнання, яке існує у дескриптивній і прескриптивній формах вияву. Реалізація першої – дескриптивної – стала можливою завдяки опертості на герменевтичні засади в поєднанні із синергетичним підходом до вивчення макаренкознавства, що й дало змогу здійснити його ретроспективний аналіз. Реалізація другої – прескриптивної – уможливилась визнанням як провідних діалектичного і логіко-історичного підходів з урахуванням сукупності контекстуальних чинників розвитку розглядуваного феномена на основі об'єктивності суджень, що забезпечило вихід на рівень культурологічного діалогізму. Сутнісна серцевина творчої спадщини А.С. Макаренка – теорія виховного колективу – посідає чільне місце в інтерпретаційних студіях. Установлено трансформації у ставленні дослідників до розробки цієї проблеми радянським педагогом. Визначено тенденцію зміни поглядів: від повного заперечення самої ідеї колективізму та її змістового наповнення до диференційованого і структурного розгляду виховання дітей через колектив з позитивним оцінюванням деяких його складових. Зміни інтерпретаційних позицій простежуються і в горизонтальному (як полірефлексивне коментування змісту виховної концепції), і у вертикальному вимірі (як аналіз тенденцій відповідно до часово-просторової системи координат) [4].

Упродовж останніх років утвердилося визнання вітчизняного діяча видатним соціальним педагогом. Особливо наголошується на важливості ідеї А.С. Макаренка про соціальну роль виховного колективу як чинника суспільної ідентифікації, що включав усі аспекти соціалізації на основі розвитку моральної сфери і поведінки дітей. Суттєвим складником педагогічної спадщини А.С. Макаренка є його етична концепція. Встановлено, що ядром етичної концепції педагога є суспільна відповідальність, що ґрунтується на поєднанні інтересів особи і колективу [6–9].

Отже, літературно-педагогічна спадщина А.С. Макаренка в контексті розвитку освітньо-педагогічного прогнозування в Українській Соціалістичній Радянській Республіці 30-х років ХХ століття представлена самостійним теоретико-педагогічним явищем, полягає у різноманітності авторських позицій зважаючи на специфіку вибору інтерпретаторами контекстуальної проблеми, амбівалентності оцінок педагогічних ідей та фактів. Порушення заявленої проблеми дало можливість теоретично представити вплив А.С. Макаренка на розвиток вітчизняного освітньо-педагогічного прогнозування. На основі вивчення цього феномену доводиться прогнозувальність ідей педагога, їх поширення та використання у процесі соціалізації молоді. Перспективним уважасмо подальше вивчення вітчизняного макаренкознавства радянської доби та пострадянського періоду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ваховський Л.Ц. Методологічний потенціал інтерпретації в історико-педагогічному дослідженні. *Освіта та педагогічна наука*. 2018. № 1(168). С. 76–84.
2. Ваховський Л.Ц. Історія педагогіки як інтелектуальна історія. *Освіта та педагогічна наука*. 2019. № 2(171). С. 69–76.
3. Дічек Н.П. Біографічний метод як інструмент дослідження вітчизняної історії педагогіки. *Шлях освіти*. 2001. № 4. С. 15–19.
4. Дічек Н.П. А. Макаренко і світ: аналіз англomовних студій: Монографія. Київ: Науковий світ, 2005. 303 с.
5. Енциклопедія освіти / Нац. акад. пед. наук України; [гол. ред. В.Г.Кремень]: 2-ге вид., допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.
6. Макаренко А.С. Собрание сочинений в четырёх томах. Том 1. Москва: Издательство «Правда», 1987. 576 с.
7. Макаренко А.С. Собрание сочинений в четырёх томах. Том 2. Москва: Издательство «Правда», 1987. 544 с.
8. Макаренко А.С. Собрание сочинений в четырёх томах. Том 3. Москва: Издательство «Правда», 1987. 510 с.
9. Макаренко А.С. Собрание сочинений в четырёх томах. Том 4. Москва: Издательство «Правда», 1987. 576 с.

Людмила ШЕЛЕСТОВА

(Київ, Україна)

Ольга КОЗАЧЕНКО

(Біла Церква, Україна)

ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ І НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ «МАТЕМАТИКА НАВКОЛО НАС»

Розвиток логіко-математичної компетентності є однією зі складових пізнавального розвитку дошкільника. Вимоги до цього напрямку розвитку, зафіксовані у чинних програмах з дошкільного виховання, зокрема у програмі «Я у світі». Згідно з цією програмою, дитина четвертого року життя повинна розуміти, що об'єкти мають індивідуальні та спільні ознаки, за якими їх можна класифікувати; мати уявлення про кількість об'єктів та уміти їх лічити; уміти виконувати обчислення на додавання та віднімання у межах від 1 до 3; мати уявлення про множину та однакову/неоднакову кількість об'єктів у ній; знати назви та ознаки площинних та об'ємних геометричних фігур (трикутник, квадрат, круг, куб, піраміда куля); встановлювати подібність між геометричними фігурами та об'єктами навколишнього світу; порівнювати об'єкти за величиною, шириною, довжиною; визначати розташування об'єктів у просторі; орієнтуватися у частинах доби та порах року.

З огляду на сучасні тенденції до інтеграції освітніх галузей у побудові освітнього процесу, нами було здійснено спробу об'єднати усі види логіко-математичної діяльності дітей дошкільного віку навколо певної теми. Такий підхід обумовлений необхідністю зробити цікавим процес формування логіко-математичних уявлень та

пов'язати його з навколишнім світом; сприяти тому, щоб процес пізнання став значущим для дитини. Адже, як відомо у психології, дитина здатна засвоювати освітню програму тоді, коли вона стане її власною програмою.

Авторський підхід до пізнавального розвитку дошкільнят змінює звичні уявлення про те, як можна формувати у дітей логіко-математичні уявлення. Його доведено до рівня навчальної технології, яка дає змогу отримати певний запланований результат. Детальніше уявлення про цю інноваційну технологію можна отримати, ознайомившись зі змістом робочого зошита «Математика навколо нас» та відповідними методичними рекомендаціями [1, 2]. У межах даної публікації коротко окреслимо основні підходи щодо навчання та логіко-математичного розвитку дошкільників.

Згідно авторського задуму, опанування дітьми логіко-математичних понять не є самоціллю, а виступає інструментом пізнання дитиною світу. Саме тому метою технології є: з одного боку, поступове формування у дітей логіко-математичних уявлень; з іншого – розвиток мислення, уяви, чуттєвої сфери, дрібної моторики, уявлень про навколишній світ, формування позитивної мотивації до процесу пізнання загалом.

Особлива увага приділяється змісту навчання, який спрямований на збагачення уявлень дітей про навколишній світ; є доступним і цікавим для дітей 4-го року життя. У добірї змісту ми опиралися на особливості мислення дітей дошкільного віку, яке є наочно-образним. Тому засвоєння логіко-математичних понять доречно здійснювати за допомогою наочного матеріалу: малюнків, природного матеріалу, іграшок, будь-яких об'єктів навколишньої дійсності. Такий підхід полегшує процес сприймання абстрактної інформації, дає змогу органічно поєднати логічне та асоціативно-образне мислення дітей у сприйманні нового, урізноманітнює пізнавальну діяльність дитини, робить її привабливою і цікавою.

У розробці авторської технології важливо було відібрати об'єкти, з якими мають оперувати малята у процесі засвоєння логіко-математичних понять. З метою розширення уявлень про навколишній світ доречно, щоб ці об'єкти належали до основних чотирьох сфер буття людини – природи, суспільства, людини, культури. Саме тому дітям 4-го року життя пропонується засвоїти логіко-математичні поняття на основі різноманітних тем, що розкривають особливості певних аспектів життя людей. Серед них такі: «День розпочинається, все прокидається», «Як на вулиці цікаво, світить сонечко ласкаво», «На городі і в саду щось цікаве я знайду», «Справ багато в дитсадку», «Є тварини вдома в нас, завітайте ви до нас», «Справ багато взимку є», «Хто ким хоче стати як цікаво знати», «За покупками підемо», «У парку уже весна», «Справ на фермі так багато», «На відпочинок вирушаємо».

Форми та мета взаємодії дітей і дорослого конкретизуються у змісті завдань та способах діяльності, які дорослий пропонує дітям. Діти залучаються до продуктивних видів діяльності (розфарбовування, вирізання, виготовлення аплікацій тощо) і водночас вони вчаться визначати розташування об'єктів у просторі; розрізняти їх за величиною, порівнювати за висотою, довжиною, шириною, формою, кольором; оперувати цифрами в межах від 1 до 3; співвідносити цифру із кількістю об'єктів; порівнювати кількість об'єктів у різних множинах; визначати ціле та частину об'єкта; виконувати арифметичні дії додавання та віднімання у межах від 1 до 3; визначати

геометричні фігури та виконувати елементарні геометричні завдання; виконувати логічні завдання.

Загальновідомо у педагогіці, що найбільш суттєві зрушення у розвитку дитини є результатом засвоєння не окремих знань та вмінь, а певної системи. Тому автором була створена система ігрових завдань, дібрано відповідні методи подання нових знань та формування навичок. Завдання в книзі розміщено в певній послідовності, виконуючи їх, дитина постійно рухається від простого до складного.

Спочатку діти ознайомлюються з цифрами в межах від 1 до 3. Потім у межах пізнавальних тем виконують різноманітні ігрові завдання, які й формують у них логіко-математичні уявлення. Тобто, авторська технологія передбачає багаторазове (але не одноманітне) оперування дітьми логіко-математичними поняттями, а отже й постійне формування відповідних навичок.

Оскільки діти 4-го року життя нездатні тривалий час зосереджуватися на одному виді діяльності і потребують їх постійної зміни, в авторській технології закладено принцип максимальної різноманітності завдань. Так, у межах кожної теми діти виконують одинадцять типів завдань, які дають змогу урізноманітнити процес навчання, щоразу дивувати й зацікавлювати їх. Серед них такі:

1. Завдання на формування навички з'ясовувати розташування об'єктів у просторі: попереду/позаду, вгорі/внизу, посередині (між), праворуч/ліворуч, далеко/близько.

2. Завдання на формування навички порівнювати об'єкти за розмірами: короткий/довгий, великий/малий, високий/низький.

3. Завдання на формування навички порівнювати об'єкти за формою: круглий, квадратний, трикутний.

4. Завдання на формування навички порівнювати об'єкти за кольорами.

5. Завдання на формування навички лічби в межах від 1 до 3.

6. Завдання на формування навички співвідносити цифру з кількістю об'єктів.

7. Завдання на формування навички порівнювати кількість об'єктів у різних množинах: багато/мало, один.

8. Завдання на формування навички бачити в об'єктах ціле і частину.

9. Завдання на формування навички виконувати арифметичні дії додавання та віднімання в межах від 1 до 3.

10. Завдання на формування навички використання геометричних фігур (круг, квадрат, трикутник) для побудови певних об'єктів.

11. Завдання на формування навички логічно мислити та аналізувати об'єкти за кількома параметрами одночасно.

Таким чином, пропонована технологія дає змогу ефективно опанувати логіко-математичними навичками та сприяє пізнавальному розвитку малюків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шелестова Л.В., Козаченко О.І. Математика навколо нас: робочий зошит для дітей 4-го року життя. К., 2023. 224 с.

2. Шелестова Л.В. Математика навколо нас: методичний посібник до робочого зошита для дітей 4-го року життя. Авт. Колектив: Л. Шелестова, О. Болотова, О. Романюк, О. Вайнер, Н. Дмитренко. К., 2023. 134 с.

3. Шелестова Л.В., Козаченко О.І. «Математика навколо нас» –інноваційна технологія розвитку і навчання дітей. *The XII International Scientific and Practical Conference «Goal and the role of world science in life»*, March 27–29, Stockholm, Sweden. 253 p. Pp. 165–170.

**МІФОЛОГІЗАЦІЯ МОТИВУ СВОБОДИ У ЗБІРЦІ ЕСЕЇВ
ОЛЬГИ ТОКАРЧУК «CZUŁY NARRATOR»**

Інтерпретація мотиву свободи у збірці есеїв «Czuły narrator» (2020) має виразне неоміфологічне аранжування, позаяк авторка «апелює до загальних схем міфологічного мислення» [1], залучає до його переосмислення міфологічні інтертексти, пов'язуючи передусім із мотивом мандрів, міфологемою межі, бінарною опозицією «свій–чужий».

На думку письменниці, свобода пересування на великі відстані, якою володіють більшість людей планети, змінила уявлення про межі світу, який змалів, оскільки «do każdego miejsca na Ziemi można dotrzeć. Jeżeli tylko ma się doku temu środki» [2, 6]. О. Токарчук міркує над тим, що мандрівка залишає по собі розчарування, бо втрачається радість пізнання, яка колись здобувалася ціною зусиль, і «статус таємниці», що передбачає непізнаність. Авторка висновує, що сучасний мандрівник чи не вперше в історії людства переживає скінченність світу: межа, яка колись була недоступною, стала досяжною для тих, хто має достатньо коштів. Свобода руху й глобалізаційні процеси змінили відносини в бінарній опозиції «своє–чуже», оскільки «podróżnik widzi, że w gruncie rzeczy wszędzie jest dość podobnie» [2, 9]. Відтак, доволі все більше знайомих речей, що позбавлені статусу «чужого».

О. Токарчук рефлексує над ініціативним характером давньої подорожі, яка була «wydarzeniem granicznym» [2, 9], порівнюючи її з сучасними мандрами, які є передбаченими й чітко окресленими, без білих плям і невідомості. Межі стали рухливими, а кордони відкритими: «Po raz pierwszy w historii postrzegamy nasze miejsce planetarne – jako skończone i ograniczone» [2, 11]. Пишучи про світ як місце для мандрів письменниця оперує означеннями «тісний», «скінченний», «клаустрофобний», «загромаджений».

Під ексцентричністю О. Токарчук розуміє свободу мислення, спонтанність, дивацтво. При цьому це поняття міфологізується письменницею, оскільки вона вважає Кайроса богом ексцентричності. Центр для неї стає менш важливим, ніж маргінес, периферія. Ексцентричність як свобода вимагає нових мап світу, сміливості зазирнути за обрій і з відвагою мандрівника побачити те, що потребуватиме нової термінології.

Подорож у минулому О. Токарчук розглядає як тренування з «чужості», проте, на її думку, сучасні мандри позбавлені цієї властивості. Свобода пересування звужила межі невідомого й недоступного. Стандартна туристична подорож передбачає набір типових послуг, однаковий скрізь. Письменниця вважає, що такі мандри залишають по собі лише розчарування. Туга за минулим – за «втраченим раєм» – присутня в більшості есеїв збірки.

О. Токарчук міркує над тим, що в західній культурі акт вирушання в подорож був питанням свободи. Вона вважає, що «podrozowanie stalo się symbolem wolności i chyba właśnie dlatego jest dla nas tak atrakcyjne» [2, 37]. Сповнена емпатії до тих, хто не має свободи пересування, письменниця переміщає питання подорожі в етичну площину. Поняття межі є відносним, оскільки ті кордони, які відкриті для однієї спільноти людей, є неприступною стіною для іншої. Авторка ділиться особистим досвідом подорожей, які останнім часом перестали бути привабливими для неї. О. Токарчук не мотивують подорожі до інших міст, адже вони позбавлені відмінностей через глобалізацію, через втрату самобутності, бо навіть сувеніри на пам'ять про них продукують у Китаї.

Таким чином, О. Токарчук не лише у художніх творах, але й в есеїстиці виявляє схильність до інтерпретації феноменів людського буття крізь призму міфологічних сюжетів, мотивів і образів, що оприявнює неоміфологічні доміанти її прози.

ЛІТЕРАТУРА

1. Погребная Я. Актуальные проблемы современной мифопоэтики. М.: Флинта, 2011. 177 с.
2. Tokarczuk O. Czuły narrator. Krakow. Wydawnictwo literackie. 2020. 300 s.

Наталія ДРАБОВ
(Ужгород, Україна)

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ УСНОГО ПЕРЕКЛАДУ ТА КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ

Переклад як процес – це вид обробки інформації з метою максимально адекватної передачі змісту і форми оригіналу засобами іншої мови з урахуванням міжкультурних відмінностей, прагматичного аспекту одержувача і особливостей особистості того, хто перекладає. Переклад як результат є не що інше, як вид вторинної інформації, трансформованої за допомогою нейрофільтрів того, хто перекладає. Вторинна інформація володіє як недоліками, так і достоїнствами, властивими такому виду інформації. Вона є діалектично нерозривно пов'язана з оригіналом і повинна бути адекватна оригіналу. Адекватним може вважатися переклад, що на більш ніж 80 % творчо передає зміст і форму вихідної інформації. Адекватність діалектично пов'язана з особистісними характеристиками (компетенцією) того, хто перекладає, ситуацією процесу перекладу та вимогами одержувача перекладу [2]. Вважається, що процес письмового та усного перекладу є майже ідентичним, проте переробка інформації при усному перекладі відбувається з величезною швидкістю, значним рівнем автоматизму і часто інтуїтивно.

Усний переклад – складний психолінгвістичний процес, в якому зливаються знання мов, рідної та іноземної, відповідний психологічний настрій, а також загальна ерудиція (фонові знання, англійською – background knowledge).

Процес усного перекладу як мовної комунікації розпадається на два етапи: аналіз (сприйняття) та синтез (говоріння), які протікають у швидкій послідовності, що передбачає автоматизм як аналізу, так і синтезу. При аналізі автоматизм полягає в

тому, що кожна одиниця перекладу (тобто певна сукупність лексико-граматичних значень, необхідних і достатніх для виявлення їх еквівалентів у мові перекладу) розпізнається і вицленюється в найкоротший термін виходячи з контексту. З метою досягнення адекватного результату, слід пам'ятати про так-звану тріаду процесу професійного усного перекладу, компонентами якої є:

1. *Ситуативна імовірність, або ситуативний прогноз* і прийняття перекладацького рішення. Загалом це уміння уникати небажаних ситуацій (довга мовчанка, зайві паузи, викривлення інформації і т.п.)

2. *Професійні перекладацькі прийоми*, необхідні для підвищення рівня адекватності перекладу, а також для нейтралізації можливих накладок і помилок [1]

До таких прийомів відносять узагальнення (генералізацію), конкретизацію, антонімічний переклад, випущення (надлишкової інформації), обґрунтоване перепитування, редакція (т. зв. покращення оригіналу), членування речень, об'єднання речень, логічне коригування (може застосовуватися при перекладі довгих відрізків мовлення) та інші прийоми. Не менш важливими для досягнення адекватного, професійного перекладу є вміння варіювати темп мовлення, чітка дикція, а також уміння розрядити напружену обстановку, не нагнітаючи і не загострюючи ситуацію, проте і не знижуючи емоційного вектору, який складає процес усного перекладу. Не слід забувати також про презентабельний зовнішній вигляд, який має відповідати ситуації, уміння зберігати правильну поставу тіла (осанка), необхідність слідкувати і усувати психомоторні реакції, такі як, наприклад, почервоніння обличчя, надмірну активність рук чи зайву жестикуляцію.

3. *Культура мовлення і презентації*. Сюди належить оформлення та презентація висловлювання, тобто певного відрізка перекладу.

Культура мовлення сама по собі відіграє важливу роль у повсякденному спілкуванні; відомо, що соціальний статус людини швидко визначається за манерою висловлювання. При перекладі, звісно, важлива перш за все змістова сторона мовлення, вибір слів та виразів, а також уміння побудувати будь-яке повідомлення так, аби воно було зрозумілим та цікавим. Крім того в англійській мові культура мовлення яскраво проявляється у вимові. Що стосується нашої рідної мови, на жаль, багато помилок допускається саме при перекладі з англійської на українську. І доволі часто звучить справедлива критика щодо нашого ставлення до рідної мови: невірно ставиться наголос, порушуються сталі вирази, вже майже не помічається і вважається за норму використання великої кількості кальки з російської мови.

Якщо поглянути на культуру мовлення з точки зору перекладача, то в ідеалі мовлення перекладача повинно звучати рівно та інтелігентно. Однак складно, часом, уникнути певних нерівностей, пов'язаних із пошуком найбільш адекватного варіанту перекладу. Крім того відчувається тиск іноземної мови, який проявляється, зокрема, в побудові речень. Відомо, до прикладу, що в англійській мові так званий центр комунікації – основне в повідомленні – зазвичай відкриває речення, а в українській мові – тяжіє до кінця фрази. Це легко помітити на простому прикладі: у реченні «*A friend of mine visited me last Saturday*» – *Минулої суботи до мене навідався мій друг*. Головний акцент в українському повідомленні – на останньому елементі, а в англійському – на першому. У більш широкому плані аналіз структурних змін має принци-

пове значення для культури мовлення не лише на етапі навчання спеціалістів в області комунікації, а також і в процесі вирішення ними практичних задач, перш за все у процесі усного перекладу, а саме – забезпечення його належного, адекватного, рівня.

Як і раніше протидіють один одному тенденція до іноземних запозичень та мовний пуризм (від лат. *purus*, що означає «чистий»), або лінгвістичний протекціонізм – нормативний напрям у літературній мовній політиці, скерований на усунення синкретизму граматичних елементів, запозичених слів та інших неорганічних іншомовних елементів, головним чином у лексиці, словотворенні й синтаксисі, та заміну їх неологізмами чи народномовними конструкціями. Зрештою в процесі перекладу поряд із зіставленням двох різних мовних систем, відбувається співставлення різних культур. Відповідно метою перекладача є прагматична адаптація вихідного тексту з урахуванням особливостей лінгвістичного та соціокультурного досвіду отримувача тексту перекладу, яка є при усному перекладі особливо складною з точки зору міжкультурних відмінностей інформації. Усний переклад, чи то послідовний, чи синхронний, який правдиво вважається найскладнішим його видом, так як здійснюється в екстремальних умовах одночасного слухання та говоріння, у більшості випадків є дійством публічним. Ось чому будь-який усний переклад має бути естетичним – як по своїй суті, так і по формі вираження – і перш за все, звісно ж, рідною мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Kozin A.V. *Consecutive interpreting: an interdisciplinary study*. Cham: Palgrave Macmillan, 2018.

2. Nicholson N.S. *An Introduction to Basic Note-Taking Skills for Consecutive Interpretation*. *American Translators Association Conference; Keystones of communications*. Philadelphia; PA, 1993. P. 197–204.

Еріка ЕСЕНОВА
(Ужгород, Україна)

ВИДИ ЛЕКСИЧНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ

Лексичний ярус, як відомо, найлегше піддається іншомовним впливам. Іноді вважають, що це відбувається через відсутність системних відношень у лексиці, хоча вони тут існують так само, як і в інших ярусах мови. Докладну класифікацію видів лексичної інтерференції дав Е. Хауген, який виділив такі її різновиди: 1) перенесена лексема, або запозичене слово (*imported loan*, *pure loan-word*); 2) запозичення-зрушення, коли на місце іншомовних лексем підставляють лексеми рідної мови, при цьому відбувається й певна зміна в значенні лексеми рідної мови (*loan-shift*); 3) індуковані утворення, тобто нові слова, які виникають під впливом іншомовних слів, але які не є результатом копіювання їх форми (*induced creations*); 4) запозичені утворення, тобто нові складені слова, які будуються за іншомовним зразком (*loan-creations*); 5) запозичені розширення значень (*loan-extensions*) [10, 77].

Інша класифікація видів лексичної інтерференції включає: а) запозичення; б) калькування; в) каталітичний або гальмівний вплив однієї мовної системи на іншу [8, 4]. Згідно з класифікацією Ю.О. Жлуктенка, видами лексичної інтерференції є: 1) запозичення нових слів та виразів, які поступово включаються в систему власної мови, пристосовуються до неї і перетворюються в її складові частини; 2) калькування слів і фраз однієї мови з іншої; 3) зміни в значенні слів в одній мові по аналогії із значенням елементів іншої [7, 59–60]. Зауважимо, що названі три види лексичної інтерференції Д.В. Будняк називає видами семантичної інтерференції [3, 15].

У процесі лексичної інтерференції обидві мови виступають у різних функціях. Та мова, яка постачає лексичний матеріал, називається мовою-джерелом, а та, яка бере лексичний матеріал, – мовою-одержувачем (часто вживаються й терміни «мова-реципієнт» та «мова-рецептор», або «мова-сприймач»). За словами Ю.О. Жлуктенка, під час калькування і семантичних змін мова, система якої є зразком для іншої, називається мова-модель, а та, що змінює систему за цим зразком, – копіююча або наслідуюча мова. Від інших видів лексичної інтерференції запозичення відрізняється тим, що в цьому разі з мови-джерела імпортується звуковий склад слова чи фрази разом із значенням. При цьому, якщо слово запозичується з повним складом морфем, то це чисте запозичення, а якщо в слові лише частина іншомовного, а частина власного, то це змішане, або гібридне запозичення [7, 60–61].

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

С.В. Семчинський пропонував використовувати термін «запозичення» для усіх елементів іншомовного походження незалежно від їх структурної ієрархії, аби тільки вони були наслідком процесу взаємодії мов, а термін «інтерференція» закріпити за різноманітними тенденціями, які виникли в мові внаслідок впливу на неї інших мов [9, 19]. У. Вайнрайх розглядав запозичення як просте доповнення до мовного інвентаря, а інтерференцію – як перебудову моделей, які є результатом уведення іншомовних одиниць у ті сфери мови, які відрізняються вищою структурною організацією, наприклад, ядро системи фонем, більшу частину морфології і синтаксису, деякі сфери слова (позначення спорідненості, кольору, погоди) [4, 22]. Цікава й точка зору інших мовознавців на цю проблему (див. Н.Д. Ануфрієва [1], О. Валігура [5], А.К. Diebold [11], R. Filipovic [12], Sh. Mahootian [13]).

Існує і радикальна точка зору на співвідношення понять «запозичення» та «інтерференція». Згідно з цією точкою зору, ці явища не тільки різні, але й прямо протилежні. «При запозиченні елементи однієї системи, проникаючи в іншу, зазнають асиміляції: 1) чужі звуки замінюються своїми, відбувається субституція звуків; 2) значення слів міняються, як правило, звужуються; 3) слова засвоюють граматичні

ознаки мови-реципієнта. При інтерференції змінюється сама запозичуюча система, в ній з'являються нові одиниці, розвиваються нові типи відношень між елементами» [2, 89–90].

Підсумовуючи відмінності між запозиченнями та інтерференцією, Л.І. Баранникова доходить таких висновків: 1) При запозиченні в мовну структуру проникають чужорідні елементи, які зазнають асиміляції. При інтерференції змінюється сама структура або її елементи під зовнішнім впливом. 2) Запозичуватися можуть окремі елементи мовної структури, запозичення ж зв'язків та відношень цих елементів не відбувається. Інтерференція пов'язана з впливом зв'язків та відношень системи однієї мови на систему іншої. 3) Запозичення характерне для менш організованих систем (рівнів, ярусів) мови. Інтерференція охоплює структурно більш організовані системи мови. 4) Запозичення може мати місце при слабких, короткочасних контактах або навіть при відсутності зв'язку носіїв мов. Інтерференція можлива при довготривалих безпосередніх контактах носіїв мов. 5) Запозичення не впливає суттєво на структуру мови, не вносить в неї нових рис. Інтерференція може призвести до суттєвих змін мовної системи, її зв'язків та організації [2, 93–94].

Деякі мовознавці розрізняють також терміни «запозичення» та «проникнення», останні називають також інфільтраціями. Слід підкреслити, що проникнення потребує у якості необхідної та достатньої умови територіальної суміжності та суміжної двомовності. Запозичення має необхідною передумовою культурний вплив народів та експорт-імпорт реалій. Однак таке розмежування Ю.О. Жлуктенко вважає несуттєвим, оскільки в самій лінгвістичній сутності між «запозиченнями» і «проникненнями» немає жодних відмінностей [6, 132].

Отже, розробка лінгвістичних проблем запозичення, двомовності та інтерференції має велике теоретичне значення, оскільки може допомогти у вирішенні однієї з кардинальних проблем мовознавства — проблеми причин мовних змін (питань запозичення, реконструкції мовних систем, виникнення мовних спільностей). Крім того, теорія мовних контактів має також величезне прикладне значення (створення штучних мов, теорія перекладу, методика викладання другої мови тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Ануфрієва Н.Д. Мовна інтерференція в юридичному підстилі українського ділового мовлення: лексико-граматичний аспект. *Одеський лінгвістичний вісник*. Одеса, 2014. Вип. 3. С. 19–24.
2. Баранникова Л.И. Сущность интерференции и специфика её проявления. *Проблемы двуязычия и многоязычия*. Москва: Наука, 1972. С. 88–98.
3. Будняк Д.В. Полонизмы в современном украинском литературном языке: автореф. дисс. ... докт. филол. наук: спец. 10.02.01. Киев, 1991. 55 с.
4. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. Київ: Вища школа, 1979. 263 с.
5. Валігура О. Фонетична інтерференція в англійському мовленні українських білінгвів: Монографія. Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 288 с.
6. Жлуктенко Ю.А. Лингвистические аспекты двуязычия. Київ: Вища школа, 1974. 176 с.

7. Жлуктенко Ю.О. Українсько-англійські міжмовні відносини (Українська мова у США і Канаді). Київ: Вид-во Київського ун-ту, 1964. 168 с.
8. Зимовець Г.В. Міжмовна інтерференція в умовах контактного білінгвізму (на матеріалі мови української діаспори): автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.15. Київ, 1997. 19 с.
9. Семчинський С.В. Семантична інтерференція мов. Київ: Вища школа, 1974. 255 с.
10. Хауген Э. Языковой контакт. *Новое в лингвистике*. Москва: Прогресс, 1972. Вип. 6. С. 61–68.
11. Diebold A.K. Incipient bilingualism. *Language*. New York, 1961. № 1. P. 3–37.
12. Filipovic R. Primary and secondary adaptation of loan-words. *Wiener Slavistisches Jahrbuch*. Wien, 1977. Bd. 23. S. 116–125.
13. Mahootian Sh. Bilingualism. London: Routledge, 2019.

Ivan ZYMOMRYA

(Uzhhorod, Ukraine; Słupsk, Polen)

THE PHENOMENON OF INTERCULTURAL DIALOGIZATION IN GERMAN-LANGUAGE LITERATURE

The intercultural literature has gained exceptional relevance in the German-speaking space, primarily due to the so-called migration literature (Migrationsliteratur). This is because the texts written by migrant authors represent a distinctive cultural and social phenomenon that reflects the experiences of immigrants and their descendants. By exploring the experiences of these groups, migration literature can contribute to a better understanding of the challenges and opportunities of intercultural communication. There are also several other factors that may impact intercultural communication, such as language proficiency, cultural awareness, and interpersonal skills. The intensity of intercultural communication depends, to a large extent, on the presence of nation-building potential of the nation as a subjective entity. The significance of the direct creative achievements of its representatives is convincingly demonstrated by numerous research studies devoted to the perception of migration literature as a distinctive cultural and social phenomenon [3; 4; 6; 7; 8]. It plays a particularly noticeable role in Germany, where in the national literary system – despite its generalized integration component – separate worlds are created i.e. in a) German-Turkish (I. Alanyali, F. Baykurt, M. Demirel), b) German-Romanian (E. Axmann, H. Bergel, H. Müller, W. Totok), c) German-Hungarian (Z. Bánk, T. Mora), d) German-Arabic (S. Alafeniš, S. Taufiq, R. Schami), e) German-Czech (L. Moniková, O. Filip), f) German-Croatian (M. Bodrožić, M. Nakić), g) German-Polish (A. Becker), h) German-Bulgarian (I. Trojanow), i) German-Italian (F. Biondi), j) German-Japanese (J. Tavada), k) German-Ukrainian (E. Andijewska, T. Maljartschuk) literature. Their works often explore themes of identity, interculturalism, and the challenges and rewards of living in a multilingual and diverse society.

The mentioned trends contain a similar essence for the development of the modern Austrian literary process. Intercultural literature in Austria encompasses works by authors

from different ethnic, linguistic, and cultural backgrounds, often writing in multiple languages [1]. These works explore the complexities of cultural identities, migration experiences, and intercultural communication. They provide a unique perspective on Austrian society and its cultural diversity. In recent decades, German-language works by authors i.e. from the Czech Republic (Stanislav Struhar, Michael Stavarič), Poland (Adam Zelinski, Radek Knapp), Bulgaria (Dimitré Dinev), Hungary (George Tabori), Slovakia (Zdenka Becker), Israel (Doron Rabinovici), and Iran (Hamid Sadr) have received wide resonance among readers and favorable reviews from critics. Not all of the mentioned names are equal if one focuses on the power of their artistic worldview and its reproduction with a projection onto a potential recipient. However, as bearers of a cohesive layer of culture, characterized by a special diversity of artistic visions, genre and thematic models, immigrant writers make an important contribution to the mutual enrichment of different literatures. Furthermore, intercultural literature in Austria is not limited to fiction and poetry; it also includes non-fiction, memoirs, and essays. These works provide critical insights into issues such as racism, discrimination, and social exclusion. They challenge prevailing stereotypes and contribute to a more nuanced understanding of intercultural relations in Austria.

In turn, scientists face complex tasks aimed at identifying typological parallels, direct or indirect contacts, distinguishing between singular and general, innovative and traditional. Their adequate solution requires the development of proven benchmarks, fixed positions on an objective basis. Therefore, the use of stereotype formulations such as «guest worker literature» (Gastarbeiterliteratur) [5] is unacceptable, as such pejorative definition emphasizes the alienation, otherness of the authors who were destined to realize themselves in a new cultural space. It is also about the conceptual understanding of those traditions that took place in previous epochs and organically link the past with the present.

Intercultural literature in Austria is a diverse and dynamic field that reflects the country's multicultural and multilingual society. Austria has a long tradition of hosting and integrating people from various cultural backgrounds, and this has led to a rich and vibrant intercultural literary scene [2]. Many representatives of Austrian literature in the 20th century organically showcase the phenomenon of multiculturalism, rather than just sporadically mentioning it. They promote a balanced and multi-level model of development that acknowledges the spiritual competition between different nations and nationalities within one state organism. Some of these representatives of Austrian literature, to varying degrees, include Peter Rosegger, Maria von Ebner-Eschenbach, Peter Altenberg, Arthur Schnitzler, Karl Schönherr, Gustav Meyrink, Hugo von Hofmannsthal, Stefan Zweig, Egon Erwin Kisch, Karl Heinrich Waggerl, Ilse Aichinger, Adam Zelinski and others. The dialogue between cultures as a manifestation of interculturalism is evident in the works of these authors, which is caused by various factors and is reflected in the specific life material selected and creatively used in their works.

The problem of communicative dimensions of perception occupies a significant place in the system of relationships between the national literatures of the German-speaking cultural space. Its nature is manifested not so much through the reproduction of a

«communicative strategy» or the reconstruction of an original picture that would illustrate the specificity of the entry of literary achievements into the consciousness of Austrian or German society, but through the accentuation of criteria for the manifestation of internal and external functions of reception in typological comparisons and parallels. Overall, intercultural literature in Germany and Austria is a vital and growing field that reflects the country's diverse cultural landscape. It provides a platform for voices that might otherwise go unheard and promotes greater understanding and empathy between different communities.

REFERENCES

1. Зимомря І. Австрійська мала проза ХХ століття: феномен мультикультурності. *Питання літературознавства: Науковий збірник*. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2009. Вип. 78. С. 126–134.
2. Зимомря І. Інтенсивність міжкультурної комунікації у німецькомовному письменстві. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Тези II-ої Міжнародної науково-практичної конференції (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 25 квітня)* / Ред.-упоряд.: В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич: Посвіт, 2014. С. 94–96.
3. Cobbs A. L. *Migrants' literature in postwar Germany: trying to find a place to fit in*. Lewiston, NY; Queenston; Lampeter: Edwin Mellen Press, 2007. 188 S.
4. Eine nicht nur deutsche Literatur: zur Standortbestimmung der «Ausländerliteratur» / [hrsg. von I.Ackermann, H.Weinrich]. München-Zürich: Piper, 1986. 182 S.
5. *Gastarbeiterliteratur* / [hrsg. von H.Kreuzer, P.Seibert]. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1985. 149 S.
6. Klüh E. *Interkulturelle Identitäten im Spiegel der Migrantenliteratur: kulturelle Metamorphosen bei Ilija Trojanow und Rumjana Zacharieva*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2009. 293 S.
7. Zierau C. *Wenn Wörter auf Wanderschaft gehen...: Aspekte kultureller, nationaler und geschlechtsspezifischer Differenzen in deutschsprachiger Migrationsliteratur*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 2009. 201 S.
8. Zybura M. *Facetten des Literatur- und Kulturdialogs: aus der Geschichte der deutsch-polnischen Nachbarschaft*. Dresden: Neisse Verlag, 2022. 540 S.

Тетяна ЛЯХ
(Ужгород, Україна)

ТАНЕЦЬ ЯК МАРКЕР МЕТАФІЗИЧНОГО В УКРАЇНСЬКІЙ НОВЕЛІ ХХ СТОЛІТТЯ

Феномен танцю став об'єктом уваги українських літературознавців (І. Бестюк, А. Матусяк, О. Мельник). У новелі ХХ століття, котра орієнтується на естетичний дискурс українського модернізму, танець відображає глибинні аспекти буття, те, що можна пізнати інтуїтивно. Мета пропонованого дослідження – простежити танець як

маркер метафізичного в новелах М. Яцкова, Марка Черемшини, В. Стефаніка, М. Рошка.

Феномен танцю чи не найбільш ґрунтовно досліджено в новелістиці М. Яцкова. Так, А. Матусяк розглядає танець у контексті української сецесії, простежує танцювальні елементи у творчості молодомузівців, акцентуючи на здатності цього виду мистецтва проникати у сферу трансцендентного [1, 147].

Топос танцю в текстах М. Яцкова став предметом уваги О. Мельник. Танець, на думку дослідниці, втілює «можливість виходу за межі слова для повнішого вираження людських емоцій і водночас розширює можливості для експериментів у царині синтезу мистецтв. <...> Саме навколо танцю як символу порогу вибудовуються опозиції реального/ірреального, минулого/прийдешнього, свідомого/позасвідомого, важливі для осягнення підтекстових значень модерністської прози цього письменника» [3, 189].

У новелах М. Яцкова танець розширює онтологічні межі художнього світу, єднає фізичний (рух у просторі) та духовний (музика) світи, а відтак відображає зв'язок між творчістю та трансцендентним. Танець є маркером естетизму і філософування в новелах М. Яцкова. У новелі «Вечорниці Романа Ничаєнка» (1913) метафора танцю відкриває метафізичний горизонт людського буття. Для головного персонажа музика є сутністю його душі, тому танець у сполученні з нею набуває магічного ореолу: «Ничаєнко похилив голову на скрипку, відвернув лице, потупив очі поза плече і входив в свою душу. <...> Скрипка давала лише верх до танцю, а до душі промовляла душею. Тони ішли хрестиками, як червона заплоч на вишивках. Парубоцтво затихло, скрипка не грала вже на вухо, тільки на крові і володіла до своєї волі і вподоби» [8, 245].

А. Матусяк, аналізуючи вказаний твір, спостерегла вітаїстичний мотив, закодований у танці: «чоловіки втілюють у своїй тілесній виразності, наче натхненний близькістю свого бога сатир у процесії Діоніса, «статеву всесильність природи», силу «дикой», раптової і неприборканої біологічності, що містить, на переконання Ніцше, надмір, буйність життєвої енергії» [1, 195].

На наш погляд, танець тут корелює зі смертю, творячи антитезу життя – смерті. На тлі екстатичного життєвого пориву, вираженого в танці, танатичне у творі передає стан спокою, у якому перебувають персонажі: «В лиці Ничаєнка замерз спокій, темне волосся опадало на плечі, голова Антіноя» [8, 245]; «З дівчат одна лише не танцювала. Сиділа осторонь від гуртів, не мала на собі вишивок» [8, 246–247]. У стані спокою музиканту відкривається суть справжнього мистецтва: «<...> лице покритлося камініним спокоєм, він вдивився знов перед себе, в свою душу і добував з неї нові зачаровані скарби» [8, 246].

Танатичне в новелі зміщує естетику творчості в метафізичну площину. Адже Ничаєнко називає справжню красу мертвою («Всяка краса мертва, як би артист, поет не підіймав її вгору» [8, 241]) і недосяжною («Правдиву, щирі красу мало хто додає» [8, 247]). Натомість танець символізує життєву енергію.

Протистояння двох головних буттєвих модусів – життя та смерті – увиразнює танець у новелі Марка Черемшини «Перші стріли» (1922). У творі контрастують дві події: початок воєнних дій і храмове свято Покрови, на якому люди танцюють.

Трагізм війни не може затьмарити радості людей від свята Покрови. Оптимізмом та надією сповнена святкова проповідь панотця, який наставляє парафіян зробити все можливе, «аби Україна усміхнулася, аби наш край удержався!» [6, 95]. Життя і смерть зливаються в пуанті твору, коли гуцули виконують на горі танок. Під час танцю «першими стрілами» було вбито «двох пушкарників» та «чорнобриву молодичку» [6, 97]. Н. Мафтин слушно вважає, що тут наявне «розгортання улюбленої метафори українського фольклору – битви як кривавого танцю» [2, 21].

Танок у тексті має фольклорну традицію і є своєрідним кодом еротичного та танатичного: з одного боку, це знак радості та веселощів, завершальний етап урочистого свята, з іншого – танець можна розглядати як ритуальне дійство, що асоціювалося зі смертю. Така багатозначність метафори танцю є ознакою орнаментальної прози, якій, за спостереженням Д. Чижевського, властиві символічні картини такі як «битва – це "пир" або весілля, весна – символ воскресіння» [276, 134]. У новелі Марка Черемшини «Перші стріли» танець поряд із радісним настроєм свята передає внутрішню напругу людей, котрі гостро відчувають своє буття перед можливою смертю.

Онтологічний сенс містить танець у новелі В. Стефаніка «Камінний хрест» (1899). У момент найбільшої емоційної напруги, коли персонажі назавжди прощаються із рідним селом перед далекою мандрівкою, Іван Дідух «ймив стару за шию і пустився з нею в танець. <...> термосив жінкою, як би не мав уже гадки пустити її живу з рук» [5, 134].

У новелі М. Роща «Золотий танок» (2000) танець є містичним елементом, що відображає перехід до трансцендентної реальності, символізує коло буття, по якому рухається людина. Повернення головного персонажа Івана припало на час весілля його односельця. Чоловік відчував радість, проте «ішов на це весілля з якимсь недобрим передчуттям» [4, 7]. Автор малює персонажа у двох станах його свідомості, які відображає танець: на початку твору Іван танцює на весіллі сільського ґазди з реальними людьми, а завершує новелу танок чоловіка з нечистою силою і його загибель. Письменник використовує фольклорний мотив вечорниць нечистої сили і через танець переплітає у творі існування двох світів: реального та інфернального.

Отже, в українській новелі ХХ століття танець є маркером метафізичного, позаяк оприявнює глибинні аспекти буття персонажів, відображає артистичний («Вечорниці Романа Ничаєнка» М. Яцкова), міфологічний («Перші стріли» Марка Черемшини), онтологічний («Камінний хрест» В. Стефаніка), містичний («Золотий танок» М. Роща) модули художнього світу української новелістики. Вивчення феномену танцю в метафізичному ключі дає підстави вести мову про філософське бачення новелістами людини у світі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Матусяк А. У колі української сецесії (Вибрані проблеми творчої поетики письменників «Молодого Музи») / переклад із польської Лесі Демської-Будзуляк. Львів: ЛА «Піраміда», 2016. 404 с.
2. Мафтин Н. Неоромантична модель гуцульського дивосвіту (про новелістику Марка Черемшини). *Слово і час*. 1999. № 6. С. 20–24.

3. Мельник О. Топос танцю у прозі Михайла Яцкова: модерністська трансформація літературності. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2008. Вип. 44. Ч. 1. С. 189–199.

4. Рошко М. Кривавий місяць над Минчелом: містичні оповідання. Ужгород: Містецька лінія, 2000. 56 с.

5. Стефаник В. Твори / За ред. Ю. Гаморака. Львів: ЛА «Піраміда», 2015. 320 с.

6. Черемшина Марко. Новели; посвяти Василеві Стефанику; ранні твори; переклади; літературно-критичні виступи; спогади; автобіографія; листи. Київ, 1987. 448 с.

7. Чижевський Д. Історія української літератури (від початків до доби реалізму) / фахове редагування і передм. М.К. Наєнка. Тернопіль: МПП «Презент»; ТОВ «Феміна», 1994. 480 с.

8. Яцків М. Муза на чорному коні: оповідання і новели. Повісті. Спогади. Статті. Київ: Дніпро, 1989. 848 с.

Юлія МАЛИНКА
(Київ, Україна)

ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ

Комунікативна компетентність – це володіння комплексом комунікативних умінь і навичок, знання культурних норм і обмежень в спілкуванні, знання звичаїв, традицій, етикету спілкування. Компетенція в перекладі з латинської означає коло питань, в яких людина обізнана, має знання і досвід [2, 104].

В процесі навчання студентів англійської мови, формується комунікативна компетентність, складовими якої є:

– лінгвістична компетентність – знання конкретної лексики, правил синтаксису та вміння використовувати їх для побудови зв'язних речень;

– соціолінгвістична компетенція – тобто система представлень про національні звичаї, традиції країни мови, яка вивчається, що дозволяє знаходити в мові приблизно ту ж інформацію, що і його носії і домагатися тим самим повноцінної комунікації;

– дискурсивна компетентність – здатність сприймати та генерувати висловлювання в комунікативному спілкуванні;

– стратегічна компетентність – здатність вдаватися до спілкування вербального та невербального, щоб компенсувати незнайомий мовний матеріал;

– соціокультурна компетентність – бажання спілкуватися з іншими, впевненість у собі, що пропонує поставити себе на місце іншого, а також знання соціальних відносин у суспільстві та вміння в них орієнтуватися [1, 320].

В результаті студенти набувають необхідного мінімуму мовленнєвих навичок, тобто компетенцій, щоб використовувати англійську мову як засіб спілкування в рамках тем і навчального матеріалу передбачені програмою та чинними підручниками.

Комунікативний метод призначений насамперед як засіб навчання говоріння. Говоріння, будучи одним із видів людської діяльності, виконує в житті функцію засобу спілкування [4].

Спілкування може здійснюватися як в усній, так і в письмовій формі.

Усна комунікація передбачає те, що людина повинна володіти двома засобами спілкування – говорінням та аудіюванням як видами мовленнєвої діяльності.

Говоріння – це вираження своїх думок. Це діяльність однієї людини, але водночас спілкування – це завжди взаємодія з іншими людьми, це передача інформації від однієї особи до іншої. Аудіювання – це сприйняття та розуміння на слух мовлення, тому без створення умов спілкування в аудиторії неможливо навчити говорити [5, 143].

Основними принципами організації змісту освіти за допомогою комунікативного методу є:

– Мовленнєва орієнтація. Вивчення англійської мови через спілкування. Це означає практичну спрямованість заняття. Навчити говорити можна тільки при говорінні, слуханні, читанні.

– Новизна. Вона проявляється в різних компонентах заняття. Перш за все, це новизна мовленнєвих ситуацій (зміна теми спілкування, проблеми дискусії, партнера по виступу, тощо). У цьому полягає новизна використаного матеріалу (його інформаційного наповнення), і новизна організації заняття (його види, форми), різноманітність методів роботи.

– Особистісна спрямованість спілкування. Будь-яка людина відрізняється від іншої своїми природними властивостями (здібностями), і здатністю здійснювати навчальну та мовленнєву діяльність.

– Колективна взаємодія – це спосіб організації процесу, у якому студенти активно спілкуються один з одним, успіх кожного студента залежить від взаємної допомоги одне одному [3, 85–86].

Отже, використовувані форми та технології навчання англійської мови, реалізують компетентнісний та особистісно-діяльнісний підходи, які, у свою чергу, сприяють формуванню та розвитку полікультурної мови особистості, здатної здійснювати продуктивне спілкування з носіями інших культур; умінням студентів здійснювати різноманітну діяльність з використанням англійської мови; готовність студентів до саморозвитку та самовиховання, а також сприяння активізації творчого потенціалу особистості виконувати свої професійні обов'язки. Таким чином, комплексне використання всіх вищезазначених технологій у навчальному процесі стимулює особистісну, інтелектуальну діяльність, розвиває пізнавальні процеси, сприяє формуванню компетенцій, якими повинен володіти майбутній спеціаліст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коваль Л.М. Формування у студентів немовних вищих навчальних закладів англомовної професійно орієнтованої мовної компетенції. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2010. Вип. 20/4. С. 318–321.
2. Карпенко Г.М. Музичний спосіб вивчення англійської мови як інноваційний метод посилення комунікативної компетентності. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. 2020. Том 31 (70). № 2. Ч. 2. С. 103–107.
3. Bakaieva H., Borysenko O. English for specific purposes (ESP): National Curriculum for Universities. K.: Lenvit, 2005. 119 p.

4. Desveaux S. Guided learning hours. [Online]. URL: <https://support.cambridgeenglish.org/hc/engb/articles/202838506-Guided-learning-hours>. [Accessed: 01-Apr-2016].

5. Ferriss T. The 4-Hour Workweek: Escape 9-5, Live Anywhere, and Join the New Rich. Harmony, 2009. 416 p.

Тетяна МИШЕНИНА
(Кривий Ріг, Україна)

АРХИТЕКТОНІКА ХУДОЖНЬОГО ПОРТРЕТУВАННЯ МИХАЙЛА СТЕЛЬМАХА

Художнє портретування не лише дозволяє дослідити мовностилістичний ресурс, але також висловувати про лінгвокультурологічні реляції в українському письменстві. Художній портрет апелює як до власне опису зовнішності, або портретного опису (О. Калінюк, А. Скачков), так і портрету з допомогою мовних засобів задля відтворення реляцій зовнішності і внутрішнього світу, передавання оцінної позиції щодо поведінки, дій, учинків того чи того персонажа (С. Бибики, С. Єрмоленко, Г. Сюта). Художній портрет дозволяє здійснити за фізичними описами герменевтику психологічних і соціальних вирішень. Майстерність митця в моделюванні характеристик художнього портрету вимірюється в естетичних координатах: умінні віднайти мовні ресурси задля відтворення дихотомії «зовнішність – внутрішній світ», добір метафоричних одиниць, які становлять оригінальне вирішення портретування. Неабияку роль відіграють у моделюванні портрету етнокультурні фонові характеристики.

Портретування у художньому мовленні Михайла Стельмаха характеризується такими характеристиками: 1) створення образу персонажа; 2) опис зовнішнього вигляду орієнтований на психологічну характеристику; 3) художній образ як елемент образної системи [1, 52].

Портрет визначає характер, типізує художні образи, вказує на ті чи ті портретні деталі, виражає ставлення автора до змальованого персонажа, з одного боку, формує думку до нього, з іншого, – шляхом актуалізації на певних соматичних деталях, шляхом встановлення реляцій зовнішнього і внутрішнього тощо.

Художнє портретування Михайла Стельмаха характеризується метафоричними розлогими описами. Прикладом можуть слугувати *описи очей*, де спостерігаємо зіставлення з описами природних об'єктів. Краса зовнішності, зокрема очей, пов'язується безпосередньо з уявленнями про довкілля, аксіологічні дескриптори стають визначальними в заданих реляціях. Опис за спектральною характеристикою: а) блакитний / синій: *Підймає над голубінню очей чорні вії, од яких тіні падають аж на вилиці* [2, 523]; *Красиві вінчики вії, і ранково сині очі* [2, 475] – поєднання прямої й непрямої номінації кольору, зокрема який притаманний ранковому небу; *Ті очі, що оксамитились синім сполоханим надвечір'ям* [2, 482] – синій колір вечора; *Очі її, голубі, з сизим туманцем, лагідно осявають мене* [2, 501] – передавання рухливого кольору, художнє змалювання прозорості і блискучості очей, відтворення реляції лагідності людини і передавання цієї характеристики через опис

погляду; б) світло-зелений: **В очах її зеленкувато застоювся мед** [2, 656] – насичений, «густий» колір.

Кореляції емоційних переживань, внутрішнього стану персонажа спостерігаємо в таких метафоричних дієслівних описах, що дозволяє відтворити оцінку за шкалуванням, виміряти динаміку вияву й перебігу емоційного стану (назбирувалася радість, грають очі, очі сльозились від сміху): *І тоді в блакитнавих очах її назбирувалось стільки радості, наче вона була скарбничим усієї землі* [2, 466]; *Грають очі і всі дванадцять золотистих цяток, що весело розмістились на чоловічках* [2, 468]; *Його видовжені, з веселою недовірою, очі, що вже в чотирнадцять років найбільше трималися підлоб'я, аж сльозились од сміху* [2, 458] / *А з очей так брызкають сльози, що хоч горня підставляй під них* [2, 437] – кінетика і фізіологічна реакція організму на протилежні емоції (радість – сум). *В діда спочатку спалахнули, а потім посмутніли очі* [2, 465] – дихотомію внутрішнього світу персонажа письменник відтворює як з допомогою прямої номінації на позначення стану (посмутніти), так і непрямой, яка вказує на динаміку почуттів (спалахнути).

У художньому мовленні спостерігаємо намагання автора відтворити імпресію переживання шляхом добору дієслів стану (наприклад, сум, зажура, печаль): *Підводить на мене глибокі довгасті очі, в яких зараз стигне смуток* [2, 531]; *Тоді в неї обличчя і очі жалісніють та й жалісніють* [2, 536] – передавання тривалого у часі та/або глибокого за переживанням відчуттєвого стану.

Художнє моделювання портрету в художньому мовленні Михайла Стельмаха репрезентує метафоричні конструкції, які мають основою для асоціацій автохтонні природні образи (фітоніми, які мають символічне навантаження в українській лінгвокультурі; ландшафтні особливості, які мають виразні характеристики, прикметні як з позиції естетики, так і з огляду на алюзію про історичні події в історичній пам'яті народу): *Мов сіро-блакитнаві, побризкані росою безсмертники, оживають старі очі* [2, 465] – безсмертник – символ мудрості і досвідченості, транслятора історії; *Не соромся, дуренький, – наближаються до мене чорні віночки вій, а під ними лежить і глибока степова долина, і така добрість, яку повік не забудеш* [2, 475] – стягнення під один знаменник метафоричного віднесення задумливості й доброти, асоційованої з просторовими характеристиками степу, які рефлексуються представником української лінгвокультури як екзистенція.

Авторське вирішення полягає також у позначенні кольору очей, асоційований з емоцією, рефлексією переживань, пов'язаних із філософсько-світоглядними орієнтирами, зануренням у сутність буття за специфікою діяльності (духівник). Спостережуваним є також семантичний акцентуатор мудрості, духовної трансляції релігійного пізнання народом: *Тепер і піп обернувся до мене, в його очах сивіла імла років* [2, 511].

Непряма кольорова номінація утворює метафоричний образ, який має основою природне явище, зацентровуючи на його визначальних характеристиках (паморозь – сніг – холоднеча – злість): *У батька од безсилля і злості повивались наморозю очі, а в жилах на скронях більшало крові* [2, 502].

Художнє портретування у творчому доробку Михайла Стельмаха репрезентує опис фізичний, де соматизм відтворює реляції внутрішнього світу і кінетики; образ

персонажа почасти змальований через соматичну деталь; мають місце тематичні реляції, спектральні метафоричні вирішення. Лінгвокультурологічна зумовленість апелює до символічних значень.

Оригінальні вирішення Михайла Стельмаха у художньому портретуванні визначають традицію у метафоричному моделюванні кінетики. Лінгвокультурна позначеність дозволяє дослідити фонові характеристики портрета, окреслюють естетичні координати портретописання у вітчизняному письменстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загороднюк В. Психологізм творчості Михайла Стельмаха: монографія. Київ: Акцент, 2002. 192 с.

2. Стельмах М.П. Гуси-лебеді летять... Повість. *Стельмах М.П. Твори в шести томах*. Київ: Дніпро, 1973. Т. 4. С. 343–578.

Олеся РАК
(Ужгород, Україна)

КОНТРАСТИВНИЙ ПІДХІД В РОБОТІ НАД ЛЕКСИКОЮ ЯК ОДИН ІЗ ОСНОВНИХ ШЛЯХІВ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ

Сучасний освітній процес вимагає використання різноманітних форм та методів інноваційного навчання, спрямованих на ефективне засвоєння знань, розвиток вмінь і вдосконалення навиків. Одна з основних цілей навчання іноземної мови полягає у формуванні у студентів комунікативної компетенції іноземною мовою, яка вивчається. Комунікативна компетенція складається з чотирьох основних компонентів, а саме: лінгвістичної, мовної, соціокультурної та стратегічної компетенції [2]. Метою даної статті є саме визначення основних теоретичних засад та особливостей застосування порівняльного методу в рамках лінгвістичної компетенції на всіх мовних рівнях.

Під розвитком мовленнєвих компетенцій в процесі вивчення певного фахового аспекту будь-якою іноземною мовою маємо на увазі те, що опановуючи певний сегмент лексики, граматики, стилістики тощо, студент отримує в розпорядження інструменти, з допомогою яких може розуміти та застосовувати новий зміст.

Процес навчання визначається подібністю, схожістю та відмінностями між рідною та іноземною мовами. Однаковість і схожість полегшують вивчення іноземної мови, тоді як у випадку відмінностей студентів підстерігають так звані «фальшиві друзі». Німецьке «Марре» має мало спільного зі словом «мапа», хоча звучать вони схоже. Отже, там, де однаковість і схожість призводять до полегшення вивчення іноземної мови, ми називаємо трансфер позитивним. Але коли проєкція проявляється як розлад навчання, ми говоримо про мовну інтерференцію, яку розглядаємо, як перешкоду. Перешкоди спричиняють помилки, які супроводжують студента з самого початку, і яких неможливо уникнути навіть у студентів з відносно високим рівнем володіння іноземною мовою.

Успіх у викладанні іноземних мов важко визначити. Але треба визнати одне: у викладанні іноземної мови неможливо досягти компетентності носія мови, однак до неї треба прагнути. Метою є досягнення комунікативної компетентності, яка повинна включати в себе наступні навички:

1. студент знає граматичні правила і може використовувати їх у мовленнєвому акті;
2. студент розуміє сказане іноземною мовою, розуміє наміри мовця та може відповісти на запитання мовця;
3. студент може адаптувати свою граматичну компетенцію до контексту і, наприклад, розрізняти ввічливі та розмовні форми та використовувати їх у відповідних ситуаціях;
4. студент може висловити те, що він має на увазі, не перериваючи мовлення;
5. вимова може відрізнитися від вимови носія мови, але не повинна заважати акту комунікації.

Однак, перш ніж говорити про успіх, який проявляється у вигляді комунікативної компетенції, необхідно подолати багато труднощів, які тягне за собою оволодіння іноземною мовою. Успіх чи невдача у вивченні іноземної мови залежить не лише від студента, але й від викладача, чия компетентність, методика викладання та харизма прискорюють чи уповільнюють прогрес. В цьому контексті помилки повинні розглядатися як свідчення проблем викладання та навчання і використовуватися для опрацювання та вдосконалення навчального матеріалу та форм навчального процесу. В рамках контрастивного підходу помилки та їх коригування можуть слугувати наочним інструментом засвоєння нових компетенцій. Разом з тим, не слід забувати про небезпеку того, що ігнорування помилок може призвести до їх закріплення. Тому робота з ними має бути виваженою і добре продуманою.

Важливим тут є в'яснити причини виникнення помилок, проаналізувати їх та визначити шляхи подолання .

- вплив інших мов (рідної мови, інших іноземних мов) – міжмовна інтерференція. У процесі вивчення іноземної мови студенти декодують та вживають елементи мови, що вивчається, за зразками, правилами та структурою рідної мови. За даними останніх досліджень німецьких методистів помилки, в основі яких лежить інтерференція, складають близько 50% від абсолютної кількості помилок, причому спостерігається тенденція до їх зростання, а не скорочення [6]. Отже, в основі виявлення інтерференції має бути аналіз помилок, оскільки саме вони є її конкретним проявом. У методиці викладання іноземної мови йдеться як про порівняльний аналіз двох або більше мов, який чітко визначає зони ймовірної інтерференції, так і про аналіз типових помилок, який визначає характер прояву інтерференції.

З метою уникнення помилок рекомендується тренувати так звані «проблемні» мовні об'єкти в обидвох мовах на основі чітких прикладів вживання/моделювання ситуацій, обов'язково роблячи при цьому акцент на відмінностях

- вплив частин самої іноземної мови – внутрішньомовна інтерференція або надмірна генералізація (засвоєні характеристики іноземної мови переносяться на нові ситуації);

- результат стратегій учня (під стратегією розуміється «ціле-, ситуативно- і рольово-орієнтована, усвідомлена, навмисна іншомовна діяльність учня в процесі

спілкування і навчання»); учень перевіряє можливості перекладу і припускається помилок або уникає мовних форм, які здаються йому ризикованими, спрощує іноземну мову;

- вплив елементів викладання іноземної мови – німецький педагог та мовознавець Г. Раабе наводив як такі міжмовну поведінку вчителя, непропорційний час викладання, неправильні правила та неналежну корекційну поведінку з боку вчителя [8];

- вплив тестових процедур, наприклад, тест на переклад викликає більше перешкод, ніж переказ;

- вплив загальних або соціально-психологічних факторів учня – йдеться про дистанцію між світом учня та світом іноземної мови і продукування змішаної мови

Сучасне навчання іноземній мові передбачає передусім опанування таких основних комунікативних навиків, як говоріння, слухання, читання та письмо в обсязі, достатньому для певної фахової компетенції. Звичайно, що поняття фахової компетенції не обмежується самим тільки вживанням фахової лексики. Але без сумніву опанування фахових понять, термінів та дефініцій складає лівову частку фахово-орієнтованого вивчення іноземної мови. Науковці К.Нодарі та К.Штайнманн описують засвоєння нової лексики, як безперервний процес розширення та поглиблення лексичного запасу. На їхню думку, для того, щоб вивчити та правильно вживати лексичну одиницю, людина повинна сприйняти та ментально опрацювати інформацію. Слово в процесі вивчення тільки тоді стає складовою частиною активного лексичного запасу, якщо воно до 50 разів було застосовано в різних контекстах та ситуаціях [5].

Отже, можемо визначити наступні методи формування фахових мовленнєвих компетенцій:

- Вводити нові поняття та мовні структури не ізольовано, а завжди в рамках певного контексту напр. в фахових текстах, газетних статтях, картинках, діаграмах, графіках тощо. Для того, щоб слова та формулювання залишились в пам'яті, їх потрібно вчити в контексті певного речення, ситуації або дії;

- Наводити приклади вживання нових понять та мовних елементів в рамках певного лексико-семантичного поля; Візьмемо до прикладу лексико-семантичне поле слова *die Arbeit*. Фахове сприйняття будь якої лексичної одиниці співвідноситься завжди з певним способом формулювання. Так поняття *die Arbeit* набуває у таких виразах, як *die Arbeit leisten*, *die Arbeit definieren*; *die Arbeit als Produktionsfaktor oder die Arbeit als Beschäftigung*, *Sozialordnung* певного фахового звучання і є синонімом таких слів як зайнятість, завдання тощо, і навпаки у виразах *Arbeit haben*», *mir macht die Arbeit Spaß*», *«ich muss noch zur Arbeit gehen»* ми розуміємо, що йдеться про мову повсякденного спілкування. Окрім того можемо в рамках даного ЛСП попрацювати над розширенням лексичного запасу як прикметників напр. *die Arbeit-gemeinnützig, wissenschaftlich, sozial, ehrenamtlich, hart, gut, täglich*, так і дієслів напр. *leisten, verrichten, aufnehmen, erledigen, niederlegen, beginnen, machen*.

- Тренувати нові поняття та структури на різних щаблях мовного сприйняття. Важливо створювати в процесі навчання такі ситуації, в яких студенти могли б тренувати та застосовувати вивчені слова та формулювання. Повторення вивченого допомагає закріпити активний лексичний запас, а завдання, що містять вживання

нових слів та понять якраз і мають на меті навчити студентів свідомо сприймати лексику та розвивати стратегії, з допомогою яких вони б змогли без сторонньої допомоги розуміти нові, незнайомі їм слова та поняття у фахових текстах.

- Спонукаати студентів до усних та письмових форм вираження та вдосконалення своїх вмій;
- Поєднувати вдосконалення мовленнєвих навиків з інтерактивними, комунікативними діями;
- Намагатися уникати механічного вживання студентами завчених мовних структур, і навпаки мотивувати їх до використання різноманітних засобів мовного вираження;
- Обов'язково брати до уваги рівень мовної компетенції студентів та систематично контролювати обсяг засвоєної студентами лексики.

В поєднанні з контролем відповідних фахових знань потрібно намагатися досягнути відповідного, коректного вживання фахових понять, термінів та визначень, розробляючи для студентів завдання різних ступенів складності та поєднуючи їх з фактами та поняттями сфери їхньої майбутньої професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко К.І. Активні методи викладання. *Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції: Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов.* Київ, 2015.
2. Гавриленко К.М. Інноваційний підхід до вдосконалення соціокультурної компетенції студентів немовних спеціальностей. *Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції: Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов.* Київ, 2015.
3. Меліка Г.І. Проблеми фонетичної та фонологічної інтерференції в міжмовному контакті. Львів, 1971. 19 с.
4. Пехота О.М., Кітенко А.З., Любарська О.М. Освітні технології: навч.-метод. посібник / за ред. О.М. Пехоти. К.: АСК, 2004. 256 с.
5. Поляренко В.С. Використання проектної методики на заняттях з англійської мови, як один з шляхів формування комунікативної компетентності студента. *Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції: Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов.* Київ, 2015.
6. Hochlaender G. Interferenzfehler und kontrastiver Sprachunterricht. 2007. URL: www.ghochlaender.de
7. Nodari C., Steinmann C. Fachdingsda-Fächerorientierter Grundwortschatz, Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, 2008.
8. Raabe H. Konzeptionen der angewandten kontrastiven Linguistik. *Raabe, H. (ed.), Trends in kontrastiver Linguistik.* Band 2. Tübingen: Narr 1976. S. 5–75.

ПЛОДИ СПОДВИЖНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Книги – морська глибина,
Хто в них пірне аж до дна,
Той, хоч і труду мав досить,
Дивнії перли виносить.

Іван Франко написав ці рядки понад століття тому, виокремивши «дивнії перли», що прикрашають життя людини і роблять його змістовним. Франкове спостереження прагнемо долучити до книжкової новинки з назвою: «На культурно-історичній ниві Закерзоння. Спогади про Михайла Козака (1932–2020)» (Ужгород-Перемишль, 2021, 292 с.). Так, своєю любов'ю і трудом Михайло Козак став героєм знаменитої книги. Мені відомі факти про її становлення. Стосовно видання: тут великою мірою подбала дружина Михайла Козака пані Катерина; вона в цей спосіб вшановує 90-ліття від дня народження свого мужа, яке в цьому році припадає на 30 вересня. Рецензована книга – це фундаментальна праця, що увічніює сумлінно описані події. Все це пощастило аргументовано упорядкувати доктору філологічних наук Миколі Зимомрі, професору Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка; в його особі маємо відомого культурно-освітнього діяча та вченого, який мав багаторічну співпрацю з Михайлом Козаком. Хто мав змогу прочитати, чи хоча б перегорнути сторінки книжки, той відчув, що з її змісту дихає глибинна ідейність. Книга являється унікальним портретом Михайла Козака, який своєю копіткою працею заслужив на всенародну шану. Без перебільшення, це, на мою думку, виняткова монографія. Вона вдало віддзеркалює всебічну працю одного із найактивніших діячів українського пробудження після акції «Вісла», що спричинила колосальні шкоди для українців у повоєнній Польщі. На підставі різних фактів обґрунтовано показано реальну та гідну уваги діяльність заслуженої людини, яка стала своєрідним дороговказом, у першу чергу, для української спільноти у Польщі. Проф. М.Зимомря не лише схопив найцікавіші і найцінніші моменти з життя Михайла Козака, але і за їхньою допомогою виніс чільну постать Михайла Козака на п'єдестал серед найбільш активних українських діячів на переломі кінця XX і початку XXI століття. Зміст монографії адекватно відтворює вагомість плідної діяльності св. п. Михайла Козака. Упоряднику вдалося бездоганно систематизувати творчі досягнення Михайла Козака. Таким чином, створена змістова книга, з якою з цікавістю ознайомиться широкий читацький загал. Пригадаймо: в книзі подано назви численних релігійних і світських книжок (944) з бібліотечного фонду Михайла Козака, 145 фотографій та понад 30 копій свідоцтв, дипломів, грамот і подяк, що разом з багатьма статтями покійного автора віддзеркалюють процес національного пробудження українців у повосенній Польщі. Джерельна база творить своєрідну енциклопедію, що охоплює найсуттєвіше з життя українців у Польщі. На підставі широкого масиву історичних джерел, зокрема, архівних докуме-

нтів, а також споминів сучасників подій, зокрема, описані роки дитинства й зрілості Михайла Козака в рідному селі Гребенне.

Книга викликає глибокі рефлексії у сполучі з життям. Вміщені матеріали засвідчують: людське життя має дійсно величезну потенційну виховну цінність, бо воно здатне оздоровлювати суспільство в гуманізмі та поширювати серед людей братолюбіє.

З увагою прочитавши книгу про покійного Михайла Козака, складається враження, що феномен його праць утверджує факт: його прожите життя може служити добрим прикладом для нащадків. В опрацюванні книги, без сумніву, колосальна заслуга дружини Покійного, Катерини та упорядника проф. Миколи Зимомрі.

На завершення статті можна послужитися метафорою. Наприклад, сурорий не оброблений алмаз – цінний, дорогий камінь, сам по собі він не є сильно привабливий; це просто шматочок скелі, прекрасний, але поки безглуздий. Щойно згодом, коли алмаз буде оформлений руками талановитого майстра, він засяє, граючи і переливаючись своїми блискучими гранями краси, відбиваючи сонячні промені і дарує майбутнім поколінням свою красу, радість і вартість. Так само і життя людини: якщо він, уважний майстер, трудар і красиво вміє зводити своє життя, піклуючись про те, щоб і поруч з ним зводили такі ж сильні життя – його життя стає шедевром, його головним і великим творінням захоплюються інші. Народна мудрість говорить: «Добра справа великі крила має». А ідейність і жертвенність та патріотизм, це підставові чесноти, що на них засновані й інші моральні цінності. Словом, як покійний М.Козак у своїй творчості виявив справжню ідейність, так і особи, які трудилися в опрацюванні обговорюваної книги, виказали свій талант і жертвенність для того, щоб появились в друку цінні праці покійного М.Козака.

Маємо надію, що книга знайде свого читача серед істориків, політологів, політичних і громадських діячів та серед широкої читацької аудиторії. Адже справжня цінність людського буття виявляється у різному виді, починаючи від родинного співжиття і кінчаючи на готовності віддати своє життя та енергію в добро для свого народу.

Героїзм і посвята нації походить з онтологічного ядра родини та народу. Спадщина св. п. Михайла Козака єднає і окрилює українську націю на шляху здійснення ідеалів свободи.

Оксана ЦАЛАПОВА
(Полтава, Україна)

СЕКУЛЯРИЗАЦІЯ СТРАШНОГО В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ ДЛЯ ДІТЕЙ

Однією з незаперечних переваг літератури для дітей є її емоційність, адже художнє слово, адресоване дитині, має не тільки будувати світогляд, виконувати інформативно-прагматичну функцію, але й розвивати естетичний смак, формувати емоційний інтелект. Згідно з психологічними дослідженнями, дитина на початку свого формування виявляє всього чотири головні емоції – злість, страх, печаль,

радість. Злість і страх покликані слугувати своєрідними механізмами психологічного захисту з тією тільки різницею, що стан страху уповільнює процес сприйняття візуальної інформації. Страх – це симптом не вирішеного конфлікту [1]. Механізм подолання страхів у дитини існує чимало, серед них одним із продуктивних методів є інтерпретація художнього тексту, де ця проблема може вирішуватися на архетипному рівні. Зокрема, Р. Соукуп, працюючи над проблемою подолання страхів, які становлять перепону на шляху життєвих досягнень, доходить висновку, що тип такого роду страху виявляється у семи аспектах, які автор називає архетипами страху [3].

Українська література для дітей вивчає й осмислює сучасні мистецькі тренди, включно з масовим захопленням юного читача страшним, жахливим, потойбічним, містичним. У дитячій субкультурі таке захоплення вербалізувалось у окремому жанрі (з можливими модифікаціями) – страшилці. Головна установка даного жанру – створення ефекту радісного переляку, що формально орієнтований на емоційний оксюморон: сміятися над страшним. Незважаючи на формальну протилежність, сміх і страх тісно пов'язані навіть на ритуальному рівні. Так само ці дві емоції тісно переплетені в повсякденні дитячих переживань, адже переборювання страхів на емоційному рівні породжує у дитини радість. До того ж при цьому сам страх стає «не справжнім», тобто частиною нового ігрового контексту й перетворюється на джерело задоволення. Найяскравіше такий зв'язок відстежується страшилці та її антиподі антистрашилці (смішинці) – своєрідному жанрі-пародії, який імітує основні жанроутворювальні елементи традиційної страшилки, але з неочікувано комічним фіналом, що наближує оповідь до анекдоту.

Ідея антистрашної літератури втілена в збірці «Жахлива книжка», куди ввійшли твори для дітей Наталі Козар, Мії Марченко, Володимира Арєнєва, Йожі Коцуна, Іванки Кравцової, Слави Світової та ін. Тональність вміщеного в збірку художнього матеріалу заявлена у передмові до книги: «Історії в цій книжці, на перший погляд, страшні-престрашні. Але саме вони допоможуть зменшити страхи та зроблять їх такими, що не заступатимуть увесь світ. Знаєте, насправді страхи можуть бути дуже корисними» [2, 3].

Дійсно, кожна окрема історія збірки покликана перетворити страх у сміх, або принаймні створити зі страшного звичайне, побутове, таке, що підлягає цілковито прагматичному поясненню. Так, у тексті «Мага пана. Карликова відьма» Слави Славної розвінчання міфу про містичне, потустороннє, переформатовує емоційну атмосферу тексту, адже сміх, радість розкриття таємниці спонукає героя співчувати, боліти серцем за абсолютно незнайому людину. На початку тексту дев'ятирічний Дем'ян переконаний, що в місті він зіштовхнувся зі справжнісіньким злом у образі старої потворної відьми: «Ма, а ти знала, що в нас на Подолі є карликова відьма.... Вона така маленька – аж страшно, з горбатим носом і дуже дивною посмішкою на обличчі. Наче от-от на тебе кинеється!» [2, 62]. Історія із просто субкультурної страшилки перемарковується у міську легенду, де згідно жанрових особливостей, не менше жахливого й маргінального. Події подано з побутовими подробицями, з жанровими ретердаційними уповільненнями оповіді, але з окремими детективними ремарками. Хлопчик слідкує за відьмою, аби виявити її й знешкодити. Фінал тексту несподіваний, навіть щемлячий. Дем'ян переконується, що карликовою відьмою

виявляється звичайна маленька бабуся, чия поведінка здалася йому дивною, тому й містичною. У старій закинутій будівлі, в якій, на думку хлопчика, відьма мала справляти шабаші, вона годує вісьмох маленьких кошенят, яких кинула кицька. А найголовніший відьомський аксесуар – старі великі шкарбуни – Емілія Августівна носить через бідність, адже пенсія колишньої вчительки невелика. Своєрідним соціальним катарсисом є рішення Дем'янка подарувати бабусі нове взуття: «Вона дуже добра. Можна, я подарую їй якісь із твоїх черевичків, мамо? Щоб вона не шкурбала більше в тих, перев'язаних скотчем» [2, 72]. Тож, історія виходить за межі звичайних страшних-антистрашних тестів, набуваючи соціальної гостроти й життєвою правдивості.

Сучасні письменники підтримують дискурс традиційної страшилки, де героями історії є звичайні діти, які зіштовхуються з містичною річчю-шкідником. Це може бути річ, яка традиційно має зв'язок зі смертю або потойбіччям, свідченням чого є зазвичай моноколоратив (все чорне, або все червоне): наприклад, чорні тюльпани (Мія Марченко «Чорні тюльпани»), домовинка з коліщатками (В. Арєнєв «Домовинка з коліщатками»), потвори з-під дитячого ліжка (Л. Андрієвська «Потвори з-під дитячого ліжка»). Класика жанру також вимагає, щоб герой був неодноразово попереджений про небезпеку й обов'язково знехтував попередженням і така поведінка призвела до трагічного фіналу. Проте антистрашилка (або смішилка), рухаючись за канонами страшних історій до певного моменту, раптово знижує тональність жахаючого й перетворює історію на веселий смішний побутовізм: «хлопчику-хлопчику, – сказали чорні-чорнісінькі чоловічки, що сиділи в білих капцях і тиснули на педалі, – ми крихітні курдуплики, живемо на горищі цього будинку. Зазвичай ми піднімаємося до себе на гвинтокрильці, проте хтось у нас його вкрав. А чи знаєш ти, хлопчику, як важко цілих п'ять поверхів котити сходами нагору велику домовину з коліщатками» [2, 24].

Треба також констатувати, що сучасна літературна антистрашилка (на відміну від фольклорної) може створювати нові сюжети, нові мотиви, вводити нетрадиційних персонажів, але незмінним залишається сама манера подачі матеріалу, сам ритуал оповіді: затримання зав'язки, ретердаційно виражений перипетійний ряд, стрімка кульмінація, що співпадає з несподіваною розв'язкою.

Неочікуваним і незвичним може виявитись фінал, що викликає сміх, посмішку, або серйозні роздуми, спрямовані на перспективу: «Коли маленький хлопчик виріс, став відомим механіком та інженером. І винайшов ліфт» (В. Арєнєв «Домовинка з коліщатками») [2, 24]; «На бруківці перед входом була велика червона пляма. А на дверях висіла записка. Від Куку... «Доброго дня, я випадково розлив червону фарбу біля вашого порога. Вибачте, мені страшенно прикро. Микола Іванович Куку» (І. Кравцова «Куку»)» [2, 34].

Відмітимо також, що для сучасної масової культури в цілому характерна тенденція до знецінення страшного, нівелювання його як категорії, або звуження жакливого до асоціативного ряду за допомогою символіки, цитат, алюзій, ремінісценцій. Така «стерилізація» літератури для дітей редукує емоційність сприйняття тексту дитиною. Відповідно вона не переживає страху перед жакливим і не має можливості здолати страх сміхом на ритуальному рівні. Тож, сучасна дитяча страшилка поступово втрачає можливості відтворювати радісний переляк і такий же радісний сміх.

Отже, дослідження генерації сучасних антистрашилок для дітей дозволяє говорити про синтетичну природу цього жанру в контексті масової культури, адже перш за все автори керуються класичними зразками жанру лякалок, експлуатують загальновідомі маркерні образи даного жанру, але при цьому вдаються до значних модифікацій щодо образної системи, жанрових композиційних домінант, мовної специфіки оформлення таких історій. Незмінною залишається лише манера оповіді, що створює ефект жанрової наступності антистрашилки як одного зі складних явищ дитячої субкультури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жахлива книжка: збірник страшних історій. Харків: Вид-во «Ранок», 2020. 104 с.
2. Томчук С.М., Томчук М.І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі: [монографія]. URL: http://umo.edu.ua/images/content/depozitar/monografii/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F_%D0%A2%D0%BE%D0%BC%D1%87%D1%83%D0%BA.pdf.
3. Soukup Ruth. Do It Scared: Finding the Courage to Face Your Fears, Overcome Adversity, and Create a Life You Love. URL: <https://www.target.com/p/do-it-scared-finding-the-courage-to-face-your-fears-overcome-adversity-and-create-a-life-you-love-by-ruth-soukup-hardcover/-/A-54521163/>

Тетяна ЯРОВЕНКО
Харків (Україна)

СИМБІОЗ ФІЛОЛОГІЇ ТА ІСТОРІЇ ЯК ОСНОВА ДЕРЖАВОТВОРЧОГО ЗМІСТУ ДІАСПОРНОЇ ГУМАНІТАРИСТИКИ

Зважаючи на тези, пов'язані із проблематикою гуманітарної освіти в Україні у поданні учасника круглого столу ініціативи «Ребрендинг філософії» доктора філософських наук Вахтанга Кебуладзе, наголошуємо на необхідності використання досвіду української діаспори щодо стратегії і тактики імплементації західних університетських моделей в українському освітньому просторі. Останнє ілюструється прикладами й конкретними авторами української спільноти в діаспорі загалом і Сполучених Штатів зокрема.

Проблемні питання філософії, релігії та науки, котрі віддавна стосуються homo sapiens, врешті-решт зводяться до трьох базових: **ЩО ми таке, ЩО нас створило, і ЧИМ ми прагнемо стати**. Останнє, чи не найголовніше з перелічених, вимагає ґрунтовної відповіді насамперед на перші два питання. У глобальному сенсі вищезазначене оригінально потрактував американський письменник, соціобіолог за фахом, академік НАН США Едвард Осборн Вілсон (*Edward Osborne Wilson*) у новаторській книзі зі сфери теорії еволюції «Еусоціальність» [2, 6]. На наш погляд, здатність вирішувати проблеми зазначеної тріади може лише добре організована політично й національно свідома [дет. 5] спільнота, а на думку І. Бойко, «той етнос, хто може протидіяти асиміляції завдяки фактору організації [...] та, що важливо, існування

етнічного стрижня (історична пам'ять, національна ідея, релігійне світосприйняття)» [1, 6]. Саме такою постає українська діаспора. Вищезазначене корелює з доробком науковців та публіцистів Заходу, зокрема з відомою на Заході книгою Р. Ільницького «Призначення Українців в Америці» [7], яка постала з «передруку статей автора в часописах «Свобода» і «Америка», що викликали свого часу жваве зацікавлення людей, які працюють в українському культурному, громадському й політичному житті» [7]. Незважаючи на те, що в наукових колах України досі триває дискусія щодо змісту самого поняття «діаспора» [1, 6], у вищезазначеній книзі Р. Ільницького у розділі з промовистою назвою «Концепція «української спільноти» в Америці» [7, 12], наголошується, зокрема, таке: «Українська громада має сказати собі, що їй не по дорозі ані з проваленою, нереальною емігрантською концепцією, ані з капітулянтською, пігмейською програмою асиміляції» [7, 12] (тут і далі положення, дотичні проблематиці тез, марковано курсивом нами – Т.Я.) Не можна залишити поза увагою і жорстку історичну характеристику української спільноти, сформульовану Р. Рахманним у передмові до політичного нариса «Дмитро Донцов і Микола Хвильовий (1923–1933)» [15]: «Життя людей українського роду [...], обмежене двома світовими війнами в такий суцільний проміжок часу, що його можна б відокремити від усієї історії України в єдиний розділ з усіма аспектами минулого і майбутнього української нації». «Є в ньому державність і анархія, є висока національна свідомість і безпросвітня темрява, є героїчні рухи й постаті, але є там і раби й нищівні відрухи сліпої юрби «без честі й поваги» (усічений рядок з вірша «Куліш»), як це висловився Євген Маланюк» [15, 3]. Розвиток української спільноти на Заході до рівня розвиненого суспільства й повноправного суб'єкта політичного життя в країнах проживання, культурні досягнення, непереможне прагнення зберегти в нових поколіннях любов до рідної мови, до історії й традицій свого народу мають безпосередній вплив на загальний зміст української освіти, що є наслідком значної уваги до створення навчальних закладів, розвитку книгодрукування, широкої мережі періодичних видань. Так, декларативне Звернення п'ятого Великого Збору Організації Українських Націоналістів до українського народу [6] трансформується у своєрідну **програму життєдіяльності** української спільноти в узагальнювальних матеріалах V-го ВЗ ОУН [11] під назвою «Провідні ідеї сучасних культурних процесів в Україні» [11]: 1. Віра в Бога-Творця [11, 980]. 2. Примат духового первня [11, 981]. 3. Нація – найвища духово-органічна спільнота: «Нація – це святиня, зневага якої – найбільший злочин. Кожен член нації повинен знати її історію, а в ній – пізнавати себе самого. Денаціоналізація – це дегероїзація життя» [11, 981], «Україна – це не етнічна поява, якою хочуть бачити її москалі чи інші окупанти та їхні виступники» [11, 983], (що суголосне ідеям Д. Донцова [«Туга за героїчним. Ідеї і постаті літературної України» Лондон: В-во СУМ, 1953. 159 с.] та доктора Богдана Галайчука [«Нація поневолена, але державна» Мюнхен: В-во «Сучасна Україна», 1953. 97 с.]). 4. Духова єдність людини і поколінь» [11, 983]. 5. Ідея традиціоналізму та історичності [11, 985]. 6. Культ честі і лицарства [11, 987]: «Справжні патріоти не йдуть у найми до ворогів, не позичають у них того, що в нас краще за їхнє і коли в нас своя, глибока, не вичерпна і чиста криниця» [11, 988]. 7. Предтечі, апостоли й одержимі [11, 989]: «Героїчне діяння завжди потрібне і ніколи не безплідне» [11, 989].

8. Героїчний гуманізм і універсальний аспект визвольного руху [11, 989]: «Український народ не дасть себе спіймати на гачок псевдоінтернаціоналістських фраз, як на гачок пропаганди про «непереможність російської зброї, про виїняткову місію Росії серед інших народів. Ще жоден народ не визволявся під кличем інтернаціоналізму, який служить маскою для імперіялізму Народи завжди визволялися під прапором націоналізму, здійснюючи власнопідметно національну ідею» [11, 990]. 9. Проти асиміляції й русифікації – фанатична віра в Україну [11, 991]: «Уже Потєбня, пишучи про асиміляцію націй на вселюдській основі, ствердив, що якби об'єднання народів за мовою і було можливе, то воно було б загибллю для людської думки – як заміна багатьох почуттів одним. Асиміляція на базі однієї культури (російської) – тотожна з колоніялізмом, бо позбавляє інші народи основної умови рівноправності щодо їх вкладу в загальнолюдську культуру» [11, 991], «Русифікуються ті, кому не вистачає сили повірити і зберігати віру в Україну» [11, 991], «Лінгвіцид – злочин проти нації, який не сміє залишитися без покарання» [11, 991]. 10. На шляху кінцевої перемоги [11, 992]. 11. Ідейне місце України в світі [11, 992]. Отже, процитоване вище дає уявлення про різноманіття культурно-політичного життя українства в діаспорі та обґрунтовані спонуки української громади до утримання і розвитку власної школи (суботньої, недільної чи державних шкіл різних типів, у тому числі й вищих навчальних закладів). Яскравою ілюстрацією зазначених устремлінь є заснування українським винахідником, бізнесменом і філантропом Володимиром Джусом 1948 року Українського Народного Університету (*Ukrainian Institute of America, UIA*) в Нью-Йорку. Системний освітній курс УНУ розпочався лекцією авторитетного вченого-історика світового рівня О. Оглоблина «Хмельниччина і українська державність» [12]. Переднє слово перед першою лекцією мав заслужений представник діаспори, багаторічний голова ООЧСУ І. Вовчук [12, 5–9], який сформулював завдання українського народного університету, котрі навіть вибірково цілком реалістично екстраполюються на суспільні процеси в незалежній Україні. Отож, промова І. Вовчука: «Ми говоримо й твердимо, що Україна, точніше українська Нація є у війні, я б сказав в історичній війні, з Москвою (тут одразу згадуються три книги: «Фронт української революції» [4] «Літопис Української повстанської армії» [10]. «Перші кроки на еміграції (з недавно минулого)» [8], в яких на окремій сторінці, осібно, щоб одразу впало у вічі, в розкішній бароковій рамці з рослинного орнаменту в якості мотто поетичні рядки поета Петра Карпенка-Криниці: *Мій друже, що вмієш цінить непокору: / Коли ти шепочеш молитви слова, / Як вечора тіль запада яснозора, / Чи рано встаєш, памятай же, що ворог, / Найбільший твій ворог МОСКВА*).

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко І. С. Українська діаспора Австралії як суб'єкт політики: автореф. дис. ... канд. істор. наук: 23.00.04 / Інна Семенівна Бойко; Одеська національна юридична академія. Одеса, 2001. 20 с.
2. Вілсон Єдвард Осборн. Еусоціальність. Люди, мурахи, голі землекопи та інші громадські тварини. М.: Альпіна нон фінкш, 2020. 81 с.
3. Гнатюк М. Позбутися комплексу меншовартості. *Луна Ю. Бій за українську літературу*. Варшава: Народній Стяг, 1935. 152 с.; Київ, вічне місто. *Дзвони*. 1938. № 7–8. URL: //diasporiana.org.ua/

4. Гірняк Кость і Остап Чуйко Фронт української революції (Причинок до історії збройної боротьби Волині). Торонто(Онтаріо): товариство «Волинь», 1955. 39 с. URL: //diasporiana.org.ua/
5. Дибчук Л. В. Внесок української діаспори Канади та країн Латинської Америки в розвиток економіки і культури незалежної України (1991–2005): автореф. дис. ... канд. істор. наук: 07.00.01 / Людмила Василівна Дибчук; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 20 с.
6. Звернення п'ятого Великого Збору Організації Українських Націоналістів до українського народу. URL: //diasporiana.org.ua/
7. Ільницький Роман. Призначення Українців в Америці. Нью-Йорк, 1965. 124 с. URL: //diasporiana.org.ua/
8. Ірена Книш. Перші кроки на еміграції (з недавно минулого). Торонто: В-во «Культура й освіта», 1987. 39 с. URL: //diasporiana.org.ua/
9. Липа Ю. Бій за українську літературу. Варшава: Народній Стяг, 1935. 152 с. URL: //diasporiana.org.ua/
10. Літопис Української повстанської армії Том 14. Денники сотні «Крилача». Торонто: В-во «Літопис УПА», 1987. URL: //diasporiana.org.ua/
11. Провідні ідеї сучасних культурних процесів в Україні (З матеріалів V-го ВЗ ОУН). *Визвольний шлях. Суспільно-політичний і науково-літературний місячник*. Вересень 1975. Кн. 9 (330). Річник XXVIII. Видає «Українська видавнича спілка», Лондон, 1980. URL: //diasporiana.org.ua/
12. Про завдання українського народного університету (вступне слово Голови ООЧСУ – І. Вовчука перед першою лекцією). *Проф. О. Оглоблин. Хмельниччина і українська державність. Лекція 1*. Нью-Йорк: Організація Оборони Чотирьох Свобід України та Спілки Української Молоді, 1954. С. 5–9. URL: //diasporiana.org.ua/
13. Проф. О. Оглоблин. Хмельниччина і українська державність. Лекція 1. Нью-Йорк: Організація Оборони Чотирьох Свобід України та Спілки Української Молоді, 1954. 24 с. URL: //diasporiana.org.ua/
14. Рахманний Р. «Дмитро Донцов і Микола Хвильовий». Видавнича спілка 200 Liverpool Road London N1 1LF, 1984. 27 с. URL: //diasporiana.org.ua/

Катерина БАРАБАШ
(Кривий Ріг, Україна)

**АКЦЕНТУВАННЯ НА АКсіОЛОГіЧНИХ ЦінНОСТЯХ ФіЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
В РОБОТІ З БАТЬКАМИ ДіТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

Сучасний освітній простір надає широкі можливості у виборі запитів спільноти, у тому числі й інноваційних, які стосуються фізичної культури. Окремого розгляду потребує організація і проведення занять із фізичної культури з дітьми з особливими потребами. У розгляді окресленого питання апелюємо до просвітницької і виховної роботи викладача (учителя) фізичної культури з батьками дітей з особливими потребами, комунікація орієнтована на вироблення аксіологічних цінностей, пов'язаних з концепцією здорового способу життя й усвідомлення врахування сучасної вітчизняної і світової практики занять фізичною культурою задля .

Систематичне заняття фізичною культурою ґрунтоване не лише на усвідомленні профілактичної й лікувальної-відновлюваної дії, але також як інтеріоризована цінність провадження здорового способу життя, тобто аксіологію фізичної культури.

У роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (діти із розладами в аутичному спектрі, затримкою психічного й мовного розвитку, діти з синдромом Дауна, синдромом Аспергера) заняття фізичною культурою спрямоване на досягнення загального фізіологічного балансу, задовільних характеристик біохімічного і фізико-біологічного показників, також для врівноваження емоційного стану дітей нозологічних груп, вироблення певних навичок у регулярних заняттях фізичною культурою (ідеться як про рекомендовані комплекси фізичних вправ з урахуванням фізіологічних можливостей дітей з особливими потребами, так і про системні вправи з певного виду спорту).

Презентуємо досвід авторської практики упровадження ігрових вправ з адаптивного карате для дітей з особливими освітніми потребами. Ігрові вправи є адаптивними стосовно виду спорту карате, орієнтовані на орієнтування у просторі, виробленні чіткості в руках. Авторською пропозицією є розроблена методика запровадження системи ігрових вправ, які імітують вправи й позиції виду спорту карате шляхом створення імітаційних вправ анімаційного характеру (уявлення за формою перетворення, об'єктивування рухів аналогічно наслідування дій фізичних об'єктів).

Трансляцію аксіологічних цінностей фізичної культури у практиці адаптивного карате для дітей з особливими потребами в роботі з батьками визначаємо в таких координатах:

- аксіологія здоров'язбереження (функціональна грамотність щодо сучасної інтегрованої наукової картини світу здоров'я людини);
- системність полігалузевих знань задля грамотного, методично виваженого моделювання індивідуальної стратегії фізичного розвитку й емоційного врівноваження осіб з особливими освітніми потребами;

- застосування інноваційних практик і комплексів адаптивних вправ, ґрунтованих на різних видах спорту (у практиці викладання – адаптивного карате);
- компаративний виклад інформації про розвиток уявлення людства про фізичну культуру, практику здоров'язбереження;
- використання медіасупроводу з оприлюдненням сучасних інноваційних практик адаптивної фізичної діяльності (коментар щодо інноваційних методів організації занять з адаптивної фізкультури на основі видів спорту);
- апеляція до відповідальності педагога (тренера), який виконує обов'язки тренера як педагога; вихователя; керівника груп дітей з особливими потребами; вага комунікативної й організаційної діяльності педагога-тренера у спілкуванні з дітьми з особливими потребами;
- провадження просвітницької й профілактичної діяльності з батьками щодо системної організації фізичних вправ адаптивних видів спорту, формування прогресивної суспільної думки стосовно фізичного й емоційного розвитку дітей з особливими потребами (проведення зборів для батьків, робота клубу батьків «Я – здоровий!», «Життя в русі!», «Весела й проворна малеча»).

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуменюк В.В. Сутність педагогічного складника та педагогічної функції у професійній діяльності майбутніх магістрів медицини. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 24 (1). С. 147–151.
2. Сопотницька О.В. Потенціал акмеологічного підходу у формуванні готовності майбутніх вчителів фізичної культури до тренерської діяльності з ігрових видів спорту. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*: зб. наук. праць. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. Рівне: РДГУ, 2016. Вип. 13 (56). Ч. II. С. 35–37.
3. Шульженко Д.І. Психологічні основи корекційного виховання дітей з аутистичними порушеннями. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10600>

Наталія ГАБЧАК, Станіслав ГАБЧАК
(Ужгород, Україна)

ТУРИСТИЧНО-РЕКРЕАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КАРПАТСЬКОГО РЕГІОНУ В МЕЖАХ УКРАЇНИ

Карпатський регіон в межах України щільно розташований на її заході оконтурює територію Лісистих Карпат площею 37,0 тис. км² і це – унікальна природна гірсько-лісова екосистема, своєрідні «зелені легені» країни, де формуються три чверті водних стоків Дністра, Прута, Тиси та інших річок. До його складу входять території Закарпатської, Івано-Франківської, Львівської та Чернівецької областей. Природно-ресурсний та історико-культурний потенціал регіону в поєднанні з вигідним географічним положенням в центрі Європи є достатньо вагомою передумовою розвитку туризму і рекреації.

Закарпатська область розміщена на південному заході України, в Українських Карпатах і частково у Закарпатській низовині. Станом на 1 січня 2021 року в Закар-

патській області створено 478 об'єктів природно-заповідного фонду загальнодержавного і місцевого значення загальною площею 193319,1769 га, що становить 15,16% її території. ПЗФ області представляють: Карпатський біосферний заповідник (площа – 58035,8 га); національні природні парки – 3 (площа – 99680,5 га); регіональні ландшафтні парки – 2 (площа – 14961,96 га); заказники загальнодержавного значення – 19 (площа – 12368 га) та місцевого значення – 56 (площа – 7935,52 га); пам'ятки природи загальнодержавного значення – 9 (площа – 464 га) та місцевого значення – 338 (площа – 1358,68 га); ботанічний сад Ужгородського університету загальнодержавного значення (площа – 86,41 га); дендрологічні парки місцевого значення – 2 (площа – 34,9 га); парки-пам'ятки садово-паркового мистецтва загальнодержавного значення – 1 (площа – 38 га) та місцевого значення – 34 (площа – 162,04 га); заповідні урочища – 12 (площа – 2848,1 га) [1].

На межі Закарпатської та Івано-Франківської областей, в Чорногірському масиві Українських Карпат знаходиться найвища вершина України – Говерла (2061 м вище р. м.). Біля м. Рахів знаходиться умовна точка географічного центру Європи. Головні об'єкти природно-заповідного фонду: Карпатський біосферний заповідник, Національний природний парк Синевир. Виявлено і досліджено понад 360 різних за хімічним складом та лікувальними властивостями джерел мінеральних вод [7]. Об'єкти туризму: замки XIII ст. в Ужгороді, Мукачеве (XIV ст.), Миколаївська церква-ротонда і Хрестовоздвиженський кафедральний собор (1646 р.) в Ужгороді, руїни замку в Хусті, костели в с. Середньому Водяному, Крайниковому, Ужці, Микільський монастир XVIII ст. в Мукачевому, дерев'яні церкви 1428 р., єпископський палац 1646 р. [5]. Курортна зона Солотвино розміщена на правому березі ріки Тиса, за своїми цілющими властивостями ропа соляних озер курортної зони аналогічна до ропи Мертвого моря. На базі соляних шахт, на глибині 300 м (Українська та обласна алергологічні лікарні) проводиться лікування хворих на бронхіальну астму та інші алергічні захворювання. Центри гірськолижного туризму: Воловець, Пилипець, Подобовець, Ясіня, урочище Драгобрат.

Івано-Франківська область розміщена на заході України. Станом на 1 січня 2021 року в Івано-Франківській області створено 560 об'єктів природно-заповідного фонду загальнодержавного і місцевого значення загальною площею 222382,5145 га, що становить 15,97% її території. ПЗФ області представляють: природний заповідник «Горгани» (площа – 5344,2 га); національні природні парки – 5 (площа – 120339,7 га); регіональні ландшафтні парки – 3 (площа – 38417 га); заказники загальнодержавного значення – 10 (площа – 5415,8 га) та місцевого значення – 62 (площа – 43025,44 га); пам'ятки природи загальнодержавного значення – 14 (площа – 440,4 га) та місцевого значення – 205 (площа – 914,9 га); дендрологічні парки загальнодержавного значення – 3 (площа – 142 га) та місцевого значення – 6 (площа – 16,36 га); парки-пам'ятки садово-паркового мистецтва загальнодержавного значення – 1 (площа – 7 га) та місцевого значення – 8 (площа – 83,4 га); заповідні урочища – 207 (площа – 7521,7 га) [1].

У південній частині області створені курорти, лікувальними чинниками яких є: сприятливий мікроклімат, джерела мінеральних вод, лікувальні торфові грязі. Загальна кількість пам'яток історії, археології, містобудування, монументального мистец-

тва – 1419, понад 60 державних і громадських музеїв, національний заповідник «Давній Галич». В Івано-Франківському краєзнавчому музеї зберігається саркофаг галицького князя Ярослава Осмомисла. Приміщення музею (ратуша) є візиткою міста. Цікаві: музей дерев'яної архітектури та живопису XVI–XVII ст. у Рогатині, ратуша (1695 р.), костел (1703 р.) і колегіум, вірменський храм (1763 р.) в Івано-Франківську; Коломийський музей народного мистецтва Гуцульщини. Манявський скит (XVII ст.), мури з брамами (XIII–XIV ст.); церкви Різдва (XII ст.), Святодухівська (1598 р.), Благовіщення (1587 р.) Різдва у смт. Ворохті (XVII ст.). В Івано-Франківському художньому музеї зібрані унікальні пам'ятки галицького іконопису і, барокової скульптури, роботи українських художників другої половини XX ст., а також твори польських, австрійських та італійських майстрів XVIII–XX ст. Коломийський музей народного мистецтва Гуцульщини і Покуття ім. Й. Кобринського (сховище декоративно-прикладного мистецтва Прикарпаття) занесений до Королівської Енциклопедії Великої Британії як музей світових шедеврів. Гірськолижні курорти: Буковель, Ворохта, Яремче [8].

Львівська область відома, як одне з найкращих в Україні місць рекреації та туризму. Станом на 1 січня 2020 року на території області функціонує 399 об'єктів природно-заповідного фонду загальною площею 177944,2027 га, що складає 8,15% від площі території області. ПЗФ області представляють: природний заповідник «Розточчя» (площа – 2084,5 га); національні природні парки – 5 (площа – 79585,5 га); регіональні ландшафтні парки – 5 (площа – 56540,68 га); заказники загальнодержавного значення – 10 (площа – 3322,995 га) та місцевого значення – 66 (площа – 31834,7 га); пам'ятки природи загальнодержавного значення – 2 (площа – 592,8 га) та місцевого значення – 197 (площа – 2350,35 га), ботанічні сади загальнодержавного значення – 2 (площа 0 41,2 га), сади загальнодержавного значення – 2 (площа – 41,2 га) та місцевого значення – 1 (площа – 1,5 га); зоологічний парк місцевого значення – 1 (площа – 5,9 га); дендрологічні парки загальнодержавного значення – 2 (площа – 64 га) та місцевого значення – 3 (площа – 3,4434 га); парки-пам'ятки садово-паркового мистецтва загальнодержавного значення – 7 (площа – 169,76 га) та місцевого значення – 60 (площа – 778,3799 га); заповідні урочища – 37 (площа – 2823,4 га) [1].

На базі багатих природно-рекреаційних ресурсів створено санаторно-оздоровчі заклади: Великий Любінь, Моршин, Немирів, Східниця, Трускавець, Шкло. Зоною туризму є південь області, територія Українських Карпат та Прикарпаття. Найбільші центри пізнавального туризму – Львів та інші старовинні міст, з історико-архітектурними пам'ятками: Жовква, Дрогобич, Городок, Самбір, Золочів [2, 3]. До найважливіших об'єктів туризму належать: Львівський державний історико-архітектурний заповідник, Державний музей-заповідник «Олеський замок», Державний історико-культурний заповідник «Тустань» (залишки наскельної фортеці IX–XIV ст.) Державний історико-культурний заповідник «Нагуєвичі», філія Львівського історичного заповідника у Жовкві, монастирський комплекс у Крехові, давньоруські городища X–XIII ст. у Звенигородці та Стільському; Олеський замок XIII–XVII ст.; найдавніші архітектурні пам'ятки Львова – Високий замок, Миколаївська церква, Вірменський собор, пам'ятки в стилі готики, бароко – костюл Кармеліток босих

1644 р. та ін. В області є: 5 театрів, створено 14 державних музеїв, більшість яких – у місті Львові. Головні гірськолижні курорти області: Славськ і Тисовець [4].

Чернівецька область розміщена на заході України, в межах Передкарпаття та східної частини Українських Карпат. Природно-заповідний фонд Чернівецької області станом на 1 січня 2021 року налічував 331 об'єкт загальною площею 103598,45 га. Відсоток заповідності складає 12,80%. ПЗФ області представляють: національні природні парки – 3 (площа – 27801,6 га); регіональні ландшафтні парки – 2 (площа – 36473,3 га); заказники загальнодержавного значення – 10 (площа – 1261,8 га) та місцевого значення – 47 (площа – 42875,1 га); пам'ятки природи загальнодержавного значення – 9 (площа – 176,4 га) та місцевого значення – 175 (площа – 606,75 га); ботанічний сад загальнодержавного значення – 1 (площа – 3,5 га); дендрологічні парки загальнодержавного значення – 2 (площа – 22,3 га) та місцевого значення – 4 (площа – 41,2 га); парки-пам'ятки садово-паркового мистецтва місцевого значення – 40 (площа – 243,9 га); заповідні урочища – 38 (площа – 1072,5 га) [1].

Сприятливі можливості лікування в області створюють відомі родовища лікувальних грязей та джерела мінеральних вод у Глибоцькому, Сторожинецькому, Путильському та Вижницькому районах. Мінеральні ресурси Чернівецької області охоплюють родовища мінеральних вод та грязей. Відомо понад 60 родовищ мінеральних вод типу «Іжевська», «Мацеста», «Боржомі» та «Нафтуся». Загальна кількість пам'яток історії, археології, містобудування і архітектури, монументального мистецтва – 750 [6]. Найвизначнішими об'єктами туризму є: фортеця XIII–XVIII ст. в Хотині, церкви: Святого Миколая (1607 р.), Вознесенська (XVII ст.). Спиридоніївська (1715 р.), Різдва (1767 р.), Вознесенська (XV ст.) у м. Лужанах, Іплінська з дзвіницею (1560 р.); Воздвиженська (1561 р.) у м. Підвальному; комплекс резиденції митрополитів Буковини і Далмації (1864–1882 рр.), тепер університет; залишки оборонних редутив російських військ періоду російсько-турецької війни (1768–1774 рр.); триярусна печера «Попелюшка» з галереєю та внутрішнім оздобленням біля с. Подвірного; пам'ятки садово-паркового мистецтва у м. Чернівці. У Чернівцях 2 театри, обласна філармонія, діють 4 державні музеї [6].

ЛІТЕРАТУРА

1. Інформаційно-аналітичні матеріали підготовлені Департаментом природно-заповідного фонду Міндовкілля України на основі звітів місцевих органів влади. У разі виявлення неточностей та/або розбіжностей, просимо повідомити на електронну адресу: boldarevad@mer.gov.ua, darya.boldareva@gmail.com
2. Рекреаційний потенціал Львівщини / Статистичний збірник – Львів: Головне управління статистики у Львівській обл., 2020. 96 с.
3. Тимошенко О.В., Мельник А.О. Сучасний рівень розвитку туризму у Львівській області. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Економіка і управління*. 2019. Том 30. № 6. С. 82–86. DOI: <https://doi.org/10.32838/2523-4803/69-6-37>
4. Нагірняк А. Я. Львівщина як складова туристичної галузі України. *Економіка та суспільство*. 2021. Вип. 30. С. 30–39.
5. Маркова Д.О. Рекреаційно-туристичний потенціал Закарпатської області: структура, сучасний стан та перспективи використання: кваліф. роб.: 242 Туризм. Полтава, 2020. 65 с.

6. Костащук В.І. Мета відвідування як прояв мотивації розвитку міжнародного туризму (на прикладі Чернівецької області). *Географія, економіка і туризм: національний та міжнародний досвід. Матеріали VII міжнародної конференції*. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2013. С. 229–233.

7. URL: <https://zakarpatt-rada.gov.ua/dryge-dihannya-yevroregiony/>

8. URL: <http://surl.li/eyjtp>

Леся ГОРБНЯК-ЮЛІНА

(Кам'янець-Подільський, Україна)

Руслан ЯВОРІВСЬКИЙ, Соломія ХУДИК

(Тернопіль, Україна)

ЗНАХІДКИ *PULSATILLA GRANDIS WENDER.* НА ТЕРИТОРІЇ ТЕРНОПІЛЬСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Pulsatilla grandis Wender. (сон великий) – багаторічна трав'яна рослина від 10 до 40 см заввишки, що належить до родини Жовтецеві (*Ranunculaceae*). *P. grandis* є рідкісним видом, занесеним до «Червоної книги України. Рослинний світ (2009)» з категорією «вразливий» та у Додаток I Бернської конвенції [4; 8]. Ареал сону великого охоплює територію Центральної Європи, північна межа його поширення проходить через Німеччину, а східна – через Україну [2]. Як відомо, найбільш вразливими до антропогенного впливу є види, котрі знаходяться на межі своїх ареалів, тому в Україні через діяльність людини популяції сону великого поступово стають менш чисельними, фрагментуються, а інколи й взагалі зникають.

На території Тернопільської області популяції *P. grandis* охороняються у Національних природних парках «Дністровський каньйон» і «Кременецькі гори», а також у кількох заказниках. Проте, охоронний статус територій, на яких зростають популяції сону великого, далеко не завжди вберігає ці високо декоративні рослини від зривання чи викопування населенням з метою використання у приватному озелененні або збирання на букети, тому для захисту популяцій *P. grandis* потрібний систематичний моніторинг їхнього стану.

Загалом, на території Тернопільщини виявлено 20 популяцій *P. grandis*. У межах Кременецького району зареєстровано 2 місцезростання цієї рослини: на горі Маслятин [9] та в околицях м. Кременець [1] (останній не підтверджений); у Тернопільському районі відомо 9 місцезростань: с. Гнильче [3] (за останні 50 років цей локалітет не підтверджений), між селами Куряни, Демня і Гутисько, Голицький ботанічний заказник загальнодержавного значення [3; 7], околиці с. Раковець [6], с. Рогачин, урочище «Долини», лучно-степовий схил з південною експозицією із фрагментарними посадками сосни та ділянками молодого листяного лісу [6], с. Романове Село, ботанічна пам'ятка природи місцевого значення урочище «Чумацька ділянка» [7], околиці сс. Городниця та Остап'є, Друга і Третя Городницька Товтри [3; 6; 7], південні околиці с. Яблунівка, західні схили ліворуч над дорогою, у напрямку до с. Завалів, лучно-степові угруповання з осокою низькою (*Carex humilis* Leys.) та сеслерією Хефлеровою (*Sesleria heufferiana* Schur) [3], с. Семенів, південна околиця біля пово-

роту на с. Могильницю, ботанічна пам'ятка природи місцевого значення «На могилі» [7], околиці с. Богданівка [7]; у Чортківському районі відомо 9 місцезростань: с. Берем'яни, стрімкий південний схил «Червоної гори» [7], с. Добровляни, на сухих кам'янистих схилах серед кущів [3], с. Касперівці, ботанічний заказник загальнодержавного значення «Урочище Криве» [3], околиці м. Заліщики [5], між сс. Нирків і Солоне [5], поблизу с. Бедриківці, «Урочище Криве» [5], с. Крутилів [6], с. Саджівки, урочище «Волове» [6], с. Остап'є, урочище «Гостра могила» [3] (за останні 50 років три останні локалітети не підтверджені).

Отже, на території Тернопільської області виявлено 20 місцезростань *Pulsatilla grandis* Wender. – по 9 популяцій у Тернопільському і Чортківському та 2– у Кременецькому районах. З метою збереження та відтворення необхідно здійснювати системний моніторинг стану і динаміки їх чисельності, а у разі скорочення оперативного встановлювати фактори, що його спричинюють.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буковська О.К. Деякі аспекти аутофитосозології міста Кременця. *Вісник Прикарпатського нац. ун-ту імені Василя Стефаника. Сер. Біологія*. 2007. Вип. 7–8. С. 32–34.

2. Горбняк Л.Т. Поширення *Pulsatilla grandis* Wend. (*Ranunculaceae*) в Україні. *Український ботанічний журнал*. 2012. 69, № 3. С. 371–379.

3. Горбняк Л.Т. *Pulsatilla grandis* Wender. в Україні (хорологія, еколого-ценотичні особливості, популяція та охорона): автореф. дис... канд. біол. наук: спец. 03.00.05 – ботаніка. К., 2015. 23 с.

4. Каталог видів флори і фауни України, занесених до Бернської конвенції про охорону дикої флори і фауни та природних середовищ існування в Європі. Вип. 1. Флора [за ред. В.І. Чопика]. К., 1999. 20 с.

5. Микитюк Т. *Pulsatilla grandis* Wender. URL: <https://ukrbin.com/>

6. Оліяр Г.І., Проців Г.І. Флористичні особливості деяких урочищ Бережанського Опілля. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. 2012. Вип. 171. С. 131–134.

7. Фіторізноманіття заповідників і національних природних парків України. Ч. 2. Національні природні парки. [за ред. В.А. Онищенко, Т.Л. Андрієнко]. К.: Фітосоціоцентр, 2012. 580 с.

8. Червона книга України. Рослинний світ; [за ред. Я.П. Дідуха]. К.: Глобалконсалтинг, 2009. 912 с.

9. Штогрин М.О., Гоцкалюк Л.О. Географія поширення біорізноманіття на території Національного природного парку «Кременецькі гори». *Природа Західного Полісся та прилеглих територій*. 2014. № 11. С. 145–150.

Роман ДУМАНСЬКИЙ, Олександра КУЛІШ
(Херсон, Україна)

ПРОБЛЕМА ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА НАД ДІТЬМИ

На сьогоднішній день насильство над дітьми у сім'ях набуло такого страшного розмаху, який можна порівняти лише з наркоманією і алкоголізмом. На жаль, «в

Україні у четвірку найчастіших правопорушень входить домашнє насилля. Це свідчить про актуальність проблеми та затребуваність її вирішення у сьогоднішній [1, 131]. Насильство над дітьми – надто неприємна річ, про яку завжди говорять з осудом, обуренням. Діти – це маленькі люди, вони мають ті ж права, що і дорослі:

- право на рівний захист перед законом;
- право не піддаватися жорстокому ставленню;
- право на життя та фізичну недоторканність;
- право на найвищі стандарти фізичного та психічного здоров'я та інші.

Найчастіше звертається увага на фізичне насильство, коли дитині завдають різних тілесних ушкоджень. Але насильство – це не тільки побой, в Законі України «Про протидію та запобігання домашньому насильству» окреслено чотири види насильства в сім'ї: фізичне, сексуальне, психологічне та економічне. Отже, дуже важливо розрізняти сексуальне насильство відносно дорослих та дітей.

Сексуальне насильство:

– щодо дорослих – це будь-які дії сексуального характеру без добровільної згоди, йдеться не лише про статевий акт, а й про сексуальні домагання без проникнення в тіло.

– щодо дітей – це залучення повнолітньою особою дитини до 16 років незалежно від її згоди до будь-яких сексуальних дій.

Проявами сексуального насильства щодо дітей є:

- дитину фотографували чи знімали оголеною на відео;
- дорослі (старші 18 років) пропонували дитині показати її/його статеві органи, торкнутись до їхніх оголених інтимних частин тіла або вступити з ними у статеві стосунки;
- дитині пропонували винагороду за те, щоб показати свої статеві органи, торкнутись до оголених інтимних частин тіла дорослих або вступити з ними у статеві стосунки;
- дитину змушували вступити у статеві стосунки з дорослими та тримати це у таємниці;
- дитина отримувала непристойні пропозиції в інтернеті (на форумах, в чатах, соціальних мережах, електронною поштою тощо), по телефону або у листах;
- дорослі (окрім медичних працівників та батьків у ранньому дитинстві) торкались статевих органів дитини всупереч її волі;
- примушування до перегляду порнографії, актів ононізму, демонстрації статевого акту.
- будь-які діяння сексуального характеру, вчинені в присутності дитини.

Найбільш руйнівні наслідки домашнє насильство має відносно дітей. Діти, які відчули сексуальне насильство стають агресивними, що найчастіше виливається на більш слабких: молодших за віком дітей, на тварин.

Україна на сьогодні перебуває у трійці лідерів-постачальників дитячої порнографії у світі. За статистикою, в Україні близько 560 осіб щодня розповсюджують у інтернет просторі сцени насильницького характеру з неповнолітніми [3]. Національ-

на дитяча «Гаряча» лінія опублікувала аналіз дзвінків щодо небезпеки в інтернет-мережі за січень 2021 року в якому «секстинг» займає 2 місце, а «грумінг» – п'яте.

Секстингом називають листування інтимного харктеру, що може також включати оголені або еротизовані фото й відео.

Грумінг – це входження в довіру до дитини з метою подальшої особистої зустрічі для вступу в сексуальні відносини, експлуатації чи шантажу. Це випадки, коли доросла людина під виглядом однолітка починає спілкуватися з дитиною, входить до неї в довіру, а потім використовує. Більшість злочинців знайомі зі своїми жертвами (близько 30% є родичами дитини, близько 60% є «друзями» сім'ї) і лише 10% – незнайомі люди [4].

У частині реалізації державної політики щодо протидії та запобіганню домашнього насильства у розрізі сексуального насильства необхідно за обіг дитячої порнографії значно поширити адміністративну та кримінальну відповідальність. Аналіз національного законодавства показав, що, наприклад, норми статті 301 Кримінального кодексу України частково не задовольняють вимоги Конвенції Ради Європи про захист дітей від сексуальної експлуатації та сексуального насильства з цього питання, а саме:

- «в національному законодавстві криміналізоване лише діяння, предметом яких є порнографія (у тому числі дитяча), вчинені «з метою збуту чи розповсюдження», тоді як у Конвенції вимагається криміналізувати навіть придбання дитячої порнографії для себе або іншої особи;

- залишилось не криміналізованим «володіння дитячою порнографією». Хоч Конвенцією передбачається криміналізація такого діяння на розсуд держави, але з обов'язковим дотримання чітких умов;

- не криміналізоване «свідоме одержання доступу до дитячої порнографії за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій» [2, 185].

Таким чином, треба зауважити, що для запобігання, швидкого виявлення та розкриття такої категорії правопорушень відносно дітей у сфері сексуального насильства, необхідно прискорити вирішення таких завдань: здійснити криміналізацію володіння, придбання, одержання доступу, зберігання матеріалів, що містять дитячу порнографію, відповідно до міжнародних нормативно-правових актів; розробити спрощений механізм блокування та видалення таких матеріалів хостерами та інтернет-провайдерми; криміналізувати грумінг та секстинг щодо дітей; налагодити навчання дітей правилам безпечної поведінки в глобальній мережі Інтернет; розширити можливості протидії домашньому насильству працівникам поліції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьменко Ю. В. Протидія домашньому насиллю: новели законодавства України. *Право і суспільство*. 2019. № 2. Ч. 1. С. 131–136.

2. Лубенець І.Г., Приходько О.О. Проблема дитячої порнографії в інтернеті: стан, тенденції, шляхи подолання *Юридичний науковий електронний журнал*. 2020. № 5. С. 182–186. URL: <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2020-5/43> (дата звернення 4.02.2023).

3. Діти і сексуальне насильство в інтернеті. Що таке «секстинг» і «грумінг»? URL: <https://www.radiosvoboda.org/amp/sexing-grooming-sexualne-nasylstvo-v-interneti/31116184.html> (дата звернення 11.01.2023).

4. Дитина – жертва сексуального насильства. Що робити? URL: <https://zven.gov.ua/news/1621586407/> (дата звернення 09.01.2023).

Юлія КУЗЬМЕНКО, Аліна ВОРОГУШИНА
(Херсон, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ВИЇЗДУ ЗА КОРДОН В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Війна створила ті обставини, коли законотворча гілка влади повинна була швидко відреагувати на нові виклики, в тому числі й в регулюванні питання виїзду за кордон. Тому дана проблематика є актуальною і затребуваною у цей проміжок часу, який встановив президент України, військового стану.

Так, відповідно до статті 1 Закону України «Про порядок виїзду з України і в'їзду в Україну громадян України» громадянин України ні за яких підстав не може бути обмежений у праві на в'їзд в Україну [1]. Але з введенням в Україні правового режиму воєнного стану відповідно до Указу Президента України від 24 лютого 2022 року № 64 «Про введення воєнного стану в Україні» [2] та на виконання вимог Закону України «Про правовий режим воєнного стану» [3] встановлено правила виїзду за межі України окремих категорій осіб.

У публікації було зазвешено увагу на питанні переліку категорій осіб яким обмежений виїзд за кордон. За загальним правилом на період дії правового режиму воєнного стану чоловікам – громадянам України, віком від 18 до 60 років, а також жінкам-військовозобов'язаним обмежено виїзд за межі України, крім військовозобов'язаних, які не підлягають призову на військову службу під час мобілізації відповідно до статті 23 Закону України «Про мобілізаційну підготовку та мобілізацію» [4]. Разом з тим, є чималий перелік винятків та умов для перетину кордону країни:

1) Дозволяється виїзд спортсменам, тренерам та спеціалістам з підготовки для участі в офіційних змаганнях та тренувальних зборах. Але треба мати отримати рішення Міністерства спорту щодо включення до складу учасників змагань [5].

2) Діячі культури можуть їхати за кордон для благодійного збору коштів та представлення України на міжнародній арені. Дозвіл на виїзд дає Міністерство культури. Для цього необхідно запрошення від організаторів заходу та запит від того, хто бажає виїхати.

3) Залишити країну можуть чоловіки для роботи на морських суднах, суднах внутрішнього плавання чи проходженні практичної підготовки на суднах. Вони повинні мати трудовий договір, лист судовласника чи оператора про намір укласти контракт.

4) Дозволений виїзд водіїв компаній, які мають ліцензію на міжнародні перевезення вантажів. Інформація про таких водіїв має бути в інформаційній системі «Укртрансбезпеки». Також перетинати кордон можуть водії-волонтери, які перевозять

вантажі для ЗСУ, медичні вантажі чи гуманітарну допомогу, а також працівники залізничного транспорту.

5) Військовослужбовці можуть виїжджати за кордон на лікування від поранень, отриманих на війні, чи на реабілітацію. Але для цього треба відповідне направлення на лікування за кордон та лист від МОЗ про те, що закордонна установа охорони здоров'я приймає їх на лікування. Також можуть виїхати ті, хто проходить військову підготовку за кордоном.

6) Чоловіки від 18 до 60 років, які постійно проживають за кордоном, можуть виїжджати за наявності відповідних відміток у паспортному документі – штампа про консульський облік.

7) Чоловіки віком від 18 до 60 років можуть виїхати за кордон, якщо вони супроводжують дружин з інвалідністю I або II групи та дітей, а також дітей, тяжкохворих на перинатальні ураження та інші захворювання, за наявності підтверджуючого висновку лікарсько-консультативної комісії.

8) Може виїхати чоловік, який супроводжує особу з інвалідністю I, II, III групи, а також той, хто їде для догляду за хворими батьками, дружиною чи дітьми. Виїзд чоловіків для догляду за хворими членами сім'ї неможливий без хворого. Перетин кордону для супроводження осіб з інвалідністю III групи не передбачено.

9) Чоловіки з інвалідністю можуть перетинати кордон за наявності довідки за формою № 157-1/о, посвідчення, що підтверджує відповідний статус, пенсійного посвідчення чи посвідчення, що підтверджує призначення соціальної допомоги. Втім, слід врахувати, що з документами про інвалідність, отриманими за кордоном, виїзд із України неможливий.

10) Чоловікам, які самостійно виховують дитину до 18 років, виїжджати за кордон можна. Прикордонникам треба показати свідоцтво про народження, свідоцтво про смерть матері, рішення суду про позбавлення матері батьківських прав, про визнання матері, яка зникла безвісти, або про оголошення матері померлою.

11) Можна виїжджати за кордон чоловікам, які мають трьох або більше дітей віком до 18 років, в тому числі від різних шлюбів. Для перетину кордону необхідно мати свідоцтва про народження, про шлюб, рішення суду про розірвання шлюбу, рішення органу опіки або посвідчення батька багатодітної сім'ї. Можна й показати нотаріально засвідчені копії. Визначальним є фактор не наявність дітей, а утримання їх, про ще треба надати підтверджуючі документи.

12) За умови тимчасової непридатності до військової служби терміном до 6 місяців виїзд дозволено за наявності підтверджуючих документів. Це можуть бути довідки про інвалідність або висновок військово-лікарської комісії.

13) Виїхати з України можуть чоловіки, які зняті з військового обліку на підставі оформленої інвалідності або за рішенням медичної комісії щодо непридатності до служби. Обмежено придатні не можуть виїхати з України у воєнний час» [5].

Президент Володимир Зеленський затвердив рішення Ради національної безпеки і оборони, яке передбачає заборону на виїзд чиновників за кордон в умовах воєнного стану.

Підсумовуючи все вище сказане, ми можемо дійти загального висновку, що Україна на сьогодні перебуває у складній ситуації через збройну агресію Росії. Влада

створює відповідне правове поле щодо виїзду за кордон фізичних осіб, та посилює заходи щодо контролю при перетині державного контролю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про порядок виїзду з України і в'їзду в Україну громадян України: Закон України від 21.01.1994 року № 3857-XII. Дата оновлення: 01.01.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3857-12#Text> (дата звернення: 01.02.2023)
2. Про введення воєнного стану в Україні: Указ Президента України від 24.02.2022 року № 64/2022. Дата оновлення: 18.11.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/64/2022#Text> (дата звернення: 01.02.2023)
3. Про правовий режим воєнного стану: Закон України від 12.05.2015 року № 389-VIII. Дата оновлення 29.09.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/389-19#Text> (дата звернення: 01.02.2023)
4. Про мобілізаційну підготовку та мобілізацію: Закон України від 21.10.1993 року № 3543-XII. Дата оновлення 04.12.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3543-12#Text> (дата звернення: 01.02.2023)
5. Кому з чоловіків зараз можна виїжджати за кордон: документи та умови. Сайт: «Новини. Дебет-кредит». URL: <https://news.dtki.ua/society/community/80977-komu-z-colovikiv-zaraz-mozna-viyizdzati-za-kordon-dokumenti-ta-umovi> (дата звернення: 01.02.2023)

Оксана МУЗИЧЕНКО
(Луцьк, Україна)

ІНВАЗІЙНІ ВИДИ РОСЛИН У ФЛОРИ КІВЕРЦІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПРИРОДНОГО ПАРКУ «ЦУМАНСЬКА ПУЩА»

Однією з головних причин зниження біологічного різноманіття є вторгнення чужорідних (неаборигенних) видів рослин, які трансформують екосистеми, витісняючи аборигенні види. Неконтрольоване розповсюдження в природному середовищі чужорідних видів створює глобальну загрозу біорізноманіттю. Інвазії чужорідних видів можуть завдавати значних економічних збитків і становити небезпеку для здоров'я людей [1].

В сучасних умовах поширення інвазійних видів рослин відбувається з антропогенно-трансформованих ектопопів у природні угруповання, де вони швидко поширюються, вкорінюються і закріплюються. Це стосується і територій природно-заповідного фонду, де такі види можуть впливати на видовий склад флори, а інколи й на її структуру.

У складі флори Ківерцівського національного природного парку «Цуманська пуща» описано 9 видів з високим інвазійним потенціалом. Серед них умовно можна виділити: дерева, ліани, багаторічні та однорічні трави. Поширення більшості з них на території парку має обмежений характер.

Серед дерев парку до інвазійних видів належать *Acer negundo* L. та *Quercus rubra* L. Ці види були у свій час інтродуковані і зараз внаслідок натуралізації закріпилися в природних біотопах. Так, клен ясенелистий володіє високим ступенем насін-

невого поновлення, масово дає сіянці, які пригнічують ріст трав'янистих рослин парку [2]. Дуб червоний володіє високо конкурентоздатністю природного поновлення та значне притінення поновлення місцевих корінних видів. В молодому віці вдвічі швидше росте за *Quercus robur* L.

Серед ліан у парку росте *Parthenocissus quinquefolia* (L.) Planch., невибаглива, морозостійка та швидкоросла ліана. Як інвазійний вид проникаючи в ліси, обплітає дерева, витісняючи підріст та трави.

У складі трав'яних багаторічників найбільш інвазійно-активним на території «Цуманської пуці» є *Heracleum sosnowskyi* Manden. Рідко зустрічається у парку, виявлено декілька локалітетів. Росте борщівник Сосновського у парку обабіч річок, доріг, на узліссях. Рослина висотою до 3 м, не має в Україні природних ворогів, тому швидко освоює вільні території. Вид небезпечний для людини, при контакті з будь-якою частиною рослини виникають тяжкі опіки шкіри.

Високий інвазійний потенціал на території парку має *Solidago canadensis* L., котрий активно поширюється на відкритих лісових ділянках, луках, вздовж доріг.

Серед трав'яних однорічників потребують моніторингу *Impatiens parviflora* DC., *Erigeron canadensis* L., *Phalacrolooma annuum* (L.) Dumort, *Sisymbrium loeselii* L.

За походженням група дуже різноманітна: шість видів (*Acer negundo* L., *Quercus rubra* L., *Parthenocissus quinquefolia* (L.) Planch., *Solidago canadensis* L., *Phalacrolooma annuum* (L.) Dumort та *Erigeron canadensis* L.) належать до північноамериканських, по одному – східнопонтійському (*Sisymbrium loeselii* L.), центральноазійському (*Impatiens parviflora* DC.) та кавказькому (*Heracleum sosnowskyi* Manden.).

За ступенем натуралізації в ектопах у групі інвазійних видів парку: евапофіт (*Sisymbrium loeselii* L.), геміапофіт (*Heracleum sosnowskyi* Manden.), евкенофіт (*Quercus rubra* L.) та кенофітів – 6 видів.

Таким чином, високим інвазійним потенціалом у Ківерцівському НПП «Цуманська пуца» 9 видів рослин, які представлені деревами, ліанами, багаторічними та однорічними травами. Відбуваються процеси їх повної натуралізації і стійкого їх входування у флору парку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурда Р.І., Пашкевич Н.А., Бойко Г.В., Фіцайло Т.В. Чужорідні види охоронних флор Лісостепу України. Київ: Наукова думка, 2015. 117 с.
2. Зав'ялова Л.В. Види інвазійних рослин, небезпечні для природного фіторізноманіття об'єктів природно-заповідного фонду України. *Біологічні системи*. 2017. Т. 9. Вип. 1. С. 87–107.

Євгенія ПАВЛІЧЕНКО
(Кривий Ріг, Україна)

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ЗАКОННОСТІ В ПУБЛІЧНОМУ УПРАВЛІННІ

Одним з головних завдань, яке стоїть перед сучасним суспільством, є зміцнення законності та подолання її деформаційних проявів. Для цього доцільно забезпечити наступне: скоротити існуючий розкол між багатими і бідними прошарками населен-

ня; забезпечити мінімальний рівень безробіття; прискорити виконання соціальних програм; ліквідувати зростання злочинності і порушень законності.

Окрім того, доцільно запроваджувати заходи державно-правового характеру, а саме: зміцнення державності, вирішення проблем національних відносин, ліквідація протиріччя в дії законів, знищення корупції.

Для вирішення проблеми подолання деформації законності необхідно спричинити ліквідацію тих об'єктивних факторів, які розпалюють злочинну активність, створюють умови для вчинення правопорушень та відступи від вимог законів.

Важливими передумовами та найважливішими шляхами зміцнення законності та правопорядку мають бути: стабілізація економічних відносин; зростання матеріального добробуту громадян, поліпшення їх моральне виховання; зміцнення соціальних зв'язків; розвиток демократії.

Окрім вказаних напрямів необхідно розгорнути спеціальну юридичну, державно-владну діяльність щодо забезпечення законності та подолання її деформаційних проявів. Можна визначити різні форми цієї діяльності. Основними з них повинні бути переконання, правове виховання, профілактика правопорушень, суспільний вплив на порушників законності і застосування до них заходів державного примусу.

Також, необхідним є зростання ролі громадськості у вирішенні проблем щодо зміцнення законності. Важливе значення тут має належати державі. Лише державні заходи можуть реалізувати функції охорони свободи, власності, правопорядку, які реалізуються на основі правових засобів. До основних шляхів здійснення цих функцій можна віднести наступні: постійне поліпшення і вчасне оновлення чинного законодавства, зростання ролі правосуддя, поліпшення діяльності право застосовних та правоохоронних органів.

Зміцнення правопорядку у суспільстві тісно пов'язане із забезпеченням законності в діяльності безпосередньо державного апарату. Важливою умовою зміцнення законності і правопорядку має бути ретельне налаштування демократичних засад у всіх областях суспільного життя, у тому числі й в діяльності державного апарату.

Важливим є також висвітлення в ЗМІ та науковій літературі необхідність подолання деформації законності, а не приховування цієї проблеми.

До системи засобів забезпечення законності доцільно віднести юридичні та організаційні.

Всі ухвали, котрі затверджуються органами виконавчої влади та їх працівниками, мають відповідати чинному законодавству та підзаконним актам, Вони не повинні виходити за межі їхніх повноважень. Вони повинні прийматися у такому порядку і таких формах, які мають відповідність з нормативними настановами..

До способів забезпечення режиму законності на рівні держави треба віднести такі. створення необхідної правової бази, що стимулює виконання вимог законів та інших правових актів: формування спеціальних державних органів, що здійснюють контрольню-наглядову діяльність у сфері реалізації державної виконавчої влади: закріплення системи правових, суспільно-політичних, соціально-економічних, організаційних та морально-ідеологічних гарантій забезпечення законності та дисципліни у сфері реалізації державної виконавчої влади.

Режим законності треба представляти як порядок взаємин громадян, громадських та інших формувань, органів місцевого самоврядування з органами, що представляють різні гілки державної влади. Означений режим повинен сприяти забезпеченню прав і законних інтересів громадян, їх всебічному розвитку, формуванню і розвитку громадянського суспільства, ефективній роботі державного механізму.

З метою забезпечення режиму законності потрібно формувати відповідні умови, а саме. створити ефективні економічні умови; забезпечити розвинуту політичну систему; запроваджувати механізм соціального захисту населення; мати науково обґрунтовану систему норм права.

До основними засад діяльності щодо зміцнення законності мають бути віднесені такі. забезпечення верховенства закону щодо будь-яких інших нормативно-правових актів; дотримання єдності у трактуванні та застосуванні законів та заснованих на них інших нормативних актів; реальний характер та неспростовність закону в соціальній практиці; пріоритетність законодавчого забезпечення прав і свобод людини та громадянина; невідворотність відповідальності за порушення вимог законів та заснованих на них інших нормативних актів.; недопустимість протиставлень вимог законності та доцільності дотримання об'єктивного взаємозв'язку законності та соціальної справедливості.

Треба підкреслити, що головна засада законності відображається в низці конкретніших вимог. Іншими словами, кожна із засад законності можна відобразити через сукупність її вимог.

Доцільним є проведення систематизації чинників та умов, які зумовлюють ефективність механізму правозастосування, що впливають на зміцнення законності.

Нагадаємо, що механізмом правозастосування представляється як комплексна цілісність взаємообумовлених і взаємозалежних правових засобів, що застосовуються державою, її органами і посадовими особами з метою закріплення законного, справедливого і обґрунтованого використання права відповідно до цілі законодавця.

Для механізму правозастосування характерними є означальні особливості, він є складовою частиною механізму правового регулювання що здійснює суттєвий вплив на впорядкування суспільних відносин.

Пріоритетними шляхами подолання деформації та зміцнення законності в сучасній Україні є наступні: 1) постійне та своєчасне удосконалення чинного законодавства; 2) об'єктивність під час застосування заходів державного примусу, заохочення, стимулювання; 3) розвиток морально-правових стимулів законотворчій поведінки; 4) посилення відповідальності за порушення законності та боротьба з корупцією; 5) активізація засобів масової інформації щодо оприлюднення порушень та відповідальності за порушення законності;

Отже, законність виступає основним, базовим елементом дисципліни, а тому заходи, які використовує держава для зміцнення і забезпечення законності, одночасно сприяють і зміцненню дисципліни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрійко О.Ф. Поняття і система засобів забезпечення законності у державному управлінні / Ред. колегія: В.Б. Авер'янов (голова). К.: Вид-во «Юридична думка». 2014. 584 с.

2. Гаращук В.М. Законність у сфері державного управління. Гаращук В.М., Битяк Ю.П., Дьяченко О.В. та ін. / За ред. Ю.П. Битяка. К.: Юрінком Інтер. 2015. 544 с.

3. Горбунова Л.М. Принципи законності у нормотворчій діяльності органів виконавчої влади. К.: Юрінком Інтер. 2018. 240 с.

4. Лебедь Н.В. Законотворча діяльність як правова категорія. Державне управління: удосконалення та розвиток: електронне наукове фахове видання. URL: <http://www.m.nayka.com.ua/?op=1&j=derzhavneupravlinnya-udoskonalennya-ta-rozvytok&s=ua&z=189>.

Максим ПИЛИПИШИН
(Тернопіль, Україна)

ГЛОБАЛЬНІ ЗАГРОЗИ СЬОГОДЕННЯ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ

Сучасне життя досить комфортне. Щоб задовольнити свої потреби, люди постійно змінюють довкілля, створюють техногенне середовище. Вплив технічного прогресу на життя людини може бути позитивним і негативним. Здоров'я людини в значній мірі залежить від екологічного стану оточуючого середовища. Тому питання аналізу факторів забруднення оточуючого середовища, нормування їх впливу на організм людини мають важливе значення для збереження здоров'я [1; 2].

Забруднення атмосфери перетворилось в гостру проблему у зв'язку з розвитком промислового виробництва. Зони забруднення повітря навколо великих промислових міст постійно поширюються. Щорічно в атмосферу викидається близько 300 млн. тон шкідливих речовин.

В багатьох країнах відчувається нестача прісної води через збільшення об'ємів води для потреб промисловості та сільського господарства. Тяжкі наслідки може мати забруднення гідросфери паливними, мінеральними, радіоактивними відходами, комунальними стічними водами. Інтенсивні розробки корисних копалин призвели до екологічних проблем, пов'язаних з порушенням рівноваги в літосфері. Забрудненню верхнього шару ґрунту сприяє надлишкове потрапляння в ґрунт промислових викидів токсичних речовин. Також у ґрунті накопичуються пестициди та гербіциди, які негативно впливають на біологічні системи.

Серед різноманітних видів антропоекоекологічних впливів одним з найбільш розповсюджених є хімічний. Він обумовлений масовим забрудненням оточуючого середовища хімічними сполуками, продуктами господарської діяльності людини.

Особливо широким спектром патогенної дії володіють забруднення середовища важкими металами. Перш за все це виявляється у блокуванні сульфургідрильних груп більше 100 ферментів, причому найбільш суттєво вражаються ферментні системи, які беруть участь в енергетичному обміні. Крім того блокада сульфургідрильних груп призводить до деформації ліпопротеїдного каркасу мембран клітин і як наслідок до порушення гормональної регуляції, у зв'язку з тим що стає неможливою рецепція мембранотропних гормонів. Також дія важких металів виявляється у їх

дестабілізуючій дії на тканинні ліпопротеїдні комплекси, що викликає порушення ліпідного обміну.

Дуже шкідливим для здоров'я людини забруднювачем є свинець. Неорганічні сполуки свинцю потрапляють в організм людини через дихальні шляхи і травний тракт, а органічні – через шкіру та слизові оболонки а також з їжею і водою. Поглинутий свинець потрапляє у кров і відкладається головним чином в кістках (до 90%) і м'яких тканинах (печінка, нирки).

Для деяких промислових зон характерними є захворювання населення пов'язані з впливом антропогенно зміненого середовища існування. Збільшується кількість хворих із захворюваннями органів дихання в районах інтенсивного забруднення повітря, а для регіонів азбестового виробництва характерним є розвиток непрофесійних злоякісних мезотеліом. У районах біотехнологічного виробництва кормового продукту паприну зростає число алергічних захворювань. В умовах виробництва білково-вітамінного концентрату періодично виникають масові спалахи бронхіальної астми.

Безперечно, чисельність вірогідних екологічно зумовлених синдромів велика та важка для визначення з урахуванням швидко змінних умов середовища, але разом з цим прослідковуються достатньо постійні загальні риси антропогенних екологічних захворювань [3].

Ще однією постійною рисою антропогенних екологічних захворювань є їх масовість. Вона виявляється в підвищенні загальної неспецифічної захворюваності з перевагою одного або декількох синдромів. Хворіють не всі особи у популяції, а лише найбільш чутливі до дії фактору середовища, що можливо обумовлено генетично. Ця риса відрізняє ці хвороби від масових отруень або радіаційних уражень, які теж можуть мати у популяції довготривалі наслідки.

Питання зміцнення здоров'я населення та попередження захворюваності, охорона дитинства, збереження народжуваності, подовження активних трудових років повинно знаходитись постійно у центрі уваги держави, яка гарантує право на здоров'я.

Боротьба з «хворобами цивілізації» в умовах сучасного світу повинна будуватися з урахуванням того, що антропогенний вплив буде підсилюватись, незалежно від ряду мір по збереженню природи. Важливим напрямком сучасної медицини є медична екологія людини, яка своїми специфічними засобами сприяє створенню безпечних умов праці та побуту [4].

Необхідно, щоб «здоровим» було оточуюче довкілля, щоб у ньому були відсутні небезпечні фактори – речовинні та неречовинні (параметричні), щоб не були перевищені значення їх ГДК, ГДР. Для цього необхідно кожному підприємству будь-якої форми власності (державної, комунальної, приватної) мати сучасні, ефективно діючі очисні споруди. Це складні установки, через які повинні проходити газові викиди та стічні води промислових виробництв.

Сприятиме цьому диференціальна система управління якістю навколишнього середовища, заснована на ДСТУ та ГДК для різних природних та антропогенних факторів. Поряд з цим для більш ефективного управління якістю навколишнього середовища необхідний інтегрований підхід, тому, що в реальних умовах людина у більшості випадків відчуває вплив фізичних, хімічних, біологічних та соціальних

факторів. Наприклад оцінку небезпеки для здоров'я забрудненого навколишнього середовища слід проводити не тільки за ГДК шкідливих речовин в атмосфері, воді, ґрунті та їжі, але й за рівнем їх накопичення в організмі.

В умовах забруднення навколишнього середовища потрібно відшукувати шляхи екологічної реабілітації, засоби оздоровлення. Одним з головних заходів є забезпечення людей питною водою найвищої якості. Необхідно проводити детоксикацію організму шляхом вживання природних ентеросорбентів, які ефективно виводять токсини із організму. До природних ентеросорбентів належать: сухі пшеничні висівки; пектино-вітамінні драже, шроти з насіння. Лігнін – природний, і теж дуже ефективний ентеросорбент, що отримується з деревини хвойних порід.

Відтак, ефективною є фіто профілактика. У першу чергу рекомендується приймати трав'яні, вітамінні фіто чаї, фіто сиропи.

У глобальному розумінні проблеми збереження здоров'я населення в умовах забрудненого середовища необхідно здійснювати глибокий аналіз причино-наслідкових зв'язків. Якщо їх враховувати можуть бути відчутними оздоровчі ефекти. Так, створення безвідходних підприємств, згортання екологічно шкідливих технологічних процесів виробництва, будівництво очисних споруд на підприємствах сприяють зниженню захворюваності населення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойчук Ю.Д., Солошенко Е.М., Бугай О.В. Екологія і охорона навколишнього середовища: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. 4-те вид., випр. і доп. Суми: ВТД «Університетська книга», 2007. 316 с.

2. Бойчук Ю.Д., Солошенко Е.М., Ніколенко Є.Я., Савченко В.М. Основи екології людини: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. за заг. ред. проф. Е.М. Солошенко. Харків, 2007. 546 с.

3. Зербіно Д.Д. Екологічна патологія та екологічна нозологія – один з пріоритетних напрямків у медицині. *Журн. АМН України*. 1995. Т. 1. № 2. С. 323–328.

4. Циганенко А.Я., Бойчук Ю.Д., Солошенко Е.М. та ін. Медичні проблеми екології: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. за заг. ред. проф. А.Я. Циганенка. Белгород-Харків: ХДМУ, 2004. 239 с.

Віра ГАЛУНЬКО, Дар'я ПОДВИЖЕНКО
(Херсон, Україна)

ЗАКОНОДАВСТВО УКРАЇНИ У СФЕРІ ОБІГУ ЕЛЕКТРОННИХ ГРОШЕЙ

Стрімкий розвиток цифрових технологій, глобалізаційні процеси сприяли появі нового способу платежу, такого як електронні гроші. Розрахунки за їх допомогою відрізняються своєю швидкістю та зручністю, не обмеженням в кордонах. Вони є новим способом оплати для України, тому дана проблема актуальна та потребує подальшого вдосконалення законодавства.

Стосовно України, термін електронні гроші є відносно новим, та ще не набув такого поширення і правового регулювання як в країнах з високим рівнем розвитку економіки. В українському законодавстві правовий статус електронних грошей регу-

люється такими нормативно-правовими документами: Постановою № 481 Національного банку України «Про внесення змін до деяких нормативно-правових актів Національного банку з питань здійснення операцій з електронними грошима» [5], Законом України «Про електронну комерцію» [6] та ін.

Електронні гроші – одиниці вартості, які зберігаються на електронному пристрої, приймаються як засіб платежу іншими особами, ніж особа яка їх випускає і є грошовим зобов'язанням цієї особи, що виконується в готівковій та безготівковій формі.

Щодо електронних грошей можна виділити такі положення:

- а) випуск здійснюється виключно банком [1];
- б) користувачем може бути суб'єктом господарювання або фізичною особою;
- в) розрахунки здійснюються за допомогою електронного пристрою;
- г) максимальна грошова маса електронних грошей визначається нормативно-правовими актами Національного банку України [2].

В Україні право випускати власні електронні гроші мають банки, вони повинні узгодити їх випуск з Національним банком України, який здійснює контроль до вимог законодавства [8].

Електронні гроші, як засіб платежу, мають свої переваги: зменшується контакт з готівкою, пришвидшуються операції купівлі-продажу, зростає захист від шахрайства, грабежу, зручність керування власними коштами будь-де і будь-коли. Але є й недоліки, такі як, потреба в спеціальному обладнанні, безперервне енергопостачання та доступ до мережі Інтернет, кібератаки (хакерські атаки) та ін. Це нова, особлива форма грошей, яка швидко розвивається і в подальшому набуватиме більшого значення для розвитку економіки нашої країни.

У червні 2021 року Верховна Рада ухвалила закон «Про платіжні послуги», в якому описано загальні принципи випуску цифрової гривні. У ньому її визначено як «електронну форму грошової одиниці України, емітентом якої є Нацбанк» [7]. Національний банк здійснив дослідження цифрових валют центральних банків та почав працювати над створенням власної цифрової форми гривні – е-гривні [4].

Цифрова валюта – це електронна форма готівки, яку випускає центральний банк і яка може виконувати функцію законного платіжного засобу. Головне призначення е-гривні – ефективно виконувати всі функції грошей, доповнюючи безготівкову та готівкову форму гривні. Перевагами цифрової валюти є:

- ❖ Центральний банк, як емітент та зберігач цифрової валюти, завжди буде платоспроможним і не збанкрутує, на відміну від звичайних комерційних банків.
- ❖ Цифрові валюти можна буде використовувати, щоб уникнути санкцій або зменшення залежності від найбільших світових валют, що використовуються у міжнародних розрахунках.
- ❖ Емісію цифрової валюти можна виконати в кілька кліків, що дуже зручно та швидко.
- ❖ Перевагою також є легкість її обліку (можливе відстеження її руху) [3].

Таким чином е-гривня може позитивно вплинути на забезпечення економічної безпеки держави. Також можливе зменшення корупції та шахрайства [9].

Висновки. Використання електронних грошей дає можливість отримання економічної вигоди суб'єктам економіки України. Однак наразі обіг таких коштів в нашій

країні є ще не досить досконалим явищем. Скоріше за все, найближчим часом цифрові валюти не зможуть витіснити традиційну готівку й безготівкові кошти та матимуть обмежену сферу використання. Тому потрібно удосконалювати правове поле обігу електронних грошей, посилити контроль та відповідальність за даний вид фінансової діяльності, впроваджувати нові технології передачі коштів для здійснення платежів найбільш зручним способом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Банки, які мають право здійснювати випуск електронних грошей. URL: <https://bank.gov.ua/ua/payments/> (дата звернення: 01.03.2023).
2. Вавдіюк Н.С. Електронні гроші. Фінансова абетка. URL: <https://suspilne.media/2057-elektronni-grosi-finansova-abetka/> (дата звернення: 02.03.2023).
3. Кравченко О.С., Сурело Р.А. Правова природа електронних грошей, їх основні види та тенденції розвитку в Україні. *Південноукраїнський правничий часопис*, 2019. Вип. 1. С. 53–56.
4. Офіційне Інтернет-представництво Національного банку України URL: <https://bank.gov.ua/ua/about> (дата звернення: 11.03.2023).
5. Постанова про внесення змін до деяких нормативно-правових актів Національного банку України з питань здійснення операцій з електронними грошима від 24 липня 2015 року № 481. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v0481500-15#Text> (дата звернення: 21.02.2023).
6. Про електронну комерцію: Закон України від 3 вересня 2015 року № 675-VIII. Дата оновлення: 19.11.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/675-19#Text> (дата звернення: 22.02.2023).
7. Про платіжні послуги: Закон України 30 червня 2021 року № 1591-IX. Дата оновлення: 01.02.2023. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1591-20#Text> (дата звернення: 11.02.2023).
8. Проценко А. Т. Правове регулювання обігу електронних грошей в Україні: дис. канд. юр. наук: 12.00.07. Київ, 2016. 202 с.
9. Трикур М. Цифрові валюти: нюанси правового регулювання URL: https://uz.ligazakon.ua/ua/magazine_article/EA015112 (дата звернення: 04.02.2023).

Ірина ПОЧИНОК, Ірина ГРИГОРКІВ-КОРОТЧУК
(Чернівці, Україна)

АНАЛІТИЧНО-ФІЛОСОФСЬКА РЕФЛЕКСІЯ ЕПІСТЕМНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МЕТАФІЗИКИ

1. Виникнення на початку ХХ ст. аналітичної філософії (АФ) та її еволюція засвідчили її неоднозначне ставлення до метафізики. Головною тенденцією тут був перехід від неприйняття метафізики до визнання її як важливого чинника світовідношення людини і, зрештою, реабілітації її епістемної та соціокультурної значущості. Реальна динаміка відношення «АФ – метафізика» зумовлюється передовсім різновекторністю дослідницьких настанов цих сторін: АФ – на забезпечення послідовної

науковості філософських досліджень логіко-лінгвістичними засобами аналізу мови, метафізики – на позадосвідне, умоглядно-спекулятивне осягнення граничних засад буття, науки і культури. Іntenція АФ на чіткість мовних висловлювань, семантичну і синтаксичну прозорість їх значень, обґрунтованість знання різко контрастували з абстрактною системотворчістю метафізики, розмитістю її мови, наявністю у ній «квазідискрипцій» (Г. Райл).

2. Класична АФ, перебуваючи під впливом неопозитивізму, реалізує програму демаркації метафізики та науки, а відтак подолання метафізики та її елімінації з науки. Традиційна критика метафізики за її відірваність від життя, схоластичне теоретизування, некритичне послуговування буденною мовою, гіпостазування понять посилюється з позицій математичної логіки та норм класичного ідеалу науковості (довідність, перевірюваність, точність, обґрунтованість знання). Випробування термінів і висловлювань метафізики принципами верифікації та фальсифікації виявило їх невіддільність досвідним підтвердженням і спростуванням на предмет їх істинності / хибності. Це імплікувало вердикт про ненауковість метафізики, що, проте, не виключало осмисленість метафізичних висловлювань, інтелектуальну значущість метафізики в цілому. Дискусії щодо статусу метафізики мали важливі епістемні наслідки, вони: сприяли утвердженню некласичної і постнекласичної наукової раціональності, центрованих довкола ідей активності суб'єкта пізнання та ціннісно-смыслових вимірів об'єкта; легітимізували гносеологічне значення метафізичних за своїм характером «логічних конструктів», «мовних форм», «концептуальних схем», вибір яких здійснювався за критеріями їх доцільності та ефективності; актуалізували «терапевтичну» функцію філософії.

3. У некласичній АФ метафізика вже повністю реабілітується. Цьому сприяла низка чинників: лінгвістичний поворот у філософії; усвідомлення передумовності «аналізу» і «мови»; значне розширення предметно-методичного поля аналітичних досліджень, охоплення ними проблем новітніх філософських течій і конкретних наук, комунікативного досвіду, комп'ютерних технологій, експертиз суспільно значущих проєктів і програм; з'ясування важливості контекстуальних, прагматичних та епістемних вимірів методу аналізу. Аналітично-філософська рефлексія онтологічно-метафізичних засад досліджуваних проблем розглядається як доконечна передумова виробництва нового знання і прогресу науки, а відтак метафізика набуває епістемологічного характеру.

4. Загальне тло аналітичної експлікації евристичного потенціалу метафізики утворювали: ідеї про принципovu метафізичність людського буття, що проявляється у виході за межі сутнього і трансцендуванні до смислу (М. Гайдегер), інтерпретація метафізики як світогляду, який компенсує історичну обмеженість наукового досвіду створенням логічно несуперечливої картини світу (В. Вундт), неокантіанська методологізація метафізики як вчення про закони і принципи теоретичного і практичного розуму (Г. Коген, Е. Кассігер) та осмислення цінностей культури (Г. Ріккерт, В. Віндельбанд), постпозитивістське визнання важливої ролі метафізики у розвитку науки, зокрема, тлумачення метафізичних ідей як критеріїв оцінювання внеску наукових проблем, теорій, експериментів у розбудову нових онтологій (Е. Агасці), а

також включення метафізики у дослідницькі програми в якості їх онтологічної основи і засобу визначення евристичної цінності наукових побудов (Т. Кун, І. Лакатос).

5. Існує думка, що сучасна АФ у розумінні статусу метафізики ближча до витоків цієї проблеми, аніж до її наступних інтерпретацій. Йдеться про актуалізацію тези Б. Расела, що позадосвідний (ненауковий) характер метафізики не виключає її участі у розробці загальної картини світу, але тепер вона це здійснює засобами математичної логіки і у взаємодії з конкретними науками. Тим-то метафізикою знову активно займаються, щоправда, наразі це відбувається в «науковому» дусі (Б. Страуд). Відтак проблема епістемної значущості метафізики універсалізується, специфікуючись залежно від предметно-методичних і проблемно-пошукових особливостей досліджень. Водночас поєднання у метафізиці раціонального / інтуїтивного, досвідного / гіпотетичного моментів імплікує доконечність апробації її висновків та рекомендацій.

6. Розгортання епістемного потенціалу метафізики забезпечується зазвичай взаємодією її конститутивних і регулятивних функцій. Так, П. Стросон у своїй концепції «deskриптивної» метафізики показує, що описова метафізика зосереджується на мовній репрезентації наших знань про світ, де онтологічно базисними є індивідуалії «матеріальне тіло» й «особистість», які у поєднанні з відповідними логічними схемами, мовними каркасами, способами розрізнення й ототожнення забезпечують ідентифікацію усього розмаїття матеріально-тілесних і духовно-особистісних утворень. Водночас ревізуюча метафізика орієнтується на оновлення структури мови як передумови вдосконалення структурно-функціональної визначеності знання.

7. Сучасна АФ спростовує уявлення про метафізику як джерело псевдопроблем, вона розкриває й обґрунтовує її позитивне значення, а саме:

- Метафізика – це нове бачення універсуму і подібно до погляду новонародженого на світ, вона відкриває новий спосіб світорозуміння на кшталт немовби суб'єкт «знайшов новий прийом малювання, новий ритм, новий вид пісень», і в цьому значенні вона подібна до поштовхів у нашому лінгвістично-концептуальному світі, «слугуючи протиотрутою від ментального склерозу» (Л. Вітгенштайн);

- Метафізика, виходячи за горизонт існуючого досвіду, часто генерує оригінальні гіпотези та ідеї, які згодом стають предметом конкретнаукових досліджень, стимулюючи у такий спосіб революційні зміни в науці та світогляді;

- Метафізична рефлексія (перефразування, перетлумачення, деконструкція) проблем, понять, методів, принципів науки відкриває нові перспективи наукових досліджень. Виявляючи глибинні засади і проблемність тих чи тих сфер людського життя, метафізика пропонує й науці долучитися до осмислення їх епістемної, методологічної, світоглядної значущості. Узагальнюючи й осмислюючи досвід науки, метафізика експлікує світоглядні висновки з наукових досягнень, забезпечує їх входження в культуру у значенні загальнолюдської цінності, сприяючи усвідомленню науки як соціокультурного феномена.

- Метафізична компонента – атрибут людського буття, вона іманентна буденному досвіду, науці, моралі, політиці, літературі, мистецтву, релігії, а тому важливо

проникати у глибинну граматику їх мови з метою з'ясування метафізичних передумов нашого мислення і досвіду, їх історичної онтології.

Можна припустити, що подальша реалізація епістемного потенціалу метафізики залежатиме від її статусу в культурі та оволодіння суб'єктами високою культурою аналітичного стилю мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітгенштайн Л. *Tractatus Logico-Philosophicus*: Філософські дослідження. К.: Основи, 1995. 311 с.

2. Carnap R. *Überwindung der Metaphysik durch logische Analyse der Sprache*. Erkenntnis. 1932. Bd. 2. S. 219–241.

3. Strawson P.F. *Analysis, science and metaphysics*. The Linguistic Turn: Essays in Philosophical Method / Ed. by R. Rorty. Chicago: University of Chicago Press, 1967. P. 312–320.

**Володимир СИДОРЕНКО, Андрій ПРУСЬКИЙ,
Сергій ЄРЕМЕНКО, Олена БИКОВА**
(Київ, Україна)

ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СИСТЕМИ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ПОТЕНЦІАЛУ ПРИРОДНИХ РЕСУРСІВ В УКРАЇНІ

Глобальну стратегію розвитку України, спрямовану на закладення основ її подальшого поступового розвитку, можна вважати зразком сталого розвитку, який потребує не лише перегляду та змін у системі «людина-економіка-екологія», а й усвідомлення необхідності захисту природи та її ресурсів для забезпечення виживання майбутніх поколінь.

Мета дослідження – окреслити формування концепції «сталого розвитку потенціалу природних ресурсів в Україні» та визначити її ключові аспекти й основні ознаки в процесі зміни довілля.

Концепція «сталого розвитку потенціалу природних ресурсів» стала наріжним каменем глобальних стратегій людського розвитку. Зміст поняття потенціалу природних ресурсів сталого розвитку вже давно обговорюється і конкретизується в міжнародних документах різного рівня: Декларації Першої конференції ООН з навколишнього середовища (1972), де підтверджується зв'язок економічного і соціального розвитку з екологічними проблемами, звітах Римського клубу, в яких чітко викладено ідею переходу цивілізації до стану глобального гомеостазу, доповіді Всесвітньої комісії ООН з навколишнього середовища та розвитку (1987).

У процесі обговорення та аналізу теорія і практика сталого розвитку потенціалу природних ресурсів поступово потрапляє в центр уваги вітчизняних і зарубіжних вчених і політиків. Якщо звернутися до думок вітчизняних науковців, то привертає увагу декілька визначень поняття дослідження. У першій редакції проекту «Концепції сталого розвитку в Україні» сталий розвиток – це процес гармонізації продуктивних сил, забезпечення задоволення необхідних потреб всіх членів суспільства за умови збереження і поетапного відтворення цілісності природного середовища, створення

можливостей для рівноваги між його потенціалом і вимогами людей усіх поколінь. Друге видання однойменного документа передбачає, що сталий розвиток – це процес розбудови держави на основі узгодження і гармонізації соціальної, економічної та екологічної складових з метою задоволення потреб сучасних і майбутніх поколінь.

На думку інших вчених, сталий розвиток – це безперервний процес, у якому суспільно узгоджені стратегічні цілі визначаються та досягаються на основі пропорційних механізмів регулювання та координації широких та інтенсивних факторів розвитку, що мінімізують середньо- та довгострокові загрози функціонуванню людської діяльності (соціально-економічної, технологічної, культурної тощо) і суспільного життя в цілому. Спільним для наведених визначень є необхідність узгодження та збалансування потреб із ресурсними та екологічними можливостями території, а також розвитком суспільства та характером використання наявних ресурсів, що можуть задовольнити потреби сьогодення, захистити та забезпечити здатність задовольняти потреби майбутніх поколінь (рис. 1).

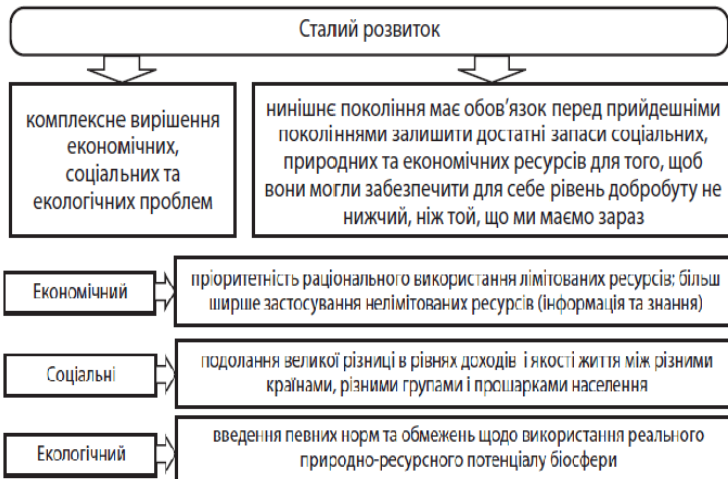


Рис. 1. Ключові аспекти сталого розвитку природно-ресурсного потенціалу

Ідея сталого розвитку потенціалу природного ресурсу може бути описана як спроба поєднати необхідність задоволення зростаючих потреб людини з потребою раціонального використання ресурсів, а незбільшення їх використання – з одночасним зниженням рівня забруднення навколишнього середовища. Дотримуючись принципів системного підходу та синергетичного методу, сталий розвиток потенціалу природних ресурсів слід розглядати як складну нелінійну динамічну систему, що комплексно поєднує в собі елементи стабільності та змін, еволюції та революції, статичності та динаміки, порядку та хаосу, ендогенного та екзогенного тощо (рис. 2).

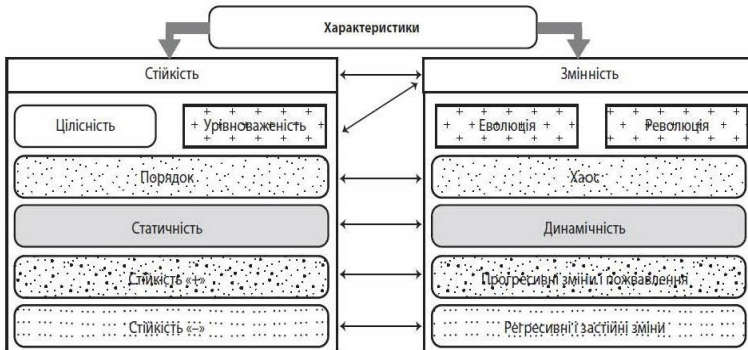


Рис. 2. Основні характеристики системи сталого розвитку потенціалу природних ресурсів

Відповідно до висновків І. Пригожината та І. Стенгерса, основоположників досліджень у галузі нерівноважної термодинаміки, сутнісною ознакою стійкості у динамічних нелінійних системах є здатність повертатися до притаманного системі стаціонарного (рівноважного, поточного) стану, підтримувати його та управляти ним у процесі формування, реалізації та подальшого відтворення сталого розвитку країни. Здатність до цього полягає в умінні підтримувати систему та керувати нею. З цієї точки зору, наявність сталості проявляється, насамперед, у результатах функціонування відповідної системи, тобто її цілісності, структурі та здатності підтримувати свої базові елементи, що забезпечує її подальше функціонування, існування та збереження.

Також важливе значення має сталість у циклі сталого розвитку потенціалу природних ресурсів. Коли траєкторія руху системи в середині циклу трохи відрізняється від початкового стану або нахилена до нього, такий рух системи є стабільним. Коли система втрачає стабільність, відхиляється від неї все більше і більше, стає нестабільною і намагається знову набути нової стабільності – це динамічна стабільність. Сталий (стабільний, незмінний) зміст сталого розвитку потенціалу природних ресурсів полягає у незмінності вибору форм, засобів і методів реалізації соціально-економічних та екологічних вигад, незмінності досягнутих показників у національній економіці, стабільності задоволення існуючих потреб – непорушності кінцевих параметрів ефективності.

Стійкість відтворювальної трансформації національних інтересів на макрорівні визначається постійним підтриманням стабільності економічних відносин, які забезпечують оптимальний (задовільний) рівень потреб в економічних і соціальних благах. У процесі розвитку, на тлі гомеостазу, вплив ендогенних та екзогенних чинників спричиняє поступові та еволюційні зміни темпів формування і реалізації національних інтересів суб'єктів (кількісний розрив). Однак при цьому зберігається стабільність параметрів, зв'язків і відносин системи, а також можливість самоорганізації, саморегенерації та саморегуляції.

Тому можна стверджувати, що система потенціалу природних ресурсів України для сталого розвитку, як статичний і динамічний вбудований механізм її розвитку,

поєднує в собі стійкість і мінливість взаємодоповнювальним чином, гарантуючи її самоорганізацію і самовідновлення, кількісні та якісні зміни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азаров С.І., Сидоренко В.Л., Задунай О.С. Природно-ресурсний потенціал сталого розвитку України як нелінійна динамічна система. *Математичне моделювання в економіці*. 2019. № 4 (17). С. 41–49.

**Василь ТИЩЕНКО, Андрій ПРУСЬКИЙ,
Ігор ВАСИЛЬЄВ, Тарас СКОРОБАГАТЬКО**
(Київ, Україна)

ЕКОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА – ПОНЯТТЯ ТА ПРОБЛЕМНІ АСПЕКТИ

«Екологічна безпека це такий стан та умови навколишнього природного середовища, при якому забезпечується екологічна рівновага та гарантується захист навколишнього середовища: біосфери, атмосфери, гідросфери, літосфери, космосфери, видового складу тваринного і рослинного світу, природних ресурсів, збереження здоров'я і життєдіяльності людей» [1].

Екологічні загрози. ХХ століття породило проблеми, які торкаються не окремих держав, або регіонів, але й людства загалом. Надзвичайного загострення набули відносини людини й природи. Людська цивілізація впродовж усієї своєї історії користувалася природою екстенсивно, постійно підвищуючи навантаження на довкілля. Особливо в теперішній час коли російська федерація перейшла кордони України і веде війну на українській території. Виникає дуже багато проблем. «Це найменш досліджувана сьогодні тема. Однак на території Криму і окупованій частини Донбасу розташовані понад тисяча джерел іонізуючого випромінювання (далі – ДІВ). Характеристика ситуації від Держатомрегулювання: «На території України станом на 2014 р. було 11784 радіонуклідних джерел іонізуючого випромінювання. З них на території Автономної Республіки Крим, до її незаконної анексії російською федерацією, було 296 ДІВ. Внаслідок військової агресії з боку російської федерації та ведення бойових дій на Сході України, в умовах відсутності державного регулюючого контролю ядерної та радіаційної безпеки, на території ОРДЛО опинилися 73 суб'єкти господарювання, які використовували 1192 одиниці закритих радіонуклідних ДІВ. Станом на вересень 2014 р.: на окупованій частині Донецької області було 914 радіонуклідних ДІВ, на території непідконтрольних районів Луганської області – 278 радіонуклідних ДІВ» [2].

«Існує небезпека екологічної катастрофи на Донбасі внаслідок затоплення шахти Юний комунар (Юнком) (саме тут 1979 року відбулося випробовування застосування ядерного вибуху для потреб вугільної промисловості) [3], спричинене збройною агресією російської федерації, що стане екологічною катастрофою для всієї Європи» [2, 4].

«Парадоксальним залишається факт, що МАГАТЕ продовжує дотримуватися позиції, що Україна (відповідно до резолюції Генеральної Асамблеї ООН № 68/262, в якій було визнано суверенітет і територіальну цілісність України) повинна гарантува-

ти безпеку всіх ядерних об'єктів і матеріалів на своїй території згідно з Угодою між Україною та МАГАТЕ. Отож Україна несе перед МАГАТЕ відповідальність навіть за ті ядерні об'єкти, що розташовані на незаконно анексованих і окупованих територіях попри відсутність доступу українських спеціалістів до таких об'єктів» [2].

«Окрім того, екологічну небезпеку становлять некомпетентні рішення окупаційної адміністрації щодо закриття шахт без врахування небезпеки виходу шахтних вод у водоносні горизонти і вище, ряд сховищ (відвалів) високотоксичних речовин. До початку військового конфлікту на Донбасі було 4240 потенційно небезпечних об'єктів (далі – ПНО), у тому числі 227 шахт, 174 гідротехнічні об'єкти, 784 АЗС, 15 кар'єрів, 13 залізничних станцій, 128 мостів і шляхопроводів, 18 магістральних трубопроводів, 4 родовища нафти. 2160 об'єктів мали статус вибухо-, 24 – радіаційно-, 1320 – пожежо-, 176 – гідродинамічно-, 34 – біологічно- та 334 – хімічно-небезпечних [2–6].

Особливо загрозливою для навколишнього середовища є війна і пов'язані з нею перегони озброєння. У наш час відбулися суттєві якісні зміни у методах та засобах ведення війни. Зокрема, військові дії почали спрямовуватися й на руйнування навколишнього середовища. З'явилися нові визначення подібних явищ: «екологічна агресія», «екоцид», «біоцид», які рівнозначні поняттю «геноцид». Ефективні засоби впливу на природу, які створює військова промисловість, порівняно прості, і тому дуже небезпечні.

Навіть у мирний час величезні території відводяться для військових маневрів, під військові бази, полігони, де випробовується техніка та зброя. Однак для біосфери не існує різниці між вибухом у військових цілях та експериментальним – вона однаково страждає в обох випадках. Радіоактивні викиди, спричинені випробуваннями, потрапляють на землю, де процес радіоактивного розпаду триває й триватиме довгі роки.

Використання природних ресурсів значною мірою позначилося на якості життя людей, проте економічне зростання, зорієнтоване на кількісні показники, зрештою призвело до колосального забруднення навколишнього середовища, а подекуди до незворотних наслідків, змінюючи характеристики Землі.

Одним із наслідків деградації навколишнього середовища є посилення загрози для здоров'я людей. Це вже проявляється не лише в окремих забруднених регіонах, але й у глобальних масштабах. Частота захворювань і голоду, породжуваних головним чином екологічними факторами, зростає. Так, збільшення кількості онкологічних та алергічних захворювань тісно пов'язане з погіршенням якості навколишнього середовища.

Загострюється і без того складне становище у царині захисту й відродження навколишнього середовища на європейському континенті. Так, у Чехії й Словаччині дві третини річок забруднені промисловими і сільськогосподарськими відходами. Орні землі містять у собі важкі метали та відходи вугледобувної промисловості. Третина лісів гине. У Польщі під загрозою загибелі опинилися три чверті лісів. Надзвичайно забруднені майже всі ріки. Шість мільйонів поляків проживають на територіях, екологічна ситуація на яких катастрофічна. Третина населення Угорщини проживає в районах із дуже забрудненим повітрям, у чому винна не лише вона сама, а й сусідні країни. Три чверті річок містять хімічні відходи. Третина орних земель зазнає ерозії.

Під час поховання радіоактивних відходів не дотримуються необхідні вимоги безпеки. У Болгарії якість повітря краща, ніж в інших східноєвропейських країнах (буре вугілля тут використовується мало) [7–9].

Надмірне використання пестицидів й знищення лісів у країнах Східної Європи загрожує вимиранням чверті усіх представників фауни. Питна вода забруднена неочищеними стічними водами й значною кількістю нітратів. Ситуація ще більше ускладнюється внаслідок зростання потреб країн цього регіону в енергії, мінеральних ресурсах, деревині та інших природних багатствах.

Враховуючи вищевикладене слід зазначити, що сучасна світова політика, серед усіх інших пріоритетів, має бути покликана в тому числі й на захист людства від екологічних загроз, та відповідно й передбачати, зокрема, такі складові:

- переговорний процес з питань охорони довкілля на різних рівнях, від двостороннього до глобального;
- розвиток міжнародного законодавства, створення дієвої правової бази захисту навколишнього середовища;
- запровадження у практику міжнародних договорів спеціальних екологічних протоколів (наприклад, кліматичних), з визначенням конкретних заходів і поставлених цілей, спрямованих на захист довкілля;
- розробка національних та міжнародних програм охорони природних ресурсів (особливо в екологічно нестабільних регіонах);
- розробка міжнародних екологічних стандартів з метою їх залучення в політику і практику функціонування ринків та економіки;
- створення механізмів фінансової підтримки національних і регіональних програм захисту навколишнього середовища;
- сприяння розвитку екологічних технологій.

Ефективне розв'язання проблем довкілля неможливе без єдиної політичної волі окремих держав. ООН – головному координаційному центру світового співтовариства – все ще не вистачає єдності, а її можливості рішуче впливати на розвиток подій обмежені. Тому важливою метою сучасного політичного процесу повинно стати подолання негативних явищ у міждержавних стосунках, розширення кооперації і колективних зусиль, спрямованих на розв'язання проблеми довкілля. Для цього потрібен прорив до нової, гуманнішої політичної свідомості, зміна пріоритетів, згідно яких конкуренція й суперництво між державами поступиться конструктивнішим взаєминам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Екологічна безпека. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki>.
2. Мутації небезпеки, або радіаційні загрози окупованих територій. *Дзеркало тижня*. 2018. Вип. 15. URL: https://www.osce.org/files/f/documents/6/3/362581_0.pdf.
3. Мала гірнича енциклопедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/>.
4. Акаков А. Загроза екологічної катастрофи у центрі Європи. *Дзеркало тижня*. 2018. Вип. № 32.
5. Екологічний аспект реінтеграції окупованих районів Донецької та Луганської областей. URL: <https://dsns.gov.ua/uk/abetka-bezpeki>.

6. Оцінка екологічної шкоди та пріоритети відновлення довкілля на сході України. URL: <https://web.archive.org/web/20180129042421/http://www.osce.org/uk/project-coordinator-in-ukraine/362581>.

7. Что происходит с экологией на неподконтрольном Донбассе. URL: <https://web.archive.org/web/20180912092233/https://dnews.dn.ua/news/688451>

8. Андрейцев В. Право екологічної безпеки: навчальний та науково-практичний посібник. Київ, 2002.

9. Характеристика екологічної безпеки. URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/ecology/21375>.

*Іван ШПИТУН
(Дніпро, Україна)*

ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ: ФІЛОСОФІЯ У ФОРМУВАННІ СВІТОГЛЯДУ ПЕРЕМОЖЦЯ

Останніми роками питання про місце філософії у вищих навчальних закладах періодично постає предметом досить жвавої дискусії. Обговорюється не те, як викладати філософію чи які моделі викладання є більш ефективними, а взагалі, чи слід її викладати. Але характер дискусії, що деколи виходить за межі академічного середовища, і, головне, її наслідки, свідчать, що тема виступає в ролі своєрідного «стрес-тесту» для системи вищої освіти й інтелектуального середовища: філософія, говорячи словами Г. Гегеля, утверджується ще міцніше в бутті «в собі і для себе».

З формальної сторони статус філософії у вітчизняних закладах вищої освіти захищений на міждержавному рівні визнанням важливості цієї навчальної дисципліни у формуванні загальних компетентностей майбутніх фахівців, наприклад, у програмному документі «Паризька декларація з філософії», прийнятому в лютому 1995 року на міжнародному симпозиумі ЮНЕСКО «Філософія і демократія у світі», Доповіді Генерального директора ЮНЕСКО про міжсекторальну стратегію в області філософії та її резюме (2005 р.) [9]. Слід відзначити, що вітчизняна система освіти, розвиваючись в річищі світових тенденцій, прийняла концепцію розгортання філософської освіти, поширивши її на загальноосвітні навчальні заклади [6], чим продемонструвала ставлення до дискусій про роль філософії в освіті та визнання за нею чільного місця у закладах вищої освіти.

Стосовно «відносин» філософії з освітою у сфері фізичної культури і спорту складність ситуації, на нашу думку, полягає не у вирішенні питання: «потрібна філософія чи ні», а, швидше, у встановленні/знаходженні місця філософії щодо широкого спектру спеціальних наукових і навчальних дисциплін. З середини 60-х років ХХ століття [5, 49] зусиллями ряду зарубіжних та вітчизняних науковців, розвивається наукова галузь та навчальна дисципліна «філософія спорту» (напр., [1, 2, 3, 4, 5, 7, 8]). В даний час у філософії спорту розглядається ряд основних питань: сутність спорту, межа між спортом і фізичними вихованням, етичні та смисложиттєві аспекти спортивного життя, естетика тілесних практик. На думку однієї з дослідниць, нині «потрібна така філософія спорту, яка б могла б розкрити духовно-моральний, гума-

ністичний потенціал філософії і втягнути фундаментальні смисли філософії у ціннісну орбіту життя спорту сучасної молоді» [1, 190].

Безумовно, освітня і професійна підготовка фахівця без відповідного духовного озброєння за умов ринково-орієнтованої парадигми розвитку суспільства здатна виявляти, на жаль, не найкращі сторони людської натури. Вивчення філософії майбутніми тренерами і викладачами фізичної культури є важливим завдяки ряду функцій філософії, що мають універсальний характер для будь-яких спеціальностей. Це, зокрема, інтелектуальний розвиток, вироблення навичок критичного і творчого мислення, формування базових загальнолюдських (духовно-моральних, історичних та культурно-гуманітарних) пріоритетів і цінностей. Разом з тим, варто звернути увагу на унікальний досвід, який отримують студенти-спортсмени, стикаючись із специфічним екзистенційним викликом, що виникає в ході «тілесних практик» і обумовлений чинником змагальності. Йдеться про «перемогу» та її діалектичну пару – «поразку». На нашу думку, саме в цьому аспекті філософія та її дискурс є найбільш адекватним засобом формування готовності долати наслідки «перемог» і «поразок».

Слід зауважити, що пріоритетним у пошуках відповіді на згаданий вище виклик має бути осмислення шляхів пере-живання і подолання «поразки» як ситуації, що може поставити людину перед вибором: «бути чи не бути?», змушує вирішувати питання про власне буття у світі, зазирати у потаємні глибини своєї душі. Міркування щодо подолання наслідків «поразки» можуть пролити світло і на деякі аспекти реабілітології – ще однієї спеціальності, з якої відбувається підготовка у ВНЗ фізкультурно-спортивної спеціалізації: адже у переважній більшості ситуація, внаслідок якої виникла потреба у фізичній реабілітації, теж свого роду – «поразка», теж – екзистенційний виклик.

Однак якщо з «перемогою», її передумовами, обставинами та емоціями все більш-менш зрозуміло і пояснено «позитивними» науками, які й орієнтовані на підготовку до «перемоги», понятійна сфера «поразки» потребує хоча б побіжного розкриття. Чим, по суті, є «поразка»? Чи можна вважати «не-перемогу» «поразкою»? Міркування приводять нас до короткої характеристики поразки як стану/ситуації, що супроводжується усвідомленням невідповідності очікувань і фактичного стану справ, тобто має внутрішній і зовнішній аспекти. Стосовно «тілесних практик», тренувань та реабілітації, очевидно, можна говорити про невідповідність наявного стану звичному образу належного/бажаного рівня рухової активності. «Поразка» може бути спричинена не лише недостатньо високим результатом у змаганні, «програшем» у єдиноборстві, а й фізичною травмою, відчуттям недостатності духовно (морально)-фізичного потенціалу для досягнення певного результату, відсутністю видимого прогресу в тренуваннях тощо.

Щоб сформувати світоглядні засади готовності перетворити «поразку» на «перемогу», необхідно, на нашу думку, звернутися до двох динамічних світоглядних позицій, для опанування якими філософія надає невичерпний потенціал. Це – іронія і оптимізм.

Іронія (від грец. – лукавство, глузування, удаваність) – риторичний прийом, завдяки якому висловлення набуває прихованого змісту, відмінного (часто – протилежного) від буквального, це також естетична фігура, що виражає глузливо-критичне

ставлення митця до предмета зображення. Іронія – це насмішка, замаскована зовнішньою серйозністю. Але позірна «несерйозність» іронічного вислову поєднується з істинністю саме прихованого змісту. З філософської точки зору в іронізованні відбувається специфічне заперечення, що виявляє розходження наміру і результату, задуму і об'єктивного сенсу.

Іронія багатогранна, її можна виявити в багатьох способах мислення. Іронією пронизане філософування античності: згадати хоча б сократівську маевтику й діалоги Платона, школу «скептиків», сатирично-іронічну поезію Стародавнього Риму. Без іронії не відбулися б Просвітництво і Модерн, адже критичне ставлення до дійсності передбачає немалу частку іронії. Про «постмодерн» годі й говорити: іронія виступає особливим інструментом миттєвого знищення одних реальностей і створення нових.

Що може дати іронія «діючому» спортсменові і, головне, майбутньому наставнику? Перш за все, досвід і навички критичного мислення, виступаючи своєрідним «щепленням» від абсолютизації чужих «істин» і настанов, від перфекціонізму і поклоніння фальшивим авторитетам. Цим іронія стимулюватиме спроби всебічного охоплення дійсності, знаходження дійсних суперечностей: між «зовнішнім» і «внутрішнім», між системою та її середовищем. По-друге, іронія може розкриватися як самоіронія, застерігаючи від хибних висновків про фатальність життя, невідворотність загибелі і приреченість на прогаш. По-третє, іронія знімає страх перед відкритістю, анулює страждання самотності, перетворюючи життя із сукупності «щурячих перегонів» на гру, в якій немає переможців і переможених, а є радість від багатопланового спілкування. Філософія – воістину бездонне сховище можливостей для формування іронічного компоненту світогляду. Безумовно, не варто забувати про небезпеку зісковзування в «насмішку»: тут важливе вчасне застереження когось досвідченого, хоча функцію встановлення «червоних ліній» за відповідних обставин може виконати й група.

Оптимізм теж має «своє інше», яким виступає бездумно-радісний діяльний і діловитий активізм, що крокує світом під гучні звуки барабанів і фанфар. Призначення гуркоту – заповнити смисложиттєву порожнечу, яка виникає через поділ світу на бінарні опозиції: біле – чорне, свої – чужі, добро – зло, життя – смерть, Бог – диявол тощо. Між такими антагоністичними парами – прірва, яку не подолати ніяким активізмом. Чи є страждання і біль, які супроводжують поразку, злом? Мудреці Стародавнього Сходу сформулювали свою відповідь, античні стоїки – свою, але, за великим рахунком, їх бачення збігаються: страждання є стимулом до оновлення, стимулом до висхідного руху. Страждання не є вироком, воно – тимчасове і долається активними діями, спрямованими не на «дію-заради-дії» (активізм), а на достойну ціль. Світоглядна позиція оптимізму передбачає відмову від приреченості і пошук саме тієї сфери, в якій розкривається талант і унікальність людини. Зауважимо, що конструювання діалектичних пар і аналіз бінарних опозицій – надзвичайно цікава вправа, що розвиває логічне мислення, мистецтво аргументації, інтелект взагалі. Як приклад, наведемо пари: «перемога – поразка», «виграш – прогаш». Мета подібних вправ – зняти страх «поразки», перетворити її на етап, сходинку до наступних перемог: на змаганнях, в особистому розвитку, професійній діяльності.

Підсумовуючи, можна сказати, що вивчення філософії майбутніми фахівцями в галузі спорту та фізичної культури й реабілітації має бути підпорядковане не лише виробленню здатності розуміти теоретичні та практичні проблеми свого фаху, орієнтуватися в пошуку відповідей на питання етики та естетики тілесних практик, що вимагає навичок раціонально-критичного мислення, завдяки яким людина здатна розставляти пріоритети своїх життєвих запитів за певною шкалою цінностей, а й формувати особливі світоглядні позиції, що дозволять з честю виходити з будь-яких поєдинків і передати свої уміння молодшому поколінню.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білогур В. Спорт як субстанційна основа розвитку особистості в контексті європейської парадигми. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Культурологія»*. 2014. Вип. 15. Ч. 2. С. 186–191.
2. Дутчак М.В., Ібрагімов М.М. Життєтворчість та плюралістична методологія у науковій царині фізичної культури і спорту. *Практична філософія*. 2017. № 3 (№ 65). С. 123–133.
3. Ібрагімов М.М. «Філософія спорту»: чи буде плідною філософія на ниві спорту? *Молода спортивна наука України*. 2011. Т. 4. С. 48–55.
4. Ібрагімов М.М. Філософія спорту в генезі історико-культурологічних студій та вітчизняних перспектив. *Філософська думка*. 2014. № 1. С. 97–110.
5. Мінц М.О., Твеліна А.О. Філософія спорту. *Наукові праці: науково-методичний журнал. Педагогіка*. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2017. Вип. 291. Т. 303. С. 49–51.
6. Філософія: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (Профільний рівень): пояснювальна записка URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya%20programy-10-11-klas/fil-pr.pdf>
7. Andriukaitiene R., Bilohur V. Philosophy of Sports as a Substance Basis for the Development of Personality and Expression of the General Essence of Competition Humanities Studies. *Філософія: збірник наукових праць*. 2020. № 4 (81). URL: <http://humstudies.com.ua/article/view/209400>
8. Kretchmar R.S. Practical philosophy of sport and physical activity. 2nd edition. Champaign, IL: Human Kinetics, 2005. 320 p.
9. Report by the Director-General on an intersectoral strategy on philosophy URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138673>

Інна ШУМИГАЙ
(Київ, Україна)

«ВОДНИЙ СЛІД» В УКРАЇНІ

Наша планета велика, але через постійне зростання чисельності населення та потреб можливості Землі стають дедалі обмеженішими. Вичерпуються ресурси, завдяки яким може існувати людство.

Планета Земля:

- 67% – океан, який не використовує людина;
- 4% – водні простори, які людина інтенсивно використовує;
- 11% – скелі, піски, льодовики, землі, що неможливо використовувати;
- 18% – продуктивна земля, на якій живе людство.

Впродовж життя людина повинна їсти, пити, вдягатися й мати житло. Щоб задовольнити ці потреби, необхідні вода, енергія, будівельні матеріали, тканини, продукти харчування тощо. Частину цього добувають, а частину необхідно виготовляти. Тому потрібна певна територія, з якої людина черпає необхідні для її життя ресурси. З огляду на те, в 1992 р. з'явилося поняття «*екологічний слід*», яке швидко розповсюдилося. Наразі це доволі складний показник, яким обраховують площу поверхні землі та кількість ресурсів, що потрібні одній людині або цілій країні для нормально-го існування. Вчені у вигляді екологічного сліду представляють витрати, або попит на біоресурси та екосистемні послуги, а також відображають екологічні активи, що необхідні населенню для відтворення продуктів і послуг, які воно споживає. Кожна держава має свій екологічний слід, індустріально розвинуті – більший, відповідно більшим є й негативний вплив на довкілля [1, 2].

Крім цього, ще «екологічним слідом» називають всі відходи, які залишає кожен з нас впродовж свого життя. Але, чи в змозі підрахувати їх?

«Екологічний слід» є доволі відмінним різним у різних регіонах. У країнах, що розвиваються, він складає 1,14 га на душу населення. І ця площа впродовж п'яти останніх років залишилась незмінною, тоді як кількість людей збільшилась у п'ять разів. Жителям країн таких як Китай, Індія та Бразилія потрібно 1,92 га. Щодо розвинених країн, то в останніх «слід» сягає 5,6 га, і дана цифра є стабільною попередні 40 років, тоді як біоздатність впала на 45%.

До десятки країн з найбільшим екологічним слідом належать Катар, Кувейт, Об'єднані Арабські Емірати, Данія, США, Бельгія, Австралія, Канада, Нідерланди та Ірландія. Екологічний слід в Україні, відповідно до «Звіту живої планети 2012», становить 3,19 га на особу. З них – 1,14 га орних земель, 0,03 га пасовищ, 0,17 лісів, 0,11 місць для риболовлі, 0,07 га землі для будинку. Таким чином, Україна опинилась на 51-му місці серед 149 країн за площею, яку використовує для споживання ресурсів одна людина [2].

Наразі надмірне споживання людством прісної води є однією з глобальних екологічних проблем. Для оцінки і контролю обсягів споживання прісної води у 2002 р. Ар'еном Гоекстроу було запропоновано концепцію «*водного сліду*», яка з часом набула популярності [3].

Згідно із ISO 14046 [4], який встановив принципи, вимоги та настанови з оцінки «водного сліду», останній є набором індикаторів, які кількісно характеризують екологічний вплив, пов'язаний з використанням прісної води. Також він надає інформацію, до якого ступеня будь-який продукт чи послуга впливає на екосистему або суспільство внаслідок користування водними ресурсами.

«*Водний слід*» *індивідуума* – це сумарна кількість прісної води, яку споживає людина в домі, школі, офісі та інших місцях як безпосередньо у вигляді чистої води, так і у складі продуктів харчування, товарів, які вона купує (віртуальна, або прихована вода). Віртуальна вода становить більшу частину «водного сліду» індивідуума.

«Водний слід» кожного середньостатистичного жителя Землі оцінюється в 1240–1385 м³ води на рік. До країн з найнижчим «водним слідом» можна віднести такі як Латвію, Грузію, Угорщину та Китай (600–1000 м³ води на рік на людину), а до країн з найвищим – США, Грецію, Іспанію (2100–2500 м³). Щодо України, показник сягає 1575 м³ води на рік на людину.

На рисунку представлено «водний слід» деяких продуктів:



«Водний слід» держави визначається як загальний обсяг прісноводних ресурсів, що споживаються цією державою. Одним з національних індикаторів є питоме споживання води на виробництво продукції, для України який сягає 814,3 м³, а для Польщі – 95,6 м³. Загалом, середньосвітовий показник – 43 м³.

«Водний слід» держави складається з двох частин: використання внутрішніх водних ресурсів і використання водних ресурсів, що розміщені за межами країни. Розвинені країни все активніше використовують водні ресурси країн, що розвиваються. Так, частка зовнішніх водних ресурсів у величині загального «водного сліду» деяких країн сягає: Німеччина – 53%, Італія – 51, Франція – 37, Іспанія – 36%.

За прийнятою Water Footprint Network термінологією, «водний слід» включає три елементи:

- «*блакитний водний слід*» – це поверхнева або підземна прісна вода, що споживається в процесі виробництва і надання послуг;
- «*зелений водний слід*» – це дощова/тала вода, що споживається природно і входить до складу продукту;
- «*сірий водний слід*» – прісна вода, яка потрібна для розведення забруднювачів (стічних вод) до нормованого показника якості.

Так, «зелений водний слід» переважає при вирощуванні сільськогосподарської продукції і виробництві продуктів харчування.

Крім цих трьох основних категорій водного екологічного сліду, використовується також важливий індикатор, як *віртуальний водний слід* – сумарний об'єм прісної

води, використаний на всіх стадіях виробництва. Це поняття майже тотожне поняттю «віртуальної води», запропонованому Джоном Алленом у 1993 р. Різниця в тому, що «віртуальна вода» враховує лише об'єм води, тоді як «водний слід» продукту враховує, де і коли ця вода була використана [5].

До найважливіших заходів ощадливого та раціонального використання водних ресурсів належать:

- впровадження систем зворотного водопостачання та безстічного водокористування (із циклом повного очищення відпрацьованих вод);
- розробка і впровадження науковообґрунтованих норм зрошення (поливу);
- заміна водяного охолодження агрегатів повітряним;
- зменшення у структурі господарства країни частки водоемних виробництв [6].

Загалом, наведені факти засвідчують, що водні ресурси Європейських країн, зокрема України знаходяться у критичному стані. Якщо терміново не запровадити ефективних водоохоронних заходів, то ситуація може стати катастрофічною. Тому, варто якнайшвидше перейти на шлях економного витрачання води, впровадження мало- і безвідходних технологій, а головне дотримання норм і правил водоохоронного законодавства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білявська Ю.В., Мінаков О.В. Формування екологічного менеджменту на підприємстві. *Вісник ХДУ. Сер.: Економічні науки*. 2020. № 37. С. 24–28.
2. Основи стратегії сталого розвитку в Україні: метод. матеріали. Київ, 2016. 215 с.
3. Берзіна С.В., Бузан Г.С., Вакареш В.М. та ін. На шляху зеленої модернізації економіки: модель сталого споживання та виробництва: довід. Київ: Інститут екологічного управління та збалансованого природокористування, 2017. 138 с.
4. ISO 14046:2014 Environmental management -- Water footprint -- Principles, requirements and guidelines.
5. Книш М.М., Котик Л.І. Глобальні проблеми людства: навч. посіб. Львів: ЛНУ ім. І.Франка, 2015. 330 с.
6. Шумиґай І.В., Опришко Н.О. Водоспоживання України та країн Європи. *Збалансоване природокористування: традиції та інновації*: зб. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 16-17.11.2014 р.). Київ: ДІА, 2014. С. 189–190.

Владислав ЮРОШ
(Ужгород, Україна)

СПРИЯННЯ ЦЕРКОВ НІМЕЧЧИНИ У ВИРІШЕННІ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОГО КОНФЛІКТУ

Бог є серед нас, там, де ми збираємося в його ім'я. Він дарує нам свою присутність, він чує наш плач і нашу молитву і хоче нас потішити. Ми просимо в Бога допомоги, спасіння і надії для всіх, хто постраждав від цієї війни, особливо в Україні, а

також в Росії, і хто страждає від наслідків цієї війни в усьому світі. І ми просимо про провід у цій спільній молитві за мир, про провід і надію на мир.

На сьогоднішній день, ймовірно, від 200 000 до 300 000 людей вже стали жертвами цієї війни, як цивільних, так і солдатів з обох сторін. Страждання невимірні. У східних і південних регіонах України скрутне становище особливо важке. Цілі міста і села лежать зруйновані в руїнах. Незліченна кількість людей буквально втратили все через війну, живучи в руїнах або імпровізованих притулках. На територіях, де ведуться бойові дії, населення місяцями шукає притулку в підвалах або ямах у землі, щоб врятувати своє життя. В результаті багато хто захворів і додатково травмувався. Хоча з лютого 2022 року понад 14 мільйонів людей були змушені покинути свої домівки, багато інших не мають можливості втекти – через вік, хворобу або інвалідність. Інші залишаються, бо не можуть залишити своїх родичів, які потребують догляду, на самоті. Особливо у важкодоступних районах і в регіонах, де відбуваються конфлікти, життєво необхідна допомога зазвичай надходить лише через місцеві гуманітарні організації, які добре знають цю територію.

За спільною пропозицією Асоціації Християнських Церков Німеччини (АСК), Німецької Єпископської Конференції та Євангелічної Церкви Німеччини (ЕКД), церкви Німеччини закликали людей згадати жертв війни і молитися за припинення насильства в період з 24 по 26 лютого, через рік після початку війни. Посилаючись на десять заповідей, голова АСК, православний протоєрей Раду Костянтин Мирон у своїй проповіді нагадує, що заклики до збройного насильства і його пропаганда ставлять під сумнів фундаментальні переконання віри: «Заборона «Не вбий!» впливає, як і всі інші заповіді, з того, що я визнаю і сповідаю панування Бога над моїм власним життям і життям всього світу, який Він нам дав. Якщо ж я не визнаю і не сповідаю панування Бога над моїм життям і над життям всього світу, який Він нам дав, то я не можу його визнати. Якщо ж я оголошую війну, то тим самим перетворюю доброго Бога-Творця на воєначальника. Цього не повинно бути!» [4].

У своєму заклик єпископ д-р Георг Бетцінг заохочує нас не втрачати надію на мир і не послаблювати власних зусиль у праці для миру: «Все, що ми робимо з нашими обмеженими засобами та зі знанням помилковості й спокусливості людей, щоб зупинити насильство, стримати і висушити насильство, яке є в структурах світу і в нас самих, залишається цінним і необхідним. І в той же час ми визнаємо щось тимчасове і фрагментарне у всіх наших зусиллях: мир ніколи не буває остаточним, ніколи не буде завойований раз і назавжди» [4].

Кампанією посіву квітів «#hoffnungsäen» Євангелічна Церква Німеччини (ЄЦН) встановила синьо-жовтий знак солідарності з народом України та надії на мир у річницю нападу Росії на Україну. Квіти як знак надії для людей в Україні та на підтримку гуманітарної допомоги. Кампанія має на меті висадити якомога більше синіх волошок та жовтих соняшників. Насіння квітів можна безкоштовно замовити на цьому сайті. Наразі всі пакетики з насінням були використані. Квіти у кольорах України мають на меті донести думку: «Ми не втрачаємо надії на те, що ця країна має майбутнє у свободі та мирі. Загальнонаціональна кампанія включає в себе молитву в 1-шу неділю Страсної седмиці, 26 лютого 2023 року, а також прохання про пожертви партнерським організаціям для гуманітарної допомоги на місцях. Спочатку за

кошти пожертв в рамках допомоги було замовлено 100 000 мішків для насіння, а потім одразу ж замовлено виробництво ще одного мільйона мішків, щоб задовольнити попит» [5].

Окрім цього, кілька парафій Євангельської Церкви в Рейнській області збирають свічковий віск для спеціальної мети. Залишки свічок перетворюють на «бляшані ліхтарики» в Україні. У простих майстернях старі різдвяні, великодні чи христильні свічки перетворюються на нові лампадки, які покликані допомогти, особливо коли електричне світло недоступне.

Допомога Україні в Бад-Зобернхаймі та муніципалітеті Нахе-Глан починається з родин, які втекли із зони бойових дій в Україні. Перш за все, діти біженців, для яких наразі немає вільних місць у дитячих садках, були забезпечені можливістю спокійно грати в групі матері і дитини та вивчати німецьку мову. Пропозиція також спрямована на сім'ї біженців з інших країн.

Війна в Україні також викликала велике занепокоєння у Дюссельдорфській гімназії ім. Теодора Флінера (TFG), школі, якою опікується Євангельська Церква Рейнської області. Багато хто висловив бажання проявити солідарність або допомогти жертвами. В результаті в школі було організовано багато заходів, таких як молебні за мир, кампанії зі збору пакунків та продаж футболок. Завдяки кільком благодійним концертам було зібрано 3970 євро від продажу квитків, які були повністю передані. Крім того, були зроблені додаткові пожертви на суму 1380 євро. Всі виручені кошти в рівних частинах були передані Дюссельдорфській діяконії та «Csilla von Boeselager Stiftung Osteuropahilfe e.V.» [2].

Протестантські лікарні пропонували 100 безкоштовних місць для лікування поранених на війні з України. Diakonie Deutschland та Німецька асоціація протестантських лікарень (DEKV) оголосили, що в акції беруть участь 48 лікарень по всій Німеччині. У регіоні Рейнської Церкви брали участь лікарня Флоренс Найтінгейл в Дюссельдорфі, протестантська лікарня в Меттманне, лікарня Луїзена в Аахені, протестантська лікарня Кальк в Кельні, протестантська лікарня в Бергіш-Гладбах, лікарня Фонду «Бетанієн» в Моерсі та клініка «Агаплесіон» у Вупперталі.

Біженці з України отримали медичну допомогу так само, як і шукачі притулку, які в перші півтора року отримують менше пільг, ніж люди з обов'язковим медичним страхуванням. Наприклад, зубні протези надаються тільки в тому випадку, якщо лікування не може бути відкладено з медичних причин. Проте надається лікування гострих і знеболюючих захворювань, а також комплексна допомога вагітним жінкам.

Гімназія імені Мартіна Бутцера в місті Дірдорф (земля Рейнланд-Пфальц) запропонувала учням розробити 1000 листівок і надіслати їх до російської резиденції уряду – кремля. Листівки з побажаннями миру мали потрапити безпосередньо до президента росії Володимира Путіна. Однак школа не обмежується вказаною діяльністю, а також дуже активно допомагає біженцям з України. Гімназія, якою опікується Євангелічна церква, на даний момент прийняла десять учнів з України і інтегрувала їх у свій навчальний процес. Вони відвідують звичайні уроки, а також тричі на тиждень беруть участь у мовному курсі.

Школа також збирає кошти на роботу з українськими біженцями, організувавши благодійний забіг. У цій акції учні-учасники шукають спонсора, який готовий пожерт-

увати певну суму грошей за кожне коло, яке вони пробігають на спортивному майданчику. Зібрані кошти надходять до асоціації «Schüler helfen leben», яка вже певний час активно працює з біженцями з Сирії, а тепер розширила свою діяльність, включивши до неї роботу з дітьми та молоддю з України. Під час свого візиту до України у забігу також взяв участь президент Рейнської республіки доктор Торстен Латцель. Кампанія зібрала близько 29 000 євро.

Війна Росії в Україні спричинила величезні руйнування і труднощі на значній частині території країни. Забезпечення питною водою, продуктами харчування та медикаментами перебуває на межі катастрофи. Тепло-, електро- і водопостачання часто припиняється на великих територіях, оскільки російські авіаудари націлені на електростанції та подібні об'єкти цивільної інфраструктури.

З того часу близько 130 громад та деяких дияконічних центрів відгукнулися на пропозицію допомогти. Ця цифра не є точною, оскільки іноді громади допомагають безпосередньо своїми приміщеннями, а в інших випадках все необхідне роблять групи родин, пов'язаних з цією церковною спільнотою [3].

На початку муніципалітети пропонували свої приміщення для розміщення, але з часом деякі з них вирішили реалізовувати свою допомогу колективно. Зараз ситуація така, що подекуди біженці вже розміщені, в інших місцях громади організують допомогу таким чином, що готують приміщення під школу, дитячий садок, громадський центр чи щось інше. Варто підкреслити, що кожна парафія має свої ідеї – і це добре, бо особливо в маленьких містечках і селах парафії є невід'ємною частиною громади і реагують на місцеві потреби.

ЛІТЕРАТУРА

1. Kurschus F. Das Blut, das in der Ukraine vergossen wird, schreit zum Himmel. URL: <https://www.ekd.de/www.ekd.de/ekd-ratsvorsitzende-kurschus-auf-friedensdemo-berlin-71751.htm>
2. Reactions from churches on Russian aggression in Ukraine. URL: <https://ceceurope.org/reactions-from-churches-on-russian-aggression-in-ukraine/>
3. Carsten S. Sind in Gedanken bei den Menschen in der Ukraine. URL: <https://www.ekd.de/kurschus-und-baetzing-rufen-zum-frieden-in-der-ukraine-auf-71705.htm>
4. Kiec O. Erasmus Zöckler: Theodor Zöckler und die ukrainische protestantische Bewegung. *Zeitschrift für Ostmitteleuropa-Forschung*. 2021. 70.3. S. 488–489.
5. Horbatsch A. Die griechisch-katholische und orthodoxe Kirche in der Ukraine. *Der Donauraum*. 1994. 34.1-2. S. 72–80.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бабійчук Тамара – кандидат педагогічних наук, викладач-методист Бердичівського педагогічного фахового коледжу

Барабаш Катерина – викладач кафедри фізичної культури та методики її викладання, аспірантка кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету

Барановська Олена – старший науковий співробітник відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, м. Київ

Бикова Олена – професор кафедри профілактики пожеж та безпеки життєдіяльності населення Інституту державного управління та наукових досліджень з цивільного захисту

Біда Юрій – аспірант кафедри історії України та правознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Бойко Оксана – аспірантка кафедри англійської філології та лінгводидактики Запорізького національного університету

Бокшань Галина – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри готельно-ресторанного та туристичного бізнесу Херсонського державного аграрно-економічного університету

Бурдяк Ростислав – аспірант кафедри історії України та правознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Буско Богдана – аспірантка кафедри нової і новітньої історії України Українського Католицького університету

Буяк Галина – аспірантка кафедри історії України, археології та спеціальних галузей історичних наук Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Васильєв Ігор – професор кафедри профілактики пожеж та безпеки життєдіяльності населення Інституту державного управління та наукових досліджень з цивільного захисту

Ворогушина Аліна – студентка 3 курсу Херсонського факультету Одеського державного університету внутрішніх справ

Габчак Наталія – доцент кафедри туризму Ужгородського національного університету

Габчак Станіслав – аспірант кафедри соціології Ужгородського національного університету

Галуцько Віра – доктор юридичних наук, професор, заступник декана, професор кафедри професійних та спеціальних дисциплін Херсонського факультету Одеського державного університету внутрішніх справ

Гончаренко Алла – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту післядипломної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка

Горбачук Олег – магістрант кафедри трибології, автомобілів та матеріалознавства Хмельницького національного університету

Горбняк-Юліна Леся – кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник НПП «Подільські Товтри»

Григорків-Коротчук Ірина – асистент кафедри філософії та культурології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Гжесяк Ян (Grzesiak Jan) – д-р габ., надзвичайний професор Академії прикладних наук у Коніні (Польща)

Девіцька Антоніна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та практики перекладу Ужгородського національного університету

Драбов Наталія – викладач кафедри теорії та практики перекладу Ужгородського національного університету

Думанський Роман – старший викладач кафедри адміністративного права та адміністративного процесу Херсонського факультету Одеського державного університету внутрішніх справ

Дятленко Наталя – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту післядипломної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка

Есенова Еріка – старший викладач кафедри теорії та практики перекладу Ужгородського національного університету

Єременко Сергій – заступник начальника Інституту державного управління та наукових досліджень з цивільного захисту з навчальної роботи

Жухелковска Кристина (Żuchelkowska Krystyna) – д-р габ., професор Ягеллонської академії в Торуні (Польща)

Закордонець Наталія – доцент кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Зимомря Іван – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та практики перекладу Ужгородського національного університету; професор Полонійної Академії в Слупську

Зімни Ева (Zimny Ewa) – магістр, Малопольський державний навчальний заклад імені ротмістра Вітольда Пілецького у місті Освенцим (Польща)

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

Калініченко Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької і романської філології Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди

Каліновські Ромуальд (Kalinowski Romuald) – д-р габ., зв. професор Природничо-гуманітарного університету в Седльцях (Польща)

Кантор Марко – аспірант кафедри історії України та правознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Канюк Олександра – завідувачка кафедри іноземних мов Ужгородського національного університету

Кіш Надія – доцент кафедри іноземних мов Ужгородського національного університету

Клименко Анатолій – доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Кобилецька Ольга – магістрант факультету початкової освіти та мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Козаченко Ольга – спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, старший вчитель, вчитель математики Білоцерківського приватного ліцею «Міцва-613»

Кокарева Анастасія – аспірантка кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Кошелева Наталя – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Дніпро)

Кравченко-Дзондза Олена – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Кривошина Богдан – кандидат історичних наук, викладач суспільних дисциплін КЗ ЛОР «Бродівський фаховий педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича»

Кузьменко Юлія – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри адміністративного права та адміністративного процесу Херсонського факультету Одеського державного університету внутрішніх справ

Кулик Соломія – аспірантка кафедри історії України, археології та спеціальних галузей історичних наук Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Куліш Олександра – студентка 3 курсу Херсонського факультету Одеського державного університету внутрішніх справ

Куценко Ірина – старший викладач кафедри англійської мови з підготовки морських фахівців за скороченою програмою Херсонської державної морської академії

Левчук Павло – магістрант кафедри трибології, автомобілів та матеріалознавства Хмельницького національного університету

Лях Тетяна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри громадського здоров'я і гуманітарних дисциплін Ужгородського національного університету

Максимчук Олена – здобувач кафедри історії України Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Малинка Юлія – завідувач кафедри гуманітарних дисциплін факультету музичного мистецтва Київської муніципальної академії естрадного та циркового мистецтв

Марушко Лариса – кандидат хімічних наук, доцент, декан факультету хімії, екології та фармації Волинського національного університету імені Лесі Українки

Медвідь Оксана – доцент кафедри історії України та правознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Мишеніна Тетяна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри української мови Криворізького державного педагогічного університету

Музиченко Оксана – кандидат біологічних наук, доцент кафедри екології та охорони навколишнього середовища Волинського національного університету імені Лесі Українки

Обіход Інна – доцент кафедри німецької філології та методики навчання німецької мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Олефіренко Микола – аспірант кафедри романо-германської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Опря Марта – магістрант факультету початкової освіти та мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Павліченко Євгенія – доцент кафедри кримінально-правових дисциплін Криворізького факультету Національного університету «Одеська юридична академія»

Петренко Леся – доктор педагогічних наук, професор, доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Пилипишин Максим – здобувач вищої освіти хіміко-біологічного факультету (спеціальності: Біологія, здоров'я людини) Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Подвиженко Дар'я – студентка 4 курсу Херсонського факультету Одеського державного університету внутрішніх справ

Починок Ірина – доцент кафедри філософії та культурології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Приходько Микола – докторант кафедри всесвітньої історії та археології Українського державного університету Михайла Драгоманова

Пруський Андрій – начальник кафедри профілактики пожеж та безпеки життєдіяльності населення Інституту державного управління та наукових досліджень з цивільного захисту

Рак Олеся – викладач кафедри теорії та практики перекладу Ужгородського національного університету

Редько Валерій – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України

Ремех Тетяна – кандидат педагогічних наук, старший дослідник, завідувачка відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України

Рудик Олександр – кандидат технічних наук, доцент кафедри трибології, автомобілів та матеріалознавства Хмельницького національного університету

Сидоренко Володимир – професор кафедри профілактики пожеж та безпеки життєдіяльності населення Інституту державного управління та наукових досліджень з цивільного захисту

Сідун Лариса – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Ужгородського національного університету

Скоробагатько Тарас – заступник начальника кафедри профілактики пожеж та безпеки життєдіяльності населення Інституту державного управління та наукових досліджень з цивільного захисту

Собіянський Віктор – експерт з питань публічної та культурної дипломатії Польського Інституту у Києві, викладач кафедри режисури та акторської майстерності Київської муніципальної академії естрадного та циркового мистецтва, голова ГО «Театральна платформа»

Стефанів Василь – кандидат історичних наук, викладач кафедри Історія України Католицького Університету

Стех Ярослав – критик, літературознавець, публіцист (Канада)

Стойка Олеся – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Ужгородського національного університету

Тищенко Василь – доцент кафедри профілактики пожеж та безпеки життєдіяльності населення Інституту державного управління та наукових досліджень з цивільного захисту

Топчий Валерій – аспірант кафедри історії України та спеціальних історичних дисциплін Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова

Тупченко Валерія – доцент кафедри іншомовної підготовки, європейської інтеграції та міжнародного співробітництва Української інженерно-педагогічної академії (Харків)

Федоричка Мар'яна – магістрант факультету початкової освіти та мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Худик Соломія – магістрантка хіміко-біологічного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Цалапова Оксана – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Циганенко Ольга – викладач кафедри англійської мови з підготовки морських фахівців за скороченою програмою Херсонської державної морської академії

Цімар Валерій – магістрант кафедри трибології, автомобілів та матеріалознавства Хмельницького національного університету

Черняк Сергій – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач відділу наукової роботи та редакційно-видавничої діяльності Київської муніципальної академії естрадного та циркового мистецтва

Чжи Лі – здобувач третього освітньо-наукового рівня спеціальності 025 Музичне мистецтво Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Шелестова Людмила – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України

Шпітун Іван – доцент кафедри соціально-гуманітарних наук Придніпровської академії фізичної культури і спорту

Шумигай Інна – кандидат сільськогосподарських наук, відділ охорони ландшафтів, збереження біорізноманіття і природозаповідання, Інститут агроєкології і природокористування НААН, м. Київ

Юрош Владислав – аспірант кафедри міжнародних економічних відносин Ужгородського національного університету

Яворівський Руслан – завідувач лабораторії морфології та систематики рослин, асистент кафедри ботаніки та зоології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Яровенко Тетяна – викладач української літератури Харківського кооперативного торгово-економічного фахового коледжу

НАУКОВЕ ВИДАННЯ
ROZWÓJ NOWOCZESNEJ EDUKACJI I NAUKI –
STAN, PROBLEMY, PERSPEKTYWY
TOM XIV: WYMIARY ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU
W TEORII I W PRAKTYCE

Pod redakcją:
Jan Grzesiak, Ivan Zymomrya, Vasyl Ilnytskyj

РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ ОСВІТИ І НАУКИ:
РЕЗУЛЬТАТИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ
TOM XIV: ВИМІРИ СТАЛОГО РОЗВИТКУ
В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

За редакцією:
Ян Гжесяк, Іван Зимомря, Василь Ільницький

Pod redakcją:
Jan Grzesiak, Ivan Zymomrya, Vasyl Ilnytskyj

*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 10.04.2023 р. Підписано до друку 21.04.2023 р.
Гарнітура Times. Формат 60x84 1/16.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 10,58. Зам. № 9032
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