

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

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

TOM 7: CZYNNIKI WARUNKUJĄCE JAKOŚĆ BADAŃ JAKOŚCIOWYCH

Pod redakcją naukową:

Jan Grzesiak, Ivan Zymomrya, Vasyl Ilnytskyj

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

TOM 7: ЧИННИКИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКІСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

За науковою редакцією:

Ян Гжесяк, Іван Зимомря, Василь Ільницький

Konin – Użhorod – Przemyśl
2022

Конін – Ужгород – Перемишль
2022

УДК 371.1:001(08)
ББК 74.04я43
Р 64

Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том 7: Чинники оцінювання якісних досліджень [колективна монографія] / [Наукова редакція: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Перемишль: Посвіт, 2022. 224 с.

Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy. Tom 7: Czynniki warunkujące jakość badań jakościowych [monografia zbiorowa] / [Redakcja naukowa: J. Grzesiak, I. Zymomyra, V. Ilnytskyj]. Konin – Užhorod – Przemyśl: Poswit, 2022. 224 s.

ISBN 978-83-60374-99-3

УДК 371.1:001(08)
ББК 74.04я43

Редакційна колегія:

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); канд. філософ. н., доц. **П.Давидов**; д-р філол. н., проф. **О.Добровольська**; д-р іст. н., проф. **В.Ільницький**; д-р габ. **М.Кабат**; д-р пед. н., проф. **Ю.Кузьменко**; д-р пед. н., проф. **Т.Мішеніна**; д-р габ. **Я.Морбітцер**; д-р пед. н., проф. **О.Невмержицька**; д-р філол. н., проф. **А.Печарський**; д-р **Г.Войтеховська**; канд. філол. н., доц. **Р.Жовтани**; канд. філол. н., доц. **О.Зимомря**; канд. пед. н., доц. **М.Пагута**.

Kolegium redakcyjne:

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

Рецензенти:

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

Recenzenci:

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

ISBN 978-83-60374-99-3

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

ЗМІСТ

ГУМАНІТАРНІ НАУКИ

Антонюк Я., Ільницький В. Обмін населенням між УРСР та ЧСР: оунівський чинник.....	7
Зумотуга М., Зумотуга І. Bronisława Maria Kulka: życie przez pryzmat nauki.....	18
Мальшина К. Словенський друк про Україну у 1938–1940 рр.	25
Маркуляк Л. Барвистий світ художника Артура Верони.....	33
Романова Н. Вербалізація усмішки в німецькомовній мета культурі (на матеріалі роману Р. Mayle «Hotel Pastis»).....	42
Чубіна Т., Федоренко Я. Особливості еволюції феміністичних теорій від XVIII ст. до сьогодення: історичний аспект.....	55
Чуйко О., Хомин В. Методологія дослідження мистецької спадщини Галицько-Волинської держави в аспекті міжнародних контактів.....	68

ПЕДАГОГІКА. СУСПІЛЬНІ НАУКИ

Барановська О. Підручник для початкової школи в умовах змішаного навчання.....	76
Гоголь Т., Кіндрат В. Педагогічні умови формування організаційно-управлінських компетенцій майбутніх тренерів-викладачів у процесі професійної підготовки.....	88
Grzesiak J. Ewaluacyjnie o ewaluacji jakości badań edukacyjnych.....	100
Kabat M. Ewaluacja i autoewaluacja w badaniach jakościowych nad zawodem nauczyciela.....	111
Калініченко З. Актуальні проблеми професійної підготовки сучасних фахівців.....	124
Краснобокий Ю., Ткаченко І., Ільницька К. Характерні ознаки кризи в освіті й можливі шляхи її подолання.....	132
Кришталь А. Особливості визначення співавторства у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту.....	140
Микитюк О, Зачепа А., Кулинич М., Тюріна Т., Сельменська З. Парадигма дослідження емоційного здоров'я і протидії емоційному вигоранню учасників навчально-виховного процесу.....	150
Morbíter J. Jakościowe media w badaniach jakościowych nad edukacją.....	162
Олефір О. Напрямки попередження виникнення порушень письма у дітей.....	171
Оржинська Е. Діалектика та метафізика (в пошуках універсального методу).....	179

Плужнікова Т., Голованова І., Костріков А., Ляхова Н., Краснова О., Мартиненко Н. Визначення ролі культури управління в сучасних умовах розвитку ринкових відносин.....	187
Пюрко В., Христова Т., Пюрко О., Казакова С. Сучасні вектори професійної підготовки фахівців з фізичної терапії й ерготерапії.....	195
Хомишак О. Цифрова компетентність учителя англійської мови – складник професійної підготовки у закладах вищої освіти.....	208
Відомості про авторів	221

CONTENTS

HUMANITIES

Antoniuk Y., Ilnytskyi V. Population exchange between the USSR and the Czechoslovak Republic: the OUN factor.....	7
Zymomyra M., Zymomyra I. Bronisława Maria Kulka: life through the prism of science.....	18
Malshina K. The Slovenian political and cultural press about Ukraine in 1938–1940.....	25
Markuliak L. The colorful world of the artist Arthur Verona.....	33
Romanova N. Verbalization of a smile in German-speaking metaculture: A case study of P. Mayle "Hotel Pastis"	42
Chubina T., Fedorenko Y. Peculiarities of the evolution of feminism theories from XVIII till nowadays: historical aspect.....	55
Chuyko O., Khomyn V. Methods of research of artistic heritage of Galicia-Volynia state from the perspective of international contacts.....	68

PEDAGOGY. SOCIAL SCIENCES

Baranovska O. A textbook for elementary school in the conditions blended learning.....	76
Hohol T., Kindrat V. Pedagogical conditions for the formation of organizational and administrative competencies of future trainers-teachers in the process of professional training.....	88
Grzesiak J. Evaluation on the evaluation of the quality of educational research.....	100
Kabat M. Evaluation and self-evaluation in qualitative research on the teaching profession.....	111
Kalinichenko Z. Actual problems of professional training of modern specialists.....	124
Krasnobokyj Y., Tkachenko I., Ilnitskaja K. Characteristic signs of the crisis in education and possible ways to overcome it.....	132
Kryshstal A. The Peculiarities of Co-Authorship Determination in the Context of Future Specialists of The Civil Protection Service Professional Education.....	140
Mykytyuk O., Zachepa A., Kylinich M., Tyurina T., Selmenska Z. Paradigm of research of emotional health and resistance to emotional burning out of participants of the education process.....	150
Morbitzer J. Qualitative media in qualitative research on education.....	162
Olefir O. Directions for preventing writing disorders in children.....	171
Orhynska E. Dialectics and metaphysics (in search of a universal method).....	179

Pluzhnikova T., Holovanova I., Kostrykov A., Liakhova N., Krasnova O., Martynenko N. Defining the role of management culture in modern conditions of market relations development.....	187
Pyurko V., Khrystova T., Pyurko O., Kazakova S. Modern vectors of professional training of specialists in physical therapy and occupational therapy.....	195
Khomyshak O. Future English teacher's digital competence – a constituent component of the professional training in higher educational establishments.....	208
Information about the authors	221

СZYNNIKI WARUNKUJĄCE JAKOŚĆ BADAŃ JAKOŚCIOWYCH ЧИННИКИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКІСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

ГУМАНІТАРНІ НАУКИ

Ярослав АНТОНЮК, Василь ІЛЬНИЦЬКИЙ
(Дрогобич, Україна)

ОБМІН НАСЕЛЕННЯМ МІЖ УРСР ТА ЧСР: ОУНІВСЬКИЙ ЧИННИК

Взаємини між оунівцями та волинськими чехами у післявоєнний період частково досліджені у статтях Ярослава Антонюка [1; 2]. Окремі факти із зазначеної теми містяться у книгах краєзнавців Ярослава Царука та Івана Пущука [56; 58]. Особливості переселення весною 1947 р. на Волинь українців-русин дослідив словацький історик Іван Ванат [7]. Проте жодна публікація комплексно не висвітлює ставлення Організації українських націоналістів (далі – ОУН) до обміну населенням з Чехословацькою Республікою.

Наближення Червоної армії більшість українських чехів сприйняло радісно. У звітах партизанського загону 3-го Молдавського з'єднання від січня 1944 р. неодноразово повідомлялося, що чехи півдня Волині надають їм всебічну допомогу [57, с. 65, 79, 86, 89]. Фронтіві частини Червоної армії чехи зустріли як своїх визволителів. Вони масово вступали до бригади генерала Людвіка Свободи. Приходили цілими родинами, батьки із синами, старші зменшували собі роки, а молодші збільшували [49, с. 22]. З метою легалізації до бригади Людвіка Свободи записувалися навіть оунівці. Наприклад, провідниця «Жіноцтва» Оваднівського району ОУН(б) Галина Березовська та у її складі назавжди виїхала до Чехословаччини [58, с. 103]. Кущовий військовик УПА з с. Шкільня-1 Сенкевичівського району Волинської області Іван Твердяк («Борис») весною 1944 р. записався до бригади генерала Людвіка Свободи. Після демобілізації він оселився в м. Кошиці (Словаччина) [23, арк. 319–321]. У жовтні 1944 р. до армії генерала Людвіка Свободи вступив колишній член Галицького інспекторату ОУН(м) Микола Присяжнюк («Корнієнко»). Згодом він перейшов до польської Армії Людової та брав участь у звільненні 6 травня 1945 р. м. Бреслава (Вроцлава) [47, арк. 142–145].

Прорадянські настрої чехів оунівці сприйняли негативно. У «Вістках» з Луцького та Сенкевичівського районів Волинської області від 15 лютого 1944 р. повідомлялося: «Дуже добре живуть червоні з чехами, п'ють і їдять булки, коней у чехів не беруть і не грабують» [33, арк. 20]. На фоні цієї неприязні траплялися окремі сутички. У ніч на 12 квітня 1944 р. в с. Миротин Здолбунівського району Рівненської області повстанці забрали в господарстві заможного чеха Вільгельма Еленіка кілька свиней. Тоді ж їх обстріляли чехословацькі солдати на чолі з капітаном Янко, які ночували неподалік. Унаслідок перестрілки один повстанець отримав поранення та ще один був схоплений. Наступного дня чехи передали його до Здолбунівського райвідділу НКВС [12, арк. 2]. Інший випадок трапився 8 листопада 1944 р. в с. Новини

Чеські Млинівського району Рівненської області. До будинку чеха Володимира Вильтеля зайшли оунівці. Під погрозою розправи вони забрали з собою зброю та обмундирування в двох поранених чехословацьких солдат [14, арк. 160]. У жовтні 1944 р. боївка СБ Здолбунівського району ОУН Степана Дем'янчука («Кармелюка») відібрала збіжжя у чехів, які везли його підводою для здачі хлібопоставки радянській владі [27, арк. 53]. Вночі 26 грудня 1944 р. підрозділ УПА (30-ти вояків) реквізував в с. Борщівка Чеська Мізоцького району Рівненської області трьох коней та двох свиней [17, арк. 133].



Людвік Свобода

Частина чехів активно протидіяла підпіллю ОУН. Житель с. Вовкове-Чешське Козинського району Рівненської області Котовин заявив 11 грудня 1944 р. стосовно оунівців: «Досить цим звірям пити нашу кров, ми зобов'язані допомогти радянській владі якнайшвидше їх ліквідувати» [18, арк. 165]. Зокрема, волинські чехи створили винищувальні групи в с. Рачин Дубенського району, селах Миротин та Глинськ Здолбунівського району Рівненської області [6, арк. 41]. Чех з с. Шпанів Рівненського району повідомив співробітників НКВС, що до нього за кабаном повинні прийти троє повстанців. Після цього оперативна група влаштувала засідку. Унаслідок доносу зазначеного чеха двоє повстанців загинули, а третьому вдалося втекти [32, арк. 163]. Наприкінці 1945 р. в с. Ульбарів Чеський Мізоцького району діяла агентурна мережа НКВС [19, арк. 149].

У відповідь на зазначену діяльність окремі чехи зазнали від оунівців переслідувань [4, арк. 113]. Інструкція Служби безпеки Здолбунівського надрайону ОУН(б) від

1 січня 1944 р. зазначала: «Таємних більшовицьких агентів і комуністів серед чехів ліквідувати, але найтихіше, щоб тієї роботи ніхто не знав. Арешт чехів може бути без порозуміння з чеським проводом. Крім того, потрібно приступати до арешту, лише маючи матеріали, щоб ми себе не скомпрометували...» [51, арк. 280]. Наприклад, упродовж серпня 1944 р. за зв'язок з органами НКВС оунівцями було вбито чеську сім'ю Градеця (4 особи) та Йозефа Машека [56, арк. 97]. За це ж підрайонний комендант СБ «Завірюха» вбив у вересні 1944 р. чеха Олексія Шарачека з хутора Клопот Мізоцького району Рівненської області [52, арк. 4].

Водночас частина чехів співпрацювали з підпіллям ОУН. Курінний УПА Василь Галіян («Бистрий») зазначав у жовтні 1944 р. на нараді в Лановецькому районі Тернопільської області: «Нам все рівно якої людина національності, чех, поляк чи росіянин, аби підтримувала боротьбу за Самостійну Україну» [13, арк. 138]. Відомо про чимало випадків надання чехами допомоги оунівцям. Так, наприкінці березня 1944 р. керівник Групи УПА «Тури» Микола Колтонюк-Якимчук («Олег») відвіз свою вагітну дружину – Зінаїду Драницьку («Олю») до чеської сім'ї Владека Стегліка в с. Малеве Демидівського району Рівненської області. Під виглядом родички вона з донькою мешкала у них до осені 1946 р. [50, арк. 19]. У звіті УНКВС Рівненської області від 18 серпня 1944 р. зазначалося, що з оунівцями співпрацював голова чеської сільради с. Уїздці Мізоцького району [15, арк. 14]. У жовтні 1944 р. житель Чеської колонії Гендрих (Дубенський район) переховував на горищі свого будинку трьох підпільників [16, арк. 65].

Назагал у періодиці ОУН та УПА чехи вважалися потенційними союзниками. У «Конспекті політичних інструкцій» від травня 1945 р. зазначалося: «Новий, створений в Москві уряд для Чехословаччини є піддержкою компартії і всього проросійського. Поряд із цим, Червона армія має те ж завдання – окупацію Чехословаччини... Чехословаччина, як і Югославія, сьогодні є ареною політичної боротьби між англо-американським і московсько-більшовицькими імперіалістами. У тій боротьбі місцеве населення ще не зайняло чіткої позиції однієї із сторін» [31, арк. 662–663]. Часопис «Інформатор» Ч. 1 від 1946 р. зазначав: «Численні чехи-колоністи, що оселилися на Україні вже понад 100 років тому, живуть окремо дружньою сім'єю в добросусідських відносинах з українцями. До нашого руху ставляться прихильно, допомагають скільки мають змоги. В кожній справі, що торкається загально-сусідського життя, радяться з нами» [32, арк. 162–163]. Заступник голови Генерального Секретаріату Української Головної визвольної ради (далі – УГВР) Осип Дяків в брошурі ОУН «Важливий крок на шляху до визволення народів, поневолених сталінським імперіалізмом» зазначав, що чехи «прихильно ставилися і ставляться до УПА, допомагають їй і так же, як і українці терплять переслідування НКВД» [53, арк. 354].

За даними НКВС УРСР від 17 листопада 1945 р. в західних областях України мешкало 33.612 чехів. Зокрема, на території Рівненської області – 27.192, Волинської області – 6.129, Тернопільської області – 109, Львівської області – 71, Чернівецької області – 64, Станіславської області – 35 та Дрогобицької області – 12 [34, арк. 168]. 10 липня 1946 р. у Москві між СРСР та Чехословаччиною (далі – ЧСР)

було підписано угоду про обмін населенням. Передбачалося переселення прибуття на місце чехів – українців-русинів [20, арк. 2–3].

У часописі ОУН «Інформатор» від 1946 р. зазначалося, що чехи спочатку вагалися «бо знали наскільки тепер Чехія «вільна» і «самостійна» [32, арк. 163]. Однак наплив величезної кількості голодуючих зі східних областей України остаточно розвіяв будь-які сумніви [3, с. 10–18]. Восени 1946 р. з Чехословаччини прибули репатріаційні комісії, які займалася впорядкуванням виїзду. Частина їхніх членів мали протирадянські переконання [40, арк. 9]. За ними оунівці намагалося налагодити контакти. В с. Заліссі Мізоцького району Рівненської обл. 15 січня 1947 р. повстанець «Г.» мав зустріч з представником «комісії». Передавши через чеха – господаря будинку прохання про візит. Він застав чиновника з автоматом в руках. Одначе, сутички не відбулося. Обидва вони повечеряли та вели «дружню бесіду» про цілі боротьби ОУН. Після цього член «комісії» попередив повстанця, що в іншому кінці села є ще троє озброєних його колеги, а разом з ними перебувають п'ятеро більшовиків [32, арк. 233]. На початку 1947 р. до Рівного у складі комісії з переселення чехів прибув колишній оунівець Іван Твердяк («Борис»), де зустрівся із своїми родичами [23, арк. 324].

Станом на 1 червня 1947 р. на виїзд до Чехословаччини було зареєстровано 10.511 сімей (34.058 осіб). У тому числі з областей: Рівненської – 6425 сім'ї (20149 осіб), Волинської – 2477 (7856), Житомирської – 1177 (4432), Кам'янець-Подільської – 432 (1618) та північних районів Тернопільської – 78 (266) [20, арк. 121]. Оунівці позитивно описували підготовку до виїзду. Зазначали, що чехи не допустили пограбування свого майна більшовиками «розпродали все зі свого господарства, починаючи з меблів і закінчуючи брамами з воріт, завісами від дверей та від вікон, соломою та навіть гноєм». Констатували, що на виїзд не зареєструвалися лише поодинокі старі чехи, які боялися смерті у дорозі. Також серед зазначених були особи пов'язані з українцями одруженням [32, арк. 233]. Нерідко траплялися випадки пограбувань майна чехів. Наприклад, 20 березня 1947 р. на залізничній станції Луцьк у них викрали валізи з речами та корову. Подібні випадки траплялися також на залізничних станціях Рівне, Здолбунів, Дубно, а також на території Львівської області [45, арк. 234-235]. Зазначені пограбування здійснювали виключно кримінальні злочинці. Судячи з листів, які надсилали переселенці, найкраще влаштувалися ті чехи, які виїхали першими. Хоча й інші не шкодували за своїм рішенням [32, арк. 233]. Наприклад, Милада Теплик писала 13 квітня 1947 р. з с. Гангергоф біля Карлових Вар: «Дорога Женя! Ось уже скоро місяць як я знаходжусь на території нової батьківщини, але ще жодної хвилини не довелося мені про це пошкодувати. Такого прийому і такої уваги ти не можеш собі уявити. Як перетнули кордон, відразу нам дали по 300 крон на людину, а крім того тричі на день харчували. Та ще й як: какао, повидло, масло, ковбаса, білий хліб. Одним словом казка, а не життя!» [37, арк. 114].

За даними органів КДБ волинські чехи продовжували цікавитися долею своїх родичів та знайомих, які перебували в підпіллі ОУН. При цьому використовували тайнопис [42, арк. 253–255]. Так, 18 січня 1951 р. від жителя села Вілдштейн Хебського району ЧСР Анни Швед до матері в село Шкпінь Сенкевичівського району

Волинської області надійшов лист. У ньому йшлося про облаштування на новому місці: «Живеться мені непогано, все у мене є в достатній кількості. За усе життя я так добре не жила, як зараз». Поміж тим у листі містилися зашифровані слова, які були написані в контексті побутових тем. Наприклад «гриби» означало учасників підпілля ОУН, а «свині» – представників радянської [22, арк. 84]. У листопаді 1956 р. мешканки с. Тешниця того ж Хебського району – Жачек та Цебурка, які виїхали 1947 р. з Вербського району Рівненської області, цікавилися в агента КДБ «Олі» долею оунівців Леонтія Дроздовського, Терентія Антоноюка та Володимира Сиротюка [24, арк. 36–37].



Фото Івана Твердяка («Бориса»)

Окремі підпільники ОУН використали обмін населенням з метою легалізації. У 1947 р. чех з містечка Верба Рівненської області Олександр Дус таємно вивіз на підводі під соломою свого зятя Степана Остапчука. Згодом останній легалізувався

на території ЧСР [24, арк. 38–45]. Подібним чином вчинив чех Йосиф Чапек з село Софіївка Дубенського району, який вивіз двох оунівців-братів Остапчуків із сім'ями. Петро влаштувався працювати інженером на будівництві, а Михайло – ветеринаром [1, арк. 154]. Чехи Юзеф Лінгерт та Іван Лінгер з с. Іваничі Вербського вивезли референта СБ Дубенського району ОУН Михайло Фурманець («Орлик») [10, арк. 38–40; 25, арк. 244]. Під фіктивними документам Володимира Дивишека виїхав він влаштувався у Празі водієм трамвая [55, с. 4]. Невдовзі до «Орлика» приєдналася дружина – оунівка Марія Дивак, яку вивезла сім'я чеха Миколи Ваганова [25, арк. 244]. Також до Чехословаччини нелегально виїхав керівник СБ Здолбунівського надрайону ОУН Микола Миськів («Чорнота») та учасники його боївки – Микола Ковтонюк («Береза») та Федір Савицький («Незівай») [43, арк. 5]. Про їх прибуття до м. Лібчани Карловоградського краю Чехії повідомили у листах односельчанам колишні жителі Здолбунівського району чехи Юзеф Зівол та Владек Кучер [25, арк. 255–256].

Обміном населенням між УРСР та ЧСР скористалися також члени осередку ОУН(м) з м. Тячів Закарпатської обл. 26 липня 1947 р. з Ужгорода приїхала репатріаційна комісія. За посередництва співробітника місцевої канцелярії Костянтина Іванчо (оунівця) вона видала необхідні для виїзду документи. Усі зазначені «репатріанти» планували оселитися в Празі, налагодити роботу з місцевими українцями (Золтаном Доброю, Іваном Паркані, Віктором Бокотеєм, Миколою Фіцаєм, Наталією Балицькою й іншими) та відновити роботи підпільного осередку ОУН(м). Після цього оунівців повинні були надіслати кур'єрів до Тячева та Мюнхена. Таким чином осередок у Празі повинен був відігравати важливу роль у роботі лінії зв'язку між оунівцями Німеччини та Західної України [26, арк. 27–31]. Слід зазначити, що очолювана Золтаном Гольдбергером чехословацька репатріаційна комісія в Ужгороді, отримала від Праги таємні вказівки перешкоджати виїзду з території Закарпаття українців [35, арк. 210–211].

Доля оунівців, які виїхали до Чехословаччини склалася по-різному. Частина з них вдалося приховати свою минуле та успішно легалізуватися. Інші були заарештовані та відправлені під суд. Наприклад, восени 1958 р. Службою Державної безпеки Чехословаччини (*Státní bezpečnost*) було арештовано Михайла Фурманця («Орлика»). У липні 1960 р. його допитав крайовий прокурор м. Пльзень (Чехія). Унаслідок нервового виснаження «Орлик» намагався у серпні того ж року вчинити самогубство. Після цього допити продовжилися. 15 травня 1961 р. Служба Державної безпеки Чехословаччини звернулися до КДБ УРСР з пропозицією передачі «Орлика». Однак радянська сторона відмовилася його приймати. Своє рішення вони пояснили давністю вчинених злочинів (пройшло 17 років), а також психічним станом заарештованого [11, арк. 119–124]. Подальша доля Михайла Фурманця невідома.

Іншим чином обмін населенням відобразився на діях оунівців в західних областях УРСР. На місце чехів прибуло 2036 сімей українців-русинів (9091 особа). З них до Рівненської області – 1904 сім'ї (8143 осіб) та Волинської області – 700 сімей (3321 особа) [20, арк. 121–122]. Багато з них перебували під сильним впливом радянської пропаганди. Підтримували створення колгоспів, які уявляли собі у «прива-

бливих фарбах». Відкрито заявляли, що будуть допомагати органам влади збройно боротися з оунівцями [32, арк. 234]. Так, 22 березня 1947 р. Здолбунівський райвідділ МДБ сформував в с. Залісся з тридцяти молодих українців-русинів винищувальну групу. Частина з них мала військовий досвід: служили в Чехословацькому корпусі або партизанських загонах [6, арк. 41]. Окремі переселенці-русини пішли на співпрацю з органами МВС-МДБ [9, арк. 63]. Не дивно, що підпілля ОУН поставилося до зазначених переселенців з недовірою [38, арк. 103–104; 7, с. 72–73]. Водночас підпілля розгорнуло серед них протиколгоспну агітацію [5, арк. 45]. Невдовзі русини-українці на власні очі побачили «комуністичний рай» та чимало з них прагнули повернутися назад [8, арк. 2; 36, арк. 65–67; 39, арк. 7–10; 41, арк. 26–28].

Натомість ставлення підпілля ОУН до волинських чехів, які вирішили не виїжджати, продовжували залишатися дружнім. Стосовно них заборонялося застосовувати репресії. Більше того, до чехів ставилися лояльніше ніж до українців. Так, 5 лютого 1947 р. Теремнівським райвідділом УМВС було допитано голову Копчинської сільської ради – чеха Вацлава Ребеля. Напередодні вночі його будинок відвідала боївка ОУН. Описуючи зазначені події чех розповів, що підпільники запитали «до яких пір буде ганяти людей?». На це Вацлав відповів, що лише виконує свою роботу. Наприкінці розмови оунівці сказали: «Добре що ти чех, був би ти українцем, ми б з тобою говорили по-іншому» [46, арк. 75].

Окремі волинські чехи продовжували надавати підпіллю допомогу. Переховували, забезпечували продуктами та інформацією. Наприклад, вночі 19 липня 1949 р. у будинку старого чеха в с. Підцурків Здолбунівського району Рівненської області відбулася нарада чотирьох підпільників на чолі з провідником ОУН «Дивним» [21, арк. 107]. Продовжували діяти також оунівці з місцевих чехів. У донесенні начальника Буданівського райвідділу УМВС Тернопільської області від 31 липня 1946 р. повідомлялося про захоплення під час чекістсько-військової операції в с. Млиниська одного із них [48, арк. 29].

Наприклад, 28 жовтня 1946 р. співробітниками Гоцанського райвідділу МДБ був заарештований вояк з боївки «Деркача» Вячеслав Тусачек («Явір») [28, арк. 258–277].

Відомо, що співробітником підпільної друкарні Кременецької округи ОУН імені Тараса Шевченка був волинський чех «Вено» [54, с. 4]. 5 червня 1950 р. він загинув оточений опергрупою МДБ в криївці неподалік с. Теремне Острозького району Рівненської області [30, арк. 11].

Певним чином на подіях в західних областях України відобразилася антирадянська боротьба в Чехословаччині. Зокрема, 14 червня 1953 р. з території Польщі до багатьох районів Дрогобицької області залетіли повітряні кулі з листівками у вигляді крон. У них містилися національно-визвольні заклики на чеській мові [44, арк. 116–118]. Зазначену агітку-крону співробітники МДБ виявили при огляді речей заарештованого 23 травня 1954 р. провідника ОУН в Україні Василя Кука («Леміша») [29, арк. 130].

Таким чином оунівці активно співпрацювали із чеським населенням в УРСР. Чехи назагал вважалися потенційними союзниками, що знайшло своє відображення у періодиці ОУН та УПА. Водночас частина чехів активно протидіяла підпіллю ОУН, відкрито висловлюючи прорадянські настрої, які ж звісно оунівці сприйняли негативно. Відтак окремі чехи зазнали від оунівців переслідувань.

10 липня 1946 р. у Москві між СРСР та Чехословаччиною було підписано угоду про обмін населенням, за якою передбачалося переселення прибуття на місце чехів – українців-русинів. Станом на 1 червня 1947 р. на виїзд до Чехословаччини було зареєстровано 10 511 сімей (34 058 осіб). Окремі підпільники ОУН використали обмін населенням з метою легалізації. Доля оунівців, які виїхали до Чехословаччини склалася по-різному. Частина з них вдалося приховати свою минуле та успішно легалізуватися. Інші були заарештовані та відправлені під суд. Ставлення підпілля ОУН до волинських чехів, які вирішили не виїжджати, продовжували залишатися дружнім. Стосовно них заборонялося застосовувати репресії. Окремі волинські чехи продовжували надавати підпіллю допомогу: переховували, забезпечували продуктами та інформацією.

Іншим чином обмін населенням відобразився на діях оунівців в західних областях УРСР. На місце чехів прибуло 2036 сімей українців-русинів (9091 особа). Багато з них перебували під сильним впливом радянської пропаганди. Підтримували створення колгоспів, які уявляли собі у «привабливих фарбах». Відкрито заявляли, що будуть допомагати органам влади збройно боротися з оунівцями. Підпілля ОУН поставилося до зазначених переселенців з недовірою.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

1. Antoniuk Y. Relationships between SB OUN and Volyn Czechs. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. Запоріжжя: ЗНУ, 2019. Вип. 53. С. 151–158.

2. Антонюк Я. Волинські чехи в українській визвольній боротьбі (на прикладі колонії Купичів). *Український визвольний рух*. Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, Центр досліджень визвольного руху, 2014. Збірник 19. С. 202–222.

3. Антонюк Я. Голод 1946–1947 рр. за документами підпілля ОУН. *Минуле і сучасне Волині і Полісся. Голодомор в Україні 1946–1947 років: причини, перебіг, наслідки. Західна Україна в контексті голодомору*. Науковий збірник. Луцьк, 2016. Вип. 59. С. 10–18.

4. Архів Управління Служби безпеки України (далі – УСБУ) в Рівненській області, ф. 4, спр. 10406, 141 арк.

5. Архів УСБУ в Рівненській області, ф. 9, оп. 6, спр. 5, 48 арк.

6. Архів УСБУ в Рівненській області, ф. 11, оп. 6, спр. 6, 261 арк.

7. Ванат І. Волинська акція. Обмін населенням між Чехословаччиною і Радянським Союзом навесні 1947 року. Пряшів, 2001. 256 с.

8. Галузевий державний архів України (далі – ГДА СБУ), ф. 1, спр. 106, 186 арк.

9. ГДА СБУ, ф. 1, спр. 107, 231 арк.

10. ГДА СБУ, ф. 1, спр. 1640, 433 арк.

11. ГДА СБУ, ф. 1, спр. 1641, 360 арк.
12. ГДА СБУ, ф. 2, спр. 76, 489 арк.
13. ГДА СБУ, ф. 2, спр. 107, 386 арк.
14. ГДА СБУ, ф. 2, спр. 125, 337 арк.
15. ГДА СБУ, ф. 2, спр. 132, 270 арк.
16. ГДА СБУ, ф. 2, спр. 153, 76 арк.
17. ГДА СБУ, ф. 2, спр. 160, 405 арк.
18. ГДА СБУ, ф. 2, спр. 190, 217 арк.
19. ГДА СБУ, ф. 2, спр. 416, 250 арк.
20. ГДА СБУ, ф. 2, спр. 587, 131 арк.
21. ГДА СБУ, ф. 2, спр. 1357, 227 арк.
22. ГДА СБУ, ф. 2, спр. 1589, 213 арк.
23. ГДА СБУ, ф. 2, спр. 2375, 411 арк.
24. ГДА СБУ, ф. 2, спр. 2814, 298 арк.
25. ГДА СБУ, ф. 2, спр. 2838, 337 арк.
26. ГДА СБУ, ф. 2, спр. 2848, 336 арк.
27. ГДА СБУ, ф. 5, спр. 67962, 60 арк.
28. ГДА СБУ, ф. 5, спр. 67966, 252 арк.
29. ГДА СБУ, ф. 6, спр. 51895, т. 5, 207 арк.
30. ГДА СБУ, ф. 13, спр. 372, т. 80, 371 арк.
31. ГДА СБУ, ф. 13, спр. 376, т. 15, 1025 арк.
32. ГДА СБУ, ф. 13, спр. 376, т. 22, 340 арк.
33. ГДА СБУ, ф. 13, спр. 376, т. 75, 422 арк.
34. ГДА СБУ, ф. 16, спр. 557, 193 арк.
35. ГДА СБУ, ф. 16, спр. 569, 309 арк.
36. ГДА СБУ, ф. 16, спр. 588, 301 арк.
37. ГДА СБУ, ф. 16, спр. 597, 300 арк.
38. ГДА СБУ, ф. 16, спр. 608, 310 арк.
39. ГДА СБУ, ф. 16, спр. 615, 303 арк.
40. ГДА СБУ, ф. 16, спр. 626, 276 арк.
41. ГДА СБУ, ф. 16, спр. 645, 307 арк.
42. ГДА СБУ, ф. 16, спр. 654, 300 арк.
43. ГДА СБУ, ф. 65, спр. С-13515, т. 3, 114 арк.
44. ГДА СБУ, ф. 71, оп. 6, спр. 243, 297 арк.
45. ГДА СБУ, ф. 71, оп. 9, спр. 206, 313 арк.
46. ГДА СБУ, ф. 72, спр. 28, 118 арк.
47. ГДА СБУ, ф. 73, спр. 86, 193 арк.
48. ГДА СБУ, ф. 73, спр. 506, 38 арк.
49. Hofman, Jiří. Češi na Volyni, základní informace. Praha: Sdružení Čechů z Volyně a jejich přátel, 1995. 32 s.
50. Державний архів Волинської області (далі – ДАВО), ф. 4666, оп. 2, спр. 3489, 445 арк.

51. Державний архів Рівненської області (далі – ДАРО), ф. Р-30, оп. 2, спр. 32, 306 арк.
52. ДАРО, ф. Р. 2771, оп. 2, спр. 2422, 93 арк.
53. Літопис УПА. Нова серія. Т. 17: Осип Дяків – «Горновий». Документи і матеріали. Київ; Торонто, 2011. 1015 с.
54. Марчук І. Повстанська друкарня імені Тараса Шевченка. *Волинь*. 2018. 4 грудня. С. 4.
55. Пасічник О. Хто він, Орлик? *Вісник Дубенщини*. 1992. 23 грудня. С. 4.
56. Трагедія українсько-польського протистояння на Волині 1938–1944 років. Турійський район / упорядник І. Пуцук. Луцьк: ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. 232 с.
57. Українські повстанці в документах радянських молдавських партизанських з'єднань / упоряд. В. Ковальчук. Торонто; Львів: Літопис УПА, 2014. Кн. 29 (Події і люди). 134 с.
58. Царук Я. Володимирщина у боротьбі за незалежність. Луцьк: Волинська обласна друкарня, 2012. 1023 с.

Mykola ZYMOMRYA
(Drohobycz, Ukraina)
Ivan ZYMOMRYA
(Uzhorod, Ukraina)

BRONISŁAWA MARIA KULKA: ŻYCIE PRZEZ PRYZMAT NAUKI

The authors of this publication aim to reveal the scientific progress of a prominent representative of Polish pedagogical thought Professor Bronisława Kulka. The arsenal of the researcher's knowledge is boundless when it comes to the development of educational and cultural centers in Drohobych region.

Bronisława Kulka urodziła się 2 stycznia 1941 roku w Radomsku w rodzinie o tradycjach patriotycznych, doświadczonej tragedią katyńską i piekłem nazistowskiego obozu (Stutthof), ale też uniesieniami powstańczej walki w Warszawie (1944) i goryczą jej klęski. Te fakty kształtowały postawę Pani Profesor i znalazły wyraz w jej pracy nauczycielskiej i tematyce publikacji.

W życiu i pracy zawodowej Bronisławy Kulki można wyróżnić trzy okresy. Pierwszy związany był z miejscem, w którym się urodziła, tzn. z Radomskiem położonym w województwie łódzkim. W tym mieście ukończyła szkołę podstawową i liceum. W latach 1958–1963 studiowała na Uniwersytecie Łódzkim. Dyplom magistra filologii polskiej wydany przez tę uczelnię uzyskała na podstawie pracy pt. *Z zagadnień liryki pejzażowej Kazimierza Przerwy-Tetmajera*, napisanej pod kierunkiem Prof. dr hab. Stefanii Skwarczyńskiej. Po ukończeniu studiów podjęła pracę 15.08.1963 r. na stanowisku nauczyciela polonisty w Technikum Ekonomicznym w Radomsku. Szkoła ta w latach następnych stanowiła już Zespół Szkół Ekonomicznych różnego typu. Z placówką tą B. Kulka była związana przez 21 lat, tzn. w okresie 1963–1983/84.

Jako polonista licealny B. Kulka uczyła języka ojczystego w technikum dla młodzieży i dorosłych, w liceum ekonomicznym i szkole zasadniczej (krótko); na okres dwu lat powierzono jej również prowadzenie historii. Starła się być nauczycielem poszukującym nowych rozwiązań i łamiącym stereotypy. W związku z tym, organizując wyjazdy do teatrów łódzkich w ramach akcji abonamentów teatralnych, B. Kulka położyła nacisk na edukację teatralną młodzieży. Nawiązała również współpracę z Filharmonią Łódzką, która zaowocowała cyklicznymi, odbywającymi się w szkole, koncertami. Zależało badaczce na przygotowaniu uczniów do świadomego odbioru mediów, dlatego wykorzystywała w swojej pracy audycje radiowe i telewizyjne przeznaczone dla szkół, filmy dydaktyczne oraz fabularne, wyświetlane w miejscowym kinie na zamówienie szkoły. Dzięki temu uczniowie B. Kulki poznawali najważniejsze dokonania polskiej kinematografii powojennej. Swoje doświadczenia w tym zakresie przedstawiła w uhonorowanym III nagrodą wojewódzką odczycie pedagogicznym na temat *Film jako dziedzina wiedzy i pomoc naukowa na lekcjach języka polskiego w szkole średniej (l. 1973/74)*. Dwa lata wcześniej w związku ze zmianą programów nauczania języka polskiego i list lektury fakultatywnej B. Kulka przygotowała odczyt: *Formy pracy i pomoce naukowe na lekcjach*

języka polskiego z lektury uzupełniającej, za który otrzymała II nagrodę Okręgową (Ośrodka Metodycznego i Kuratora Okr. Szk. Łódzkiego) oraz wyróżnienie krajowe Centralnej Komisji Oceniającej przy Instytucie Kształcenia Nauczycieli Ministra Oświaty i Wychowania. Było to przeznaczone dla nauczycieli polonistów opracowanie merytoryczne i metodyczne 8 nowych lektur autorstwa: Leona Kruczkowskiego, Wilhelma Macha, Juliana Kawalca, Tadeusza Nowaka, Juliusza Słowackiego, Andrzeja Struga, Melchiora Wańkowicza i wybranych poetów współczesnych.

Ponadto w okresie pracy w szkole średniej B. Kulka zorganizowała pracownię polonistyczną, która posiadała własną przedmiotową bibliotekę, płytotekę, fonotekę, teczki tematyczne, albumy itp. oraz przedmiotowy i alfabetyczny katalog książek, czasopism i środków dydaktycznych. Prowadziła także z uczniami kronikę szkolną i koło czytelnicze, organizowała wieczorki poetyckie, a w roku 1977 była opiekunem praktyk pedagogicznych studentek Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie i uczestniczyła w badaniach empirycznych nad postawą twórczą nauczycieli języka polskiego, którym patronowało Ministerstwo Oświaty i Wychowania (1979), jak i w pracach nad problemem węzłowym: «Szkoła polska w XIX w.», prowadzonych przez Uniwersytet Wrocławski (1976/77).

Mając świadomość potrzeby aktualizacji wiedzy merytorycznej i dydaktycznej B. Kulka ukończyła trzy kursy w Warszawie poświęcone prozie współczesnej (1971), teatrowi i dramatowi współczesnemu (1970), a w Łodzi historii sztuki (1978) Studia Podyplomowe dla Nauczycieli Języka Polskiego w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie (1973). W latach 1963–1984 przyznano B. Kulce różne wyróżnienia i nagrody za:

- działalność kulturalną na rzecz środowiska (1970),
- krzewienie postępu pedagogicznego (1971),
- działalność dydaktyczną i wychowawczą (nagrody Ministra Oświaty i Wychowania II stopnia w roku 1972 i 1979).

W roku 1972, zgodnie z Kartą Praw i Obowiązków Nauczyciela, B. Kulka otrzymała mianowane na stanowisko profesora szkoły średniej. We wspomnianym wyżej przedziale czasowym sprawdzała też sprawność swojego pióra, wysyłając prace na różne konkursy. Trud ten został uwieńczony:

- wyróżnieniem w konkursie «Polonistyki» (1968),
- nagrodą za recenzję szkolnych audycji radiowych (1970),
- nagrodą II w ogólnopolskim konkursie na recenzję teatralnego spektaklu telewizyjnego (1973),
- wyróżnienie za recenzję książek Jerzego Andrzejewskiego i Tadeusza Konwickiego w konkursach «Tygodnika Kulturalnego» i «Życia Literackiego»,
- wyróżnienie Ministra Oświaty i Wychowania w konkursie «Kim jestem. Biografie XXX-lecia» (1974).

Za swój spektakularny sukces B. Kulka uważała jednak nie nagrody, ale publikację niektórych swoich prac. Zainspirowana zajęciami na studiach podyplomowych w roku 1974 Pani Profesor zapisała się na seminarium doktoranckie powadzone przez Doc. dr hab. Karola Lausza w Uniwersytecie Warszawskim. W tym okresie podjęła też, jak wielu Polaków działalność społeczną. B. Kulka Była założycielem i przewodniczącym «Solidarności» w swojej szkole oraz członkiem Miejskiego Komitetu NSZZ «Solidarność».

Rozprawę doktorską pt. *Program nauczania języka polskiego w szkole średniej w latach 1815–1872* B. Kulka obroniła w 1982 roku. Jej promotorem był Doc. Lausz, a recenzentami dysertacji Prof. dr hab. Stanisław Makowski i Prof. dr hab. Wojciech Pasterniak z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze. Uzyskanie stopnia naukowego doktora pozwoliło B. Kulce rozpocząć w roku 1983 zajęcia na godzinach zleconych w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Częstochowie, ale ponieważ decyzja o zmianie miejsca pracy jeszcze definitywnie nie zapadła, wszczęła, zakończone sukcesem (1984) starania o III stopień specjalizacji w zawodzie nauczyciela polonisty. Po tym półtorarocznym okresie, w którym łączyła pracę w szkole średniej z zajęciami na uczelni, B. Kulka została w sierpniu 1984 roku zatrudniona we wspomnianej Szkole Wyższej jako pracownik etatowy na stanowisku adiunkta.

Fakt ten otwierał II – dwudziestodwuletni okres pracy zawodowej B. Kulki. Początkowo realizowała tu zajęcia z metodyki nauczania języka polskiego, poetyki oraz literatury dla dzieci i młodzieży. W latach następnych skupiła się na dwu przedmiotach: metodyce języka polskiego i dydaktyce ogólnej, połączonej z elementami pedagogiki. W ramach działalności dydaktycznej prowadziła ćwiczenia i wykłady, ale też seminaria licencjackie na studiach dziennych i zaocznych, poza tym przez kilka lat kierowała pracami magisterskimi. W związku powyższym pod opieką B. Kulki powstało 120 prac licencjackich i 68 magisterskich; była ponadto recenzentem około 100 prac obu typów.

Podobnie jak w okresie poprzednim B. Kulka starała się aktywnie uczestniczyć w życiu uczelni i badaniach naukowych. Prowadziła zajęcia na kursach przygotowawczych dla kandydatów na filologię polską oraz w I i II Letniej Szkole Języka i Kultury Polskiej dla Polonii (1993, 1994), jak również na Uniwersytecie Trzeciego Wieku, a jako członek komisji egzaminacyjnej brała udział w egzaminach wstępnych. B. Kulka była też jednym z reprezentantów środowiska częstochowskiego na Festiwalu Nauki Polskiej (2000).

W latach (1.10.) 1994 – 31.08.1996 B. Kulka pełniła obowiązki Dyrektora Instytutu Filologii Polskiej i jako członek Rady Programowej Kolegium Nauczycielskiego w Wieluniu miała powierzoną opiekę naukową nad kierunkiem filologia polska. Od 1 października 1998 roku B. Kulka była Kierownikiem Zakładu Dydaktyki Języka Polskiego i Literatury. Dla Zakładu tego zorganizowała bazę dydaktyczną, wyposażając go w podstawową literaturę (słowniki, encyklopedie, albumy, podręczniki, fonoteka, wideoteka i środki techniczne). Poza tym w ciągu dwu kadencji B. Kulka wchodziła w skład Rady Wydziału Filologiczno-Historycznego, a Członkiem Rady Instytutu Filologii Polskiej była od 1994 roku. Oprócz tego na czas od 1 marca 1998 roku do 30 listopada 2000 r. została powołana do Zespołu Kierunkowego Filologii Polskiej w Centralnym Ośrodku Metodycznym Studiów Nauczycielskich, działającego w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie (obecnie Uniwersytet Pedagogiczny). W roku 2000, biorąc pod uwagę potrzeby reformowanej szkoły polskiej, opracowała koncepcję i plan kształcenia na studiach podyplomowych: *Dydaktyka języka polskiego i ścieżek edukacyjnych w gimnazjum* i w roku akademickim 2000/2001 kierowała tymi studiami. W omawianym okresie (1984–2005) Pani Profesor sprawowała opiekę nad praktykami pedagogicznymi i nawiązała współpracę ze szkołami, m.in. wygłaszała prelekcje dla nauczycieli szkół średnich

Radomska. Jednocześnie zaangażowała się w działalność Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza (Oddział w Częstochowie).

Będąc nauczycielem akademickim Prof. B. Kulka starała się nie zaniedbywać i pracy naukowej, i doskonalenia w zakresie dydaktyki szkoły wyższej, dlatego systematycznie uczestniczyła w konferencjach, np. w Jesiennej Szkole Dydaktyków w Wyższej Szkole Pedagogicznej (później Akademii Pedagogicznej) w Krakowie. Wzięła czynny udział, wygłaszając referaty w 31 konferencjach naukowych o zasięgu krajowym bądź międzynarodowym w różnych ośrodkach uniwersyteckich, głównie w Polsce, ale też poza jej granicami (Czechy, Białoruś). Po doktoracie opublikowała dwa przewodniki dla studentów: z literatury dla dzieci i młodzieży oraz z dydaktyki ogólnej, wydała jedną publikację zwartą, a także była współredaktorem dwu tomów konferencyjnych. Ponadto ukazywały się drukiem artykuły, recenzje i sprawozdania naukowe B. Kulki, między innymi w takich czasopismach, jak: «Poradnik Językowy», «Dydaktyka Literatury», «Przegląd Historyczno-Oświatowy», «Guliwer», «Polonistyka», «Uczelniane Prace Naukowe». W sumie liczba publikacji B. Kulki po doktoracie wynosi 76. W ogłaszanych drukiem pracach podejmowała tematy z zakresu wychowania młodzieży i kształcenia nauczycieli, przedstawiała problem szkolnej recepcji polskiej klasyki literackiej i zagadnienie czytelnictwa, zajmowała się literaturą czwartą i twórczością wybranych pisarzy polskich bądź obcych, ale przede wszystkim skupiła swoje zainteresowania naukowe na dziejach polonistyki szkolnej w latach 1870–1918. Badaniami objęła teren całej I Rzeczypospolitej oraz Śląsk. W tym obszarze mieści się również praca habilitacyjna B. Kulki, złożona z dwu części, wydanych w 1994 i 2005 r. Ten dystans czasowy między ukazaniem się części drugiej i pierwszej został spowodowany koniecznością zgromadzenia niezbędnego materiału, rozproszonego po różnych archiwach i bibliotekach.

W czasie pracy w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Częstochowie za osiągnięcia dydaktyczne i naukowe B. Kulka otrzymała nagrody i odznaczenia: Ministra Edukacji Narodowej – indywidualną III stopnia (1988), nagrody Rektora – indywidualne II stopnia (1993, 1995, 1996, 1997) oraz Złoty Krzyż Zasługi za osiągnięcia dydaktyczne i wychowawcze.

W roku 2006, po uzyskaniu habilitacji, Pani Profesor B. Kulka **zaczęła pracę w uczelniach prywatnych (II okres działalności zawodowej)**. W latach 2006–2007 – 2008/2009 B. Kulka była związana z Akademią Polonijną w Częstochowie. Pełniła tu funkcję Dziekana Wydziału Nauk Humanistycznych, a po zmianie struktury Uczelni – Dyrektora Instytutu Nauk Humanistycznych. Prowadziła zajęcia na studiach stacjonarnych i zaocznych oraz podyplomowych z pedagogiki, dydaktyki ogólnej oraz teorii literatury na filologii angielskiej. Opracowane projekty nowego kierunku studiów kulturoznawstwa z drugą specjalnością język polski jako obcy i studiów podyplomowych dla nauczycieli z zakresu wiedzy o kulturze oraz ogólnopolskiej konferencji poświęconej Stanisławowi Wyspiańskiemu w 100-lecie śmierci, niestety z braku środków, nie zostały zrealizowane. W tym miejscu należy podkreślić: Prof. Bronisława Kulka poparła inicjatywę prof. Mykoły Zymomyri dt. publikacji solidnego dzieła monograficznego «W kręgu translatoryki i dialogu kultur. Seria: Series: Training of Translators and Interpreters VI»

(pod red.: B. Kulka, M. Zymomyra, K. Węcel-Ptaś. Częstochowa, 2009. 396 s.); Jej recenzentami byli znani ukraińscy naukowcy, profesorowie Ołeksandr Astafjew, Roman Hromiak, Wasyl Marko oraz Jarosław Poliszczuk. Swoistą kontynuacją opracowania tego zagadnienia była kolejna zbiorowa monografia «Recepcja treści: studia literackie i translatoryczne» (pod red.: I. Zymomyra, M. Zymomyra, W. Grzeszczuk. Drohobycz-Użhorod-Częstochowa-Gdańsk, 2014. 356 s.). Zawiera artykuł o charakterze filozoficznym Bronisławy Kulki «Barwy świata w poezji dla dzieci» (s. 28–59). Ponadto badaczce należy szereg opracowań poświęconych rozwojowi oświaty i wychowania na pograniczu ukraińsko-polskim, w szczególności: 1) »Obraz świata Drohobyckich gimnazjalistów utwalony w czasopiśmie «Мłodzież» (1933–1948) i prozie wspomnianej Andrzeja Chciuka» (Світ мови: поетика текстових структур. Науковий збірник на пошану проф. Анатолія Мойсієнка. За ред. проф. М.Зимомря. Київ-Дрогобич, 2009, с. 417–429); 2) »Z tradycji muzycznych Drohobycza. Rodzina Klosiów» (Праця – формула успіху. Ювілейний збірник на пошану проф. Ігоря Добрянського. За ред. проф. М. Зимомри. Дрогобич, 2015, с. 235–257); 3) »Wszystko było nowe, po może prawie wszystko» (Первісність життєвих змагань. Науковий збірник на пошану М. Зимомри. За ред. проф. Р. Радішевського, проф. М. Ткачука, проф. І. Зимомри, проф. І. Добрянського. Київ–Ужгород–Дрогобич, 2016, с. 272–274). Właściwie, artykuł ten powstał z okazji 70-lecia M. Zymomyri i odzwierciedla interakcje polsko-ukraińskie przez pryzmat działań M. Zymomyri w murach Akademii Polonijnej na przełomie XX i XX wieku.

Od roku akademickiego 2009/2010 – 2013/2014 Pani Profesor B. Kulka pracowała w Wyższej Szkole Lingwistycznej w Częstochowie, prowadząc zajęcia z pedagogiki z elementami dydaktyki ogólnej, literatury dla dzieci i młodzieży na filologii polskiej i angielskiej oraz pedagogice komunikacji interpersonalnej na studiach podyplomowych oraz poetykę i historię literatury (Młoda Polska) – na filologii polskiej, a także seminaria licencjackie i magisterskie z zakresu edukacji polonistycznej na kierunku nauczanie przedszkolne i wczesnoszkolne.

W tej Uczelni B. Kulka opracowała program dla nowego kierunku filologia polska, ze specjalnościami medialną i public relations oraz dziennikarską, w związku z czym objęła funkcję kierownika nowo utworzonej Katedry Polonistyki i Komunikacji Społecznej.

Biogram Pani Profesor B. Kulki znajduje się w Złotej Księdze Humanistyki Polskiej. Za długoletnią służbę Pani Profesor otrzymała Złoty Krzyż Zasługi.

Na szczególną uwagę zasługuje owocny dialog Pani Profesor B. Kulki z ukraińską społecznością akademicką. Arsenal wiedzy naukowej B. Kulki jest nieograniczony, jeśli chodzi o rozwój ośrodków edukacyjnych i kulturalnych w Galicji i w szczególności na Drohobyczyźnie.

LITERATURA

1. Грицай Я.О. Тенденции развития высшего образования в Германии. Ужгород: Тимпани, 2021. 176 с.
2. Grzesiak J. Aksjologiczno-docymologiczne konteksty ewaluacji w edukacji, książka wydana z okazji XV Jubileuszu Wielkopolskiego Forum Pedagogicznego, dedykowana Profesorowi Janowi Grzesiakowi – Jubilatowi LXX, red. nauk. Z. Jasiński, R. Parzęcki. Kalisz – Konin, 2017. 335 s.

3. Grzesiak J. Nauczyciel jako diagnosta i mentor poprawy jakości w dobie transformacji. *Лицей професійний: контекст освіти та виховання. Науковий збірник на пошану Василю Маринцю з нагоди 70-річчя заслуженого працівника освіти України* / Упоряд. проф. І. Зимомрі, проф. Я. Гжесяка; за заг. ред. проф. М. Зимомрі. Ужгород, 2020. С. 102–114.

4. Grzesiak J. Wartości i determinanty kształtowania kompetencji badawczych nauczyciela. *Вічність слова. Науковий збірник на пошану доктора філологічних наук, професора Миколи Ткачука* / За ред. проф. Р. Радишевського, проф. М. Зимомрі. Київ–Тернопіль–Дрогобич–Ужгород, 2019. С. 416–430.

5. Kulka B. Barwy świata w poezji dla dzieci. *Recepcja treści: Studia literackie i translatoryczne*, pod redakcją I. Zymomyri, W. Grzeszczuka, M. Zymomyri. Częstochowa – Drohobycz, 2013. S. 28–59.

6. Kulka B. Edukacja polonistyczna w szkole średniej w latach 1870–1918. Wybrane uwarunkowania, cz. 1, Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, 2005. 660 s.

7. Kulka B. Lwowskie i krakowskie biblioteki szkół średnich w autonomicznej Galicji (1868–1918). *Kraków – Lwów: Książki – czasopismo – Biblioteki*, pod red. Haliny Kosętki, t. 8. Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2006. S. 298–315.

8. Kulka B. Nauczanie języka polskiego w szkole średniej w latach 1870–1918. Konteksty, cz. 2, Dokumentarium. Częstochowa: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, 1994. 265 s.

9. Kulka B. Obraz świata drohobyckich gimnazjalistów utrwalony w czasopiśmie «Мłodzież» (1933–1938) i prozie wspomnieniowej Andrzeja Chciuka. cz.1. *Biuletyn Stowarzyszenia Przyjaciół Ziemi Drohobyckiej*. 2009. Nr. 5. S. 3–10.

10. Kulka B. Obraz świata drohobyckich gimnazjalistów utrwalony w czasopiśmie «Мłodzież» (1933–1938) i prozie wspomnieniowej Andrzeja Chciuka. cz.2. *Biuletyn Stowarzyszenia Przyjaciół Ziemi Drohobyckiej*. 2010. Nr. 6. S. 3–16.

11. Kulka B. Obraz świata Drohobyckich gimnazjalistów utrwalony w czasopiśmie «Мłodzież» (1933–1948) i prozie wspomnianej Andrzeja Chciuka. *Світ мови: поетика текстових структур. Науковий збірник на пошану проф. А. Мойсієнка* / За ред. проф. М. Зимомря. Київ–Дрогобич, 2009. С. 417–429.

12. Kulka B. Potomkowie drohobyczan. Kontynuatorzy rodzinnej tradycji muzycznej, cz. 1. *Biuletyn Stowarzyszenia Przyjaciół Ziemi Drohobyckiej*. 2015. Nr 17. S. 38–51.

13. Kulka B. Potomkowie drohobyczan. Kontynuatorzy rodzinnej tradycji muzycznej, cz. 2. *Biuletyn Stowarzyszenia Przyjaciół Ziemi Drohobyckiej*. 2016. Nr 18. S. 126–135.

14. Kulka B. Programy nauczania języka polskiego w szkole średniej w latach 1815–1872. Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, 1987. 536 s.

15. Kulka B. Teatr szkolny średnich zakładów naukowych w autonomicznej Galicji i na Śląsku Cieszyńskim. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*. 2010. Nr 3–4. S. 78–106.

16. Kulka B. Z tradycji muzycznych Drohobycza. Rodzina Kłosiów. *Праця – формула успіху. Ювілейний збірник на пошану проф. І. Добрянського* / За ред. проф. М. Зимомрі. Дрогобич, 2015. С. 235–257.

17. W kręgu translatoryki i dialogu kultur. Series: Training of Translators and Interpreters, VI / pod red.: B. Kulki, M. Zymomryi, K. Węcel-Ptaś. Częstochowa, 2009. 396 s.

18. Kulka B. Wszystko było nowe, no może prawie wszystko. *Первісність життєвих змагань. Науковий збірник на пошану М. Зимомрі / За ред. проф. Р. Радишевського, проф. М. Ткачука, проф. І. Зимомрі, проф. І. Добрянського. Київ–Ужгород–Дрогобич, 2016. С. 272–274.*

СЛОВЕНСЬКИЙ ДРУК ПРО УКРАЇНУ У 1938–1940 рр.

The article deals with Slovenes' views on centuries-old Ukrainian history on the eve of World War II, Slovenes' knowledge of events in Ukraine during the Bolshevik regime, and Bolshevik terror against civilians.

In the late 1930s, Slovenes' knowledge of events in Ukraine was set out in two or three publications. They mostly described the history and economic potential of Ukraine as a whole, touching on Ukrainian-Polish-Russian relations. The Slovenes rejoiced at the news of the annexation of Podkarpattia to Czechoslovakia, believing that it was in Czechoslovakia that Ukrainians expected freedom from the Bolsheviks.

Secondly, Bolshevik terror against the civilian population in particular, was the first topic of any publication in Slovenia at the time. That is why the book «Ukraine is Crying» by Oleksiy Pelypenko, a Ukrainian clergyman from Vinnytsia, which deals with real events in the village of Volovodivka during the Holodomor, received the greatest echo. In general, all publications about Ukraine in 1938-1940 reflect the sympathy of Ukrainians and the anxiety of Slovenes in their views on their future, given the beginning of the terrible war, their search for salvation from Greater Serbian chauvinism, Nazi-fascist danger and communism.

У 1920–30-х роках словенці отримували всі ці новини не про Україну, а в цілому про СРСР або Польщу, Чехословаччину та Угорщину, між якими вона була поділена. При цьому СРСР розумілася як Росія. Ця тенденція у Словенії продовжувалася до 2014 р., і ще пізніше багато хто з словенців вважав, що Київ – це Росія. Про події в Україні у міжвоєнний період, зокрема у 1938–1940 рр., вийшло лише декілька публікацій, зумовлених культурними та політичними рухами на українських землях, які ставали прикладом для словенців у боротьбі за національне існування.

Завданням статті є з'ясувати погляди словенців на багатовікову українську історію, що склалися напередодні Другої світової війни, знання словенців про події в Україні за часів початку влади більшовиків, про більшовицький терор проти мирного населення. Джерелами слугують матеріали словенського політичного друку – часописи «Словенський господар» (*Slovenski gospodar*), «Американський Словенець» (*Amerikanski Slovenec*), тижневик «Домолюб» (*Domoljub*) та брошуровані додатки до нього (серія «За правду», 1939–1940 рр.).

1938–1939 роки в історії Словенії були дуже бурхливими. Послаблення режиму королівської диктатури після вбивства Александра I Карагеоргійовича поступово наростало. Конкордатська криза 1937 року [1, с. 62–70; 2, с. 384–391] дала поштовх для загострення сербсько-хорватських відносин. Хорвати виборили для себе право на утворення Бановини Хорватії, і словенці намагалися довести і отримати таке

право на бановину Словенію. [3, с. 213–219; 4, с. 147–156; 5, с. 163–169]. Крім того, розділений між чотирма державами словенський народ уважно слідував за подіями стосовно народів, що пережили подібну долю, і одним з таких був український народ.

Саме в цей час українські новини знов з'явилися на сторінках словенської преси. «Українське, або русинське, питання висунулося на перший план, коли мова зайшла про русинську меншину в Підкарпатській Русі». Переговори про долю чехословацьких русинів у Підкарпатській Русі почалися 24 жовтня 1938 р. Словенці узяли бік українців, оскільки їм «засіяв луч надії об'єднатися у великий народ, який і сьогодні розділений між трьома державами». З другого боку, вони вважали, що саме у Чехословаччині українців чекає свобода: «Підкарпатська Русь звільнилася під егідою нової Чехословаччини. Самоврядне управління підкарпатських русинів в Ужгороді настільки натхнуло українців, що багато русинів тікали з польської Галичини». Поляків словенці засуджували. «На перший погляд незрозуміло, як поляки можуть підтримати угорців у їх вимозі щодо поділу русинської Підкарпатської Русі між Польщею та Угорщиною. Протислов'янський образ поляків випливає з того факту, що у післявоєнній Польщі живуть 7 мільйонів русинських українців, яких поляки гноблять з 1918 року» [23, с. 1].

Нова Чехословаччина 19 листопада 1938 р. прийняла рішення про словацьку та українську автономію. Детальні податки, наведені у статті «**Словацька та українська авономія**», про функції самоврядування, права та обов'язки цих автономій, а також позиції сторін у сеймі республіки Чехословаччини щодо цього питання [†] цікавили словенців у зв'язку з їхнім становищем у Королівстві Югославія. «Словаччина та Підкарпатська Україна матимуть спільне з Чехією: Президента Республіки, національну оборону, зовнішню політику, транспорт, пошту, телефон та керівництво державних компаній, що працюють у Словаччині та Чехії. Усі інші функції підпадають під юрисдикцію провінційних урядів Словаччини та України» [18, с. 1].

Їхні намагання здобути автономію мали бути конкретними. Словенські партії шукали вдалий приклад балансу центральної та автономної влади для обговорення устрою Бановини Словенії. Після провалу побудови станової держави в Австрії і її аншлосу вони розглядали різні варіанти (Португалія Салазара, Іспанія Франко,

[†] Кінець I світової війни і бурхливий час відродження процесів державотворення по всій Європі під контролем наддержав-переможниць відбився на процесі встановлення кордонів у Словенії. У 1919–1920 рр. Словенію розділили між собою 4 країни, вона загубила 40% своєї землі та населення (Примор'є з Триєстом відійшло до Італії, Каринтія – до Австрії, Пораб'є – до Угорщини), і тільки 60 % словенців залишилося у Королівстві СХС [5, с. 11].

[†] «Згідно з Чехословацькою Конституцією, для будь-яких поправок до Конституції потрібна більшість у три п'ятих. Оскільки нинішня палата налічує 228 депутатів, необхідна більшість становила 137 голосів. 142 депутати проголосували за Конституційний закон Словаччини, 21 – проти, 147 – за Конституційний закон України та 23 – проти. Тому обидва закони були прийняті необхідною більшістю голосів. Комуністи та пара соціалістів проголосували проти. Більшість соціалістів та деякі інші депутати утрималися».

Франція Петена, Словаччина Тисо, навіть Швейцарія). Саме словацький приклад поступово ставав взірцевим для провідної клерикальної Словенської Народної партії, що тоді була при владі [5, с. 345–346].

Як писав тоді «Словенський господар», «українці відчувають себе сильними, то-мо що вони будують своє майбутнє, щоб допомогти своїм численним емігрантам в Америці та Німеччині» [23, с. 1]. Очевидно, тим 30 мільйонам українців, що, за оцінкою редакції газети, залишилися у радянській Україні, допомогти не вважалося можливим.

Польська частина України – Східна Галичина – привернула увагу у Словенії вже після Берестейського параду вересня 1939 р., коли її доля вже була вирішена. Як пише «Словенський господар», події в Польщі вивели українське питання на перший план міжнародних інтересів. У цій газеті вийшла широкоформатна стаття «**Польща – українці – Росія**» [17, с. 4–5]. Вона охоплює всі дані про українців і Україну, відомі для словенців на той час, – термінологію, статистику населення і віросповідання, † історію з поясненнями.

Історія України викладена максимально коротко і стисло і зведена до територіальних проблем – нападів, змін кордонів і політичних ігор сусідів України з її землями. На відміну від деяких сучасних словенських журналістів, тоді вони визнавали, що «русини колись мали свою національну державу. Перша Руська (*русинська*) держава була заснована в X столітті, її столицею був Київ. Особливо відоме ім'я *українського* князя Володимира (святого, апостольного), який охрестився у 989 році і таким чином увів свій народ у коло християнських культурних народів. *Українській* державі поклатала край навала азіатських татар... незабаром Галичина потрапила під владу Польщі, а Волинь та Київ - під Литву, а після союзу Литви з Польщею у 1386 р. – під велику польську державу... Мир, укладений у 1667 р., визначив правий берег Дніпра за кордон Росії з Польщею.

Наприкінці світової війни світанок настільки бажаної свободи та державної незалежності засяяв українцям, але це був оманливий світанок. Більшість українців залишилася як своєрідна автономна провінція під владою Радянської Росії, а Галичина та Волинь увійшли до складу Польщі.

Україна – це країна, на яку завжди дивилися різні очі – не через прекрасні очі українців, а через родючу українську землю. Україна – одна з найродючіших країн світу. Її знаменитий чорнозем родить в достатку пшеницю та цукровий буряк, земля також багата різними мінералами, залізом та вугіллям.

Ось чому Україна відігравала та продовжує відігравати важливу роль у зовнішньополітичних програмах різних країн. Заради України та українців відбулося багато

* «Українці (малороси, русини) – західнослов'янська нація, яка відрізняється від великоросів».

† «Українців близько 44 мільйонів. Більшість – 34 млн – проживає в Росії, близько 7 млн у Польщі, близько 1 млн в Румунії (на Буковині та Бессарабії), півмільйона у Підкарпатській Русі, близько 1 млн – за кордоном, особливо в США та Канаді. Переважна більшість українців є православними, лише 5-6 млн є католики грецького обряду (уніати = об'єднані з Римом) і проживають переважно в Галичині та Підкарпатській Русі».

кривавих воєн між Польщею та Росією. Історичний конфлікт між Польщею та Росією щодо України налічує століття. Відома також програма німецької геополітичної школи, яка включає Україну до німецького життєвого простору... під гаслом: Українська Республіка під протекторатом Німеччини, яка має постачати Німеччині великі матеріальні блага та відкрити новий шлях до Індії! Для Росії, однак, Україна означає оборонний пояс, який не дозволяє повністю відрізати російську державу від Європи. У російських урядових колах панує бажання розширити цей захисний пояс на захід і північ».

Словенці, продовжуючи називати СРСР Росією, дійсно вважали, що Лівобережна, а потім і вся Наддніпрянська Україна була окупована Росією, а «після підписання договору про ненапад з Німеччиною Росія окупувала військовою силою ще й ту частину польської державної території, яку їй довелося поступитися Польщі за мирним договором 18 березня 1921 р.». При цьому при окупації Галичини Росія посилялася «на кровне рідство російського народу з малорусами (українцями) та білорусами, які складають більшість населення цих територій» [17, с. 5].

Ще у 1934 р. у кількох продовженнях провідний клерикальний часопис «Словенець» представив істотні витримки з книги Германа Феста про зв'язок між юдаїзмом та більшовизмом. У 1937–1940 рр. були опубліковані у серії продовжень вже більш вичерпні записи іноземних авторів (Андре Жида, Роланда Доргелеса та українського протоієрея Олексія Пелипенка), які писали про ситуацію в СРСР на основі власного досвіду [8, с. 14, 15–16, 20–21].

Події у Західній Україні, яка потрапила у вересні 1939 р. під «більшовиків» (як тоді все ще визначали СРСР у Першій Югославії), викликали багато питань і вимог по будь-якій інформації, та новинах, яких було обмаль. Тому книжка **«Україна плаче»** Олексія Пелипенка, про боротьбу українського народу у перші революційні роки та страждання від більшовиків, витримала багато видань у трьох країнах. Вона побачила світ вперше у 1937 р. у Мюнхені (і відразу ж була там перевидана) [12, с. 13], у 1939–1940 рр. була перекладена словенською та виходила у сорока двох номерах [14] «Американського Словенця». Цікаво, що книгу ніколи не видавали в Україні.

У 1940 р. книгу видали в Любляні, як буклет-додаток до католицької газети [15]. Брошура була дуже популярна в Словенії дуже довго, адже Радянська Армія пройшла по її східній частині (Прекур'ю) на шляху до Австрії у квітні 1945 р. [7, с. 542, 546–549]. «Видання 1940 р. нараховувало лише 500 примірників... Після 1945 року люди копіювали її друкарськими машинками» [20, с. 7–14].

* Американський Словенець (*Amerikanski Slovenec: Prvi slovenski list v Ameriki*, Chicago, Ill., 1891–1998) – перший та найстаріший словенський тижневик Американського словенського католицького союзу в США. Його почали друкувати у заснованій для цього першій словенській друкарні в США – з вересня 1891 р. у Чикаго, а з 1946 р. у Клівленді. Спочатку газета була ліберальною, але після першої зміни власників її основною метою було збереження християнської віри серед словенських іммігрантів.

Олексій Пелипенко – український священник, письменник. Протягом Першої світової війни був військовим священиком, після розпаду імператорської армії кілька років опікувався парафією на Поділлі, де на власні очі бачив багато більшовицьких звірств.

Після Першої світової війни письменник звернувся до католицької церкви і кілька років проживав у Східному інституті св. Андрія в Мюнхені. Звідти після багатьох труднощів він потрапив до Аргентини, де за посередництва священника-емігранта зі Словенії Йозефа Кастельця став духовним провідником українців-католиків.

Пелипенко описує жахливу ситуацію в Україні після перемоги більшовиків.

Читачі моєї повісті «Україна плаче» можуть подумати, що всі ці сцени, які ви тут знайдете, – лише витвір моєї уяви. Правда, важко зрозуміти, що людина може чинити такі жахи. Тому запевняю дорогих читачів, що всі ці події дійсно відбулися. Після розпаду імператорської армії я отримав парафію на Поділлі, де я пару років жив при комуністичній владі і бачив їхні жорстокості на власні очі. Я був свідком майже всіх пригод пастора Нікандера; проте, описуючи реальні факти, щоб надати читачеві цілу картину, я змінив лише імена осіб.

Український герой Стефан Комар – історична особа, хоча відомий під іншим ім'ям.

Я знав його особисто і кілька разів приймав у своїй парафії і поховав після його героїчної смерті. Весь його героїзм є історичним, і все Поділля яскраво пам'ятає його і сьогодні.

Монаково [Мюнхен], 12. січ. 1937.

Колегій св. Андрія.

Писатель: протоієрей Олексій Пелипенко [14, с. 225–226].

Після того, як Сталін і Гітлер поділили Польщу у 1939 році, Західна Україна також стала тереном для того, що описано в історії українського православного села Воловодівка революційних часів та її пастора Нікандера. Історія поділена на три основні розділи «Україна під сонцем», «Вершники Апокаліпсису» та «Зірка свого народу».

Розповідь починається з опису таємничого багатолітнього дубового лісу Ворона-дубина, що на Брацлавській землі, на кордоні Київської та Подільської губерній, в якому колись натовпи польських повстанців пережили жахливу смерть від росіян, а ворони клювали їхні висячі трупи.

Селян революціонери позбавили землі, але тим не менш вимагали від них зерно. Багато хто був ув'язнений, нарешті, і пастор. У в'язниці навіть не було стільки вільного місця, щоб люди могли лягти на землю та спати; матері з немовлятами також були ув'язнені, і їм загрожували голодом.

З міста Одеси голодні городяни їхали на село просити хліба, вони також голодували в Москві, а влада посилала солдатів конфіскувати зерно там, де у них ще щось було. Новою хвилею насильства стали атеїстичні процесії, коли вони висміювали релігійні обряди та знищували священні знаки. Пастор сховав золоті та срібні посудини, які мав спасти від конфіскації, тож його ув'язнили, чекісти допитали його, а оскільки він відмовився розкрити схованку, його катували та змушували дивитися на

криваві тортури трьох ув'язнених білих офіцерів. Віруючі таємно допомагали йому, також доглядали за його дружиною, але у в'язниці він навіть не дізнався, що вона тим часом померла.

Пастора судили у суді і засудили до розстрілу. В останнє бажання він попросив дозволити йому відвідати рідне село, де під час літургії визнав свої гріхи. Вони служили йому і 8 вересня привезли на прощення у Воловодівку. Віруючі також приїжджали з інших сіл і причащалися довгого урочистого богослужіння. Тоді він почав говорити про заповідь любові до батьків та батьківщини України, яку нині пригнічують іноземці (росіяни). Він сказав їм, що це його остання проповідь, тому що він був засуджений до смертної кари. Він благословив віруючих, включаючи молодого Штефана Комара, який організував своїх співвітчизників викрадати кулемети у чекістів під час церемонії. Кавалерію викликали на допомогу, і пастора знову забрали. Комар переміг чекістів, але пастора та інших засуджених уже розстріляли. Комар сховався у Вороні дубині.

Єдиним, хто знав схованку святих посудин, був селянин Василій, він пішов до єпископа, щоби зняти з себе присягу і відкрити схованку ватажкові повстанців Комару. Той таємно розкопав цей скарб і перевіз його до західно-українського монастиря в Польщі, а від єпископа привіз підтвердження.

У продовженні оповідання письменник яскраво описав лють обдурених чекістів, і вони нарешті знайшли Комара, коли він тихо курих цигарку на великому дубі в лісі. Вони хотіли вловити його живого, тому не застрілили, і він разом зі своїми колегами поховав боєприпаси під дубом, а запальний шнур був прилагоджений до часу, необхідного для того, щоб викурити сигарету. Коли Комар докурив її, потужний вибух підірвав дуб, Комара та всіх росіян навколо. За Україну помстилися, але страждання на цьому не закінчилися.

Оповідання про жахи більшовицького терору в Україні відповідало меті збірки «За правду», що у 1939–1940 рр. у вигляді дешевих зошитів видавав католицький тижневик «Домолюб» (Domoljub), тоді «дуже поширений навіть серед простих читачів» у Словенії. У вступі до першого зошиту було оголошено зміст «кількох брошур»: вони популярно пояснюватимуть енцикліку Папи Пія XI про безбожний комунізм [11]. У різних листах вони додаватимуть пояснення автора без підпису, і все слід обговорювати «з друзями та знайомими, особливо на засіданнях ваших організацій». На останній сторінці зошитів червоним надруковано запрошення: «Читай, думай, дай читати іншим!» [9, с. 16; 10, с. 32; 21, с. 16; 22, с. 16] Вийшли зошити «Більше християнства – менше комунізму», «Іспанський погляд. Головна мета комунізму – боротьба проти Бога», «Комуністичний рай», «Комунізм і селянин» та ін. «Плач України» – це шостий зошит.

2015 року у Словенії книгу видали знову, на цей раз у Целї, у католицькому видавництві Товариства Св. Мохора [16]. У передмові словенський журналіст Мар'ян Смолік наводить історію цієї книги і причини її перевидання. «Україна, яка тепер незалежна держава, колись була житницею царської Росії, і в буклеті описується те, що відбувалося там у революційні часи. Старші читачі пам'ятають, що перед війною вони читали книжку «Україна плаче». У 1940 році Україна ще жила у пам'яті словен-

ських солдатів австро-угорської армії, які воювали там за імператора, а деякі також потрапили у російський полон та пережили революційні події. Описаний буклет був далеко не єдиною читанкою про початок революції, яку мали у своєму розпорядженні словенці, але зараз маємо признати, що в наших публічних бібліотеках після 1945 р. стежили, щоб література на подібний кшталт була доступною зовсім не всюди. Цей буклет зберігся у «Збірці релігійної преси» в бібліотеці Люблянської Семінарії. Буклет колись вплинув, і, як ми бачимо, навіть зараз впливає на пізнання і глибше розуміння початків комуністичної революції» [19].

Враховуючи, що про Україну як таку у Словенії знов почали писати наприкінці 1930-х років, після десятирічної перерви, наприкінці 1930-х років знання словенців про події в Україні були викладені у двох-трьох публікаціях. Вони здебільшого описували історію та економічний потенціал України в цілому, торкаючись і українсько-польсько-російських стосунків. Словенці зраділи новинам про приєднання Підкарпаття до Чехословаччини, вважаючи, що саме у Чехословаччині українців чекає свобода від більшовиків, хоча це був акт розшматування українського народу. Словенська політична еліта в той час шукала взірця для влштування своєї автономії в рамках Королівства Югославії, і приклади автономії Словаччини та Підкарпаття здавалися їй дуже вдалимими.

По-друге, більшовизм, та більшовицький терор проти мирного населення зокрема, у тогочасній Словенії був першою темою будь-яких видань. Тому найбільший відгомін отримала книга українського духовника з Вінниччини Олексія Пелипенка «Україна плаче», видана німецькою та словенською на початку Другої світової війни. У книзі йдеться про реальні події у селі Воловодівка за часів голодомору. В цілому всі публікації про Україну 1938–1940 рр. відображають співчуття українцям та тривогу словенців у поглядах на щодо свого майбутнього, враховуючи початок жаклиивої війни, їхні пошуки спасіння від великосербського шовінізму, нацистсько-фашистської навали та комунізму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мальшина К.В. Національно-політичне підґрунтя Конкордату Королівства СХС з Католицькою Церквою крізь призму словенської політики (1918–1929 рр.) *Наукові праці іст. ф-ту ЗНУ*. 2015. Вип. XLIV (2). С. 62–70.
2. Мальшина К.В. Роль словенської народної партії у вкладенні Конкордату та Конкордатська криза (1930–1937 рр.) *Наукові праці іст. ф-ту ЗНУ*. 2016. Вип. XLVI. Запоріжжя: Вид-во ЗНУ, 2015. С. 384–391.
3. Мальшина К.В. Питання бановини Словенії у поглядах словенського політикуму (1937–1940 рр.) *Гуржіївські історичні читання*. 2014–2015. Вип. 8–9. С. 213–219.
4. Мальшина К.В. «Об'єднана Словенія» та бановина Словенія: трансформація словенської національно-політичної ідеї у Першій Югославії (1939-1941 рр.) *Україна–Цивілізація*. Том 5. Ужгород: Видавничий відділ КаУ, 2016. С. 147–156.
5. Мальшина К. В. Тернистий шлях словенського державотворення (1918–1941). К.: ІУАД НАНУ, 2018. 546 с.
6. Мальшина К.В., Волобуєв В.В. Бановина Словенія: нездійснена мрія про словенську автономію у Першій Югославії (1939–1940 рр.) *Наукові записки Націона-*

льного університету «Острозька академія». Серія: Історичні науки. 2015. Вип. 24. С. 163–169.

7. Пилипенко Г.П., Ясинская М.В. Воспоминания о Второй мировой войне (по материалам полевых исследований 2016–2019 гг. в Белоруссии, Польше, Словении, Италии, Аргентине и Уругвае. *Славянский альманах* 2020. Вып. 3–4. С. 542–549.

8. Jenšterle M. Sokolji in orlovski pogledi na zibelko boljčevizma. *Pogledi na Sovjetsko zvezo: zbornik* / [ur. Marko Jenšterle]. Ljubljana: Univerzitetna konferenca. S. 9–23.

9. Komunistični paradži. velika zmota: Ugovori in odgovori / [Milan Vrtovec (ur.)]. *Za resnico*. Љт. 5. V Ljubljani: Jugoslovansko tiskarna (Jože Kramarič), 1940. 16 s.

10. Komunizem in kmet / [Milan Vrtovec (ur.)] *Za resnico*. Љт. 7. V Ljubljani: Jugoslovansko tiskarna (Jože Kramarič), 1940. 32 s.

11. Okrožnica Pija XI. Divini redemptoris o brezbožnem komunizmu / [Aleš Ušeničnik: Prevod, pripombe in pojasnila]. Domžale-Groblje: Misijonska tiskarna, 1937. 100 s.

12. Pelypenko A. Die Ukraine weint. Erlebnisse des Pfarrers Nikander. München: Verlagsanstalt vorm. G.J. Manz, 1937. 288 S.

13. Pelypenko A. Die Ukraine weint. Erlebnisse des Pfarrers Nikander. 2. Auflage. München: Manz, 1937. 288 S.

14. Pelipenko A. Ukrajina jone. *Amerikanski Slovenec: Prvi slovenski list v Ameriki (Chicago, Ill.)*. 1939 (Nov., 23 – Dec., 30) Љт. 225. S. 6.; Št. 226–249. S. 4; 1940 (Jan., 3–25). Št. 1–16. S. 4.; Љт. 17. S. 6.

15. Pelipenko A. Ukrajina joka / [ur. M. Vrtovec] *Za resnico*. Št. 6. V Ljubljani: Jugoslovanska tiskarna (Jože Kramarič), 1940. 80 s.

16. Pelipenko A. Ukrajina joka / Aleksij Pelipenko. Celje: Društvo Mohorjeva Družba (Tiskarna Pleško), 2015. 166 s.

17. Poljska – Ukrajinci – Rusija. *Slovenski gospodar*. 27.09.1939. Љт. 39. S. 4–5.

18. Slovaška in ukrajinska avtonomija. *Slovenski gospodar*. 1938 (23.11.). Št. 47. S. 1.

19. Smolik M. Ukrajina joka. *Revija NSZ*, 2009. (Sept, 1). URL: <http://nzsveza.github.io/articles/74-ukrajim-joka/>

20. Smolik M. Uvodna beseda. *Pelipenko A. Ukrajina joka*. Celje: Društvo Mohorjeva Družba (Tiskarna Pleško), 2015. S. 7–14.

21. Španski zgled: Glavna naloga komunizma: Boj proti Bogu / [Milan Vrtovec (ur.)] *Za resnico*. Љт. 4. V Ljubljani: Jugoslovansko tiskarna (Jože Kramarič), 1939. 16 s.

22. Великљанства – manj komunizma / [Milan Vrtovec (ur.)] *Za resnico*. Št. 3. V Ljubljani: Jugoslovansko tiskarna (Jože Kramarič), 1939. 16 s.

23. Vstajenje Ukrajincev na vidik *Slovenski gospodar*. 26.10.1938. Št. 43. Str.1.

БАРВИСТИЙ СВІТ ХУДОЖНИКА АРТУРА ВЕРОНИ

The article reveals the creative work of the famous Bukovinian artist Arthur Verona. The choice of research topic is due to the lack of scientific researches on the extraordinary artist. Following the evolution of the artist's artistic activity, we note that the artist's work is dominated by genres of everyday painting, portraiture and landscape. The role of the artistic detail, which the artist skillfully uses to express the psychological portrait, including group, is substantiated.

Although the artistic aesthetics of the artist is characterized by syncretism, we consider realism to be the dominant trend in his paintings. Adhering to European artistic landmarks, Arthur Verona decorated his painting with Bukovinian coloration and developed a special approach to understanding the realistic direction in painting.

As a result of the study, it was found that the work of Arthur Verona had a significant impact on the development of major painting genres: home painting, portraiture and landscape.

Кінець XIX – початок XX ст. – важливий період розвитку культури на Буковині, репрезентантами якої були громадські діячі, письменники, художники та композитори. Активна громадська діяльність та творчість цих людей ставали відомими далеко за межами краю.

Розвиток образотворчого мистецтва на Буковині к. XIX – поч. XX ст. пов'язаний із цілою плеядою імен. Професійні буковинські художники навчалися фаху переважно у Віденській та Мюнхенській академіях. Серед них – портретист і пейзажист Іван Пучинський, відомий також своєю участю у розписах резиденції чернівецьких митрополитів; Епамінонда Бучавський – художник при Чернівецькій консисторії, який в своєму творчому доробку розвивав також світський живопис. Юстин Пігуляк викладав малювання у вищій реальній школі в Чернівцях [2]. Він багато уваги приділяв портрету, пейзажу і жанровим сценам. Творчість Августи Кохановської, щирої приятельки Ольги Кобилянської, пронизували гуцульські мотиви. Художниця в своїй творчості активно розвиває портретний живопис. Микола Івасюк, один із найбільш колоритніших постатей серед буковинських художників, заснував першу художню школу в Чернівцях, таким чином утверджуючи образотворче мистецтво і популяризуючи його серед дітей і молоді. Артур Верона також доповнює цю поважну групу художників.

Усі ці митці сповідували європейські мистецькі орієнтири, вносячи національний колорит. Тому не випадковим був вибір жанрів, які утверджували й розвивали художники Буковини кінця XIX – початку XX ст.

Артур Верона – художник зі світовим іменем, життя якого було пов'язане з Буковиною. Народився майбутній митець 25 серпня 1868 р. в містечку Бреїлі (Румунія). У десятилітньому віці потрапляє на навчання до Відня.

У 1881 р. Артур приїжджає до Чернівців. Тут його записують до другого класу греко-східної вищої школи (пізніше це Православний ліцей «Митрополит Сильвестр»), яка була заснована у лютому 1862 р. Вона була розташована в центрі міста (сучасна будівля ЗОШ №2 по вул. Головній, 87).

У 1887 р. на «відмінно» складає іспити на атестат зрілості, отримавши диплом з відзнакою.

З метою досягнення військової кар'єри відвідує військові курси у тодішній столиці Австрійської імперії Відні. Закінчивши військову школу, був призначений офіцером австрійських драгунів. Однак його більше зацікавила кар'єра художника, а не військового. Зауважимо, що його перша картина, що мала назву «Нічний дозор», присвячена військовій тематиці, була представлена у Відні на виставці у 1889 р. ще під час навчання у військовій школі. Зовсім скоро, у 1894 р., Артур Верона йде у відставку і на запрошення свого брата повертається на Буковину та оселяється в Герці.

Юнака все більше й більше захоплює живопис, він хоче малювати. Любов до малювання, до мистецтва прищепив йому ще у шкільному віці вчитель малювання Юстин Пігуляк. Восени 1881 р. Артур Верона стає учнем 2-го класу Вищої реальної школи (пізніше – це Православний ліцей «Митрополит Сильвестр»). Хоча у школі значну увагу приділялося точним наукам, саме тут хлопець відвідував уроки малювання у Юстина Пігуляка, який фактично й відкрив йому шлях у великий живопис. Саме Юстин Пігуляк навчив хлопця тримати перо (щіточку), саме цей вчитель розкрив у ньому талант маляра. Цей факт вкотре переконує нас у тому, яке велике значення має в житті кожної людини Вчитель – та людина, що може виявити здібності своїх вихованців і своєю працею, своїм прикладом відкриває нові обрії в їхньому житті. Отже, Артурові Вероні з цього огляду пощастило: він зустрів у дитинстві людину, яка відкрила йому шлях у велике мистецтво.

У 1895 р. Артур їде до Мюнхена – одного з головних мистецьких центрів, де набуває досвіду як художник під час навчання в Академії витончених мистецтв з 1895 по 1896 рр. Після повернення додому розпочинає роботу над створенням картини «Герцаївський ліс». Цей твір приніс йому визнання: у 1897 р. картина виставлялась у Паризькому Салоні (Франція), а згодом була надрукована у відомому журналі «L'illustration» [5].

У 1899 р. художник їде до Парижа на навчання, де здобуває освіту в одному з найвідоміших художніх закладів – Академії Жуліана. Його вчителями стають Жан-Поль Лоран (1838–1921) та Адольф Уільман Бургро (1825–1905) [6]. Саме тут Артур Верона одержав змогу ознайомитися з досягненнями західноєвропейських митців. Найбільше враження справили на нього твори художників епохи Відродження, а також реалістичне мистецтво французьких митців. Молодого живописця приваблювала виняткова правдивість їхніх творів, колористичне багатство, глибока емоційність.

Нова концепція людської особистості, сформульована гуманістами, було результатом не тільки духовного руху. Вона відображала реальний процес виділення особистості із станової обмеженості. Новий ідеал ґрунтувався на визнанні таких цінностей: висока гідність людської природи; не відхід від мирських справ, а активна

діяльність; істинне благородство не передається у спадок, а здобувається особистими заслугами і знаннями [3].

Живопис для епохи Відродження посідав провідне місце, адже саме він найбільш адекватно відповідав ренесансному принципові «наслідувати природу». Це привернуло увагу Артура Верони особливо, адже він у своїй художній творчості намагався охопити всю багатоманітність реального світу. Образотворча система, побудована на вивченні природи, на використанні лінійної і повітряної перспективи, справляла враження на митця. Не випадково майстер пензля звернувся до жанрів, типових для цієї епохи.

Під впливом художників епохи Відродження, а також вчителів, певною мірою під впливом імпресіоністів, творчістю яких також зацікавився Артур Верона, удосконалюється його живописна майстерність, багатшою стає палітра його пейзажів і творів побутового живопису. Саме тут він активно працює на пленері, намагаючись передати в своїх роботах локальний колорит зображуваної місцевості, домогтися правдивості й емоційності образів природи.

У 1902 р. організована перша персональна виставка в Бухаресті в Румунії. Митець відчував, що повинен малювати тільки те, що бачить. Тому в його творчості основне місце посідають пейзажі та портрети. За допомогою гри яскравих кольорів йому вдається зобразити природу в усій її красі. На жаль, у 1903 р. багато картин згоріли в результаті пожежі. Однак він продовжує наполегливо працювати. У 1910, 1912 та 1913 рр. бере участь у виставках у Мюнхені і був нагороджений золотими медалями. Виставляв свої роботи також у Афінах [5].

Під час Першої світової війни Артур Верона живе і працює в Бухаресті. Він бере участь у багатьох виставках. Зокрема одна з останніх персональних виставок відбувалася у 1921 р. Його картини користуються популярністю. Так, король Італії Умберто придбав його роботу «Весілля в Молдові», яка була представлена на бієнале у Венеції в 1924 р. За активну працю художник був нагороджений орденом «Зірка Румунії». Артур Верона створював також зразки фрескового живопису, зокрема для церкви в Югославії. У 1935 р. вогонь вдруге знищує майстерню, в якій знаходилося близько 100 робіт художника [5].

Помер Артур Верона 29 березня 1946 р.

Серед малярських уподобань художника – жанр побутового живопису, пейзаж, портрет.

У мистецькій спадщині Артура Верони важливе місце посідає пейзаж. Сьогодні важко уявити, що в 2-ій пол. XVIII ст. пейзажний живопис зовсім не цінувався, а вважався чимось другорядним. Знадобилось десятиліття і зусилля багатьох майстрів, щоб цей жанр став таким важливим, як історична картина, релігійна картина чи портрет.

Інтерес до пейзажу в Артура Верони зріс після спілкування у Мюнхені з художником Симоном Холлосом та Францем фон Юде, який зокрема зацікавив Верону живописом на пленері [5]. Як відомо, пленер поширився в середовищі живописців XIX ст., які вважали, що саме таким чином митець може повністю перейнятися природою і її відтворення стане максимально ідеальним.

Повернувшись у Герцу, А. Верона розпочинає свою роботу над картиною «Ліс у Герці». Остаточно вона була завершена 1894 році. Ця картина виставлялася двічі в офіційному Паризькому салоні: у 1897, 1898 рр., а згодом була представлена у відомому французькому журналі «L'illustration». У 1897 році за цю роботу художник отримав премію [6]. Могутні дерева передають спокій, прагнення людини до досягнення вічності. Разом з тим на картині відсутня статичність: вона наче оживає, очікуючи вічного життя природи. Усе це художник передає з однаковим почуттям реалізму та великої життєдайної сили. Зрештою, відчувається вплив європейських художників-пейзажистів, які намагалися в своєму мистецтві «оживлювати» природу. Це, в першу чергу, ті художники, в яких навчався Артур Верона.

Артур Верона – тонкий лірик, співець чаруючої, неповторної краси рідного краю – Буковини. Глибоке відчуття природи, уміння помітити й віртуозно передати найтонші нюанси її кольорових і тонових відтінків, неабиякий дар живописного синтезу дали змогу йому створити чимало справжніх шедеврів пейзажного жанру, які стоять на рівні найвищих досягнень світового мистецтва. Що б не зображував художник – принадний затишок лісової галявини чи морозну свіжість зимового дня, роздолля пшеничного поля чи весняне пробудження природи – все на його полотнах сповнене поезії, зігрите теплим ліричним почуттям.

Картина «Сільська дорога» цікава передусім вдалою передачею літнього настрою та вмільм відтворенням локальних рис типового краєвиду Буковини. На картині зображена сільська дорога. Вдаліні видніються пагорби, які непомітно переходять у небесну блакить. Художник занурює глядача у небесний простір, переконуючи нас у багатстві фарб, якими переповнене все єство природи. Обабіч дороги вишикувалися соняшники, які трохи зомліли від спекотного літнього дня, але стійко стоять, наче чекаючи довгожданого дощу, аби напиться води і зазнати відпочинку від спеки. Парує земля, огортаючи все навкруги спекотним ароматом. Повітря надзвичайно тепле. Видається, що дихати дуже важко.

Картина виконана з дотриманням основних вимог академічного живопису. Кольорова гама досить скупа з перевагою зеленувато-блакитних тонів. Центральна роль відводиться чорній фарбі, яка створює надзвичайно динамічний образ дороги. Дивлячись на неї, переконуємось у тому, що дорогою щойно проїхав віз чи пройшла отара овець, залишивши її такою розбурханою й оживленою. Завдяки багатству тонових градацій та точно знайденим тоновим відношенням Артурові Вероні вдалося створити досить правдивий і цілісний образ буковинської природи.

Ще одна картина з однойменною назвою, датована 1898 роком, ніби доповнює образ сільської дороги з попередньої роботи. Художник вводить кілька важливих планів. Композиція доповнюється наявністю возу, запряженого конем, на якому їде візник, а також маленький сільський хлопчик. Очевидно, віз їде досить швидко, бо здійнялася велика курява. На це звернули увагу селяни, які пораються біля хатини.

Якщо пейзаж «Сільська дорога» (без дати) за своїм характером ліричний, то в однойменному пейзажі, датованому 1898 роком, виразно відчувається епічна основа. Обравши віддалену точку зору, Артур Верона розгорнув композицію в глибину, намагаючись передати безмежну широчінь зображеного простору. Зображений на

картині віз на хвилястій стрічці дороги хоча й знаходиться в мерехтливій від куряви даліні, але аж ніяк не загубився в ній.

Пейзажі Артура Верони відзначаються винятковою розмаїтістю. Ми знаходимо серед них твори із зображенням широкого поля («Урожай»), затишних полян та левад («Свято поля»), («Жінка відпочиває»), краєвидів буковинських сіл і хуторів («Сільська дорога»), морських та річкових краєвидів («Скрипаль на човні»), («Залишивши ярмарок»). Художник зображував природу в різні пори року: взимку, навесні, влітку, восени, і в кожному мотиві знаходив неповторну чарівну красу. Літні й весняні пейзажі осені – задумливим, журливим настроєм, тонким поєднанням холодних і теплих відтінків неясних, але надзвичайно ніжних, м'яких тонів; зимові краєвиди – віртуозним відтворенням синюватої білизни снігу, свіжості повітря та прозорої блакиті неба в ясний погожий зимовий день. Пейзажі стають неодмінним елементом у картинах побутового живопису.

Багато уваги Артур Верона приділяв зображенню природи в її перехідних, мінливих станах. Він умів передавати ніжну мінливість ранкового неба перед заходом сонця («Циганський табір»), настання сутінок («Скрипаль на човні»), стан природи перед грозою («Залишивши ярмарок»), пробудження природи після зими («На зеленій траві»), багатство природних барв восени («У лісі»), яскравий літній день («У саду з квітами»).

Різні за характером пейзажі засвідчують, що художник ще не повністю визначив своє власне світосприймання в розумінні й відтворенні природи, що він увесь час перебував у пошуках. Оригінальне творче обличчя Артура Верони остаточно вимальовалося лише тоді, коли він органічно поєднав своє ліричне ставлення до природи з її епічним відчуттям. Вдалою спробою такого поєднання стали картини «Урожай» (1907), «Жіноча рада», «Герцаївський ліс», «Фестиваль у полі», «У лісі» (1911), «Жінка відпочиває» (1915) та інші.

На пейзажному тлі розгортається більшість сюжетів картин художника., а в деяких із них пейзаж може навіть домінувати. Пейзаж у творах митця завжди відзначається конкретністю і правдивістю у відтворенні стану природи, підкресленою емоційністю, майстерністю в передачі повітряного середовища, сонячного і місячного світла. Широкий є і емоційний діапазон його пейзажів – від життєствердного до сумного, мінорного, часом навіть з відтінком драматизму.

Відомою роботою Артура Верони стала картина «Герцаївський ліс». Ця картина мала успіх на виставці у Паризькому салоні у 1897 році. На картині зображено таємничий ліс, літній ліс, який дихає різноманітним ароматом і слухає спів птахів. Насичені соковиті зелені фарби допомагають художникові передати літній настрій. В глибині картини митець розмістив кількох орачів, які уважно слухають одного кохає – помічника візира.

Артур Верона володів неабияким живописним хистом, умінням творити узагальнюючі, типові образи рідної природи. Прекрасним зразком синтетичного живописного образу є картина «У лісі». Далеко в глибину простягнулася лісова галявина, оточена струнким деревами. Осіннє золото розтікається навколо. В центрі картини художник розміщує селянина з рушницею, який тримає за повід коня. Над усім оцим

багатоголоссям – симфонія неба і землі. Картина відзначається багатством кольорових рефлексій і градацій, бездоганністю в передачі тонових відношень. Звертає увагу продумане поєднання детально виписаних предметів переднього плану (трава, листя) з узагальнено поданим другим планом (масив лісу), яке підсилює відчуття просторовості. Все це призвело до створення цільного й глибоко емоційного образу рідної природи.

На картині «Урожай» (1907) зображене широке неозоре поле, покрите поруділою від спеки пшеницею та житом. На передньому плані – сільські жінки, стомлені від праці, але й натхненні нею. Троє жінок жнуть серпами пшеницю, а четверта, піднявшись на весь зріст, приклала руку до чола, щоб затінитись від спекотного сонця, і уважно вдивляється, наче чекає на когось. Картина надзвичайно динамічна. На задньому плані зображено інших женців, які теж невтомно працюють. Картину жнив доповнюють снопи, рівненько укладені трудівниками поля і вдало вписані в загальну композицію. Щодо використання кольорів у цій картині, то переважає жовто-коричнева палітра з крапленнями зеленого та сивуватого відтінків. Навкруги тихо, спокійно, в пронизаному сріблястим світлом повітрі відчувається гармонія людини з природою.

Виняткова простота мотиву не перешкоджає художникові створити глибоко емоційний твір, сповнений теплим ліризмом. Артур Верона майстерно передає безмежність степового й небесного простору. Однак у картині наявні і епічні риси, пов'язані, зокрема з необхідністю праці в людському житті.

На картині «Жіноча рада» художник зобразив двох дівчат та двох молодиць, які ранньою осінньою порою обмірковують якісь важливі проблеми. Це, можливо, роздуми про особисте життя, про сімейні клопоти. Зосереджені обличчя жінок переконують нас у тому, що розмова стосується надзвичайно серйозних проблем, яких у людському житті є чимало. Милує око святкове вбрання дівчат: білі мережані сорочки та яскраві квітчасті горботки. Ця одежа підкреслює національний колорит. Примітно, що розмова між жінками відбувається на тлі шуму струнких білоріжних берізок, які ніби долучилися до спілкування і похитуванням своїх віт дають корисні поради. Учасницею розмови між жінками є також цікава архітектурна споруда, яку художник злегка прикрив вітами дерев. Можливо, це каплиця, яка допомагає відтворити ауру духовності, яка завжди була важливою для буковинців. У всякому разі, будівля гармонійно вписана в композицію цієї епічної картини Артура Верони.

Цікавим є епічне полотно «Свято поля». На картині художник відтворив бажання селян взяти участь у цьому традиційному для них святі. Ми їх бачимо на задньому плані, але майстерність художника допомагає нам зрозуміти велике бажання людей побувати на цьому святі. Прихистком від сонячної спеки стає величезне дерево з крилатими кронами, яке заховало кількох людей від пекучого сонця. Художник обрав різновідтінкову зелену палітру кольорів. І це не дивно, адже саме така барва стає своєрідним символом надії, додаючи селянам упевненості. Саме природа вселяє в людині віру, оптимізм.

Серед творів побутового живопису помітне місце займають дві роботи на циганську тематику. Відомо, що циганська культура досить поширена на Буковині. Відомо

дуже багато музикантів, які популяризували циганський мелос, їхні традиції. Артур Верона, очевидно цікавився життям і побутом цього унікального народу. Тому в творчому доробку художника знаходимо принаймні дві картини на цю тему: «Циганський табір» та «Цигани з ведмедями».

Картина «Циганський табір» відображає кочування циганів з місця на місце. Цигани – здебільшого кочівники. Вони звикли до такого способу життя. Тому не дивно, що поруч із дорослими знаходяться діти. Художник змальовує час надвечір'я, коли циганський табір поспішає, аби встигнути отаборитися, перш ніж їх застане ніч, адже серед них є маленькі діти. Деякі йдуть пішки поруч із батьками, дехто сидить на коні разом із дорослими. Оскільки циганський побут неодмінно пов'язаний із тваринами, то автор картини вдало використовує в картині овечку. Незважаючи на пізній час та втому від постійного пересування з місця на місце, обличчя циганів на картині є веселими, навіть щасливими. Вони, очевидно люблять жартувати, скрашуючи цим своє непросте життя. Безумовно, вмотивованим видається використання художником темних кольорів, які допомагають створити образ надвечір'я. Темно-зелений колір трави відтіняє брудно-сіре небо, яке от-от стане повністю темним. Артурові Вероні вдалося показати на картині поступову градацію кольорів, які відтворюють настання ночі.

На картині «Цигани з ведмедями» зображено циганів-дресирувальників, які із своїми вихованцями кочують від села до села, щоб дивувати людей умінням приручити ведмедя. Впевненим кроком вони спускаються з високого пагорба, поспішають до нового місця перебування, щоб влаштувати цікаве дійство. Художник використовує лагідні світлі тони, які додають святкового настрою.

Констатуючи, що Артур Верона є майстром лісових та польових пейзажів, що доповнюють побутовий живопис, виділимо дві роботи, які є загалом не зовсім типовими для художника. Маємо на увазі його мариністику. Зокрема, картина «Залишивши ярмарок» зображає човен з човнярем, який бореться з морськими хвилями. Крім цього, на картині зображено ще кілька кораблів, які теж борються зі стихією. Художник майстерно відтворює початок бурі на морі: хвилі стають дибки, небо починає скупчувати хмари. Здається, що от-от почне гриміти грім і засвітиться блискавка. Артур Верона надзвичайно майстерно добирає кольори: складається враження, що ми невдовзі станемо свідками переміни кольорів. Поступово із заднього плану насувається темна фарба, яка створює контрастне тло і невдовзі закрий білі та світло-сіві барви. В цій живописній роботі надзвичайно гармонійно переплелись ліричне та епічне начала.

Переповнена ліризмом робота художника «Скрипаль на човні». Цей образ займає чільне місце у всій композиції картини. Артур Верона зобразив скрипаль в момент гри на скрипці. Образ дуже динамічний. Здається, ми чуємо чарівну мелодію скрипки, яку дарує нам музикант. Ця ілюзія досягається за рахунок вдалого поєднання світлотіней та кольору. Художник спрямовує наш зір на задній план: тут зображено скелі, які видаються просто фантастичними. Очевидно, завдяки саме блідо-бузковому кольору досягається такого ефекту. Місячна доріжка, яка виблискує біля човна, ніби розширюється під впливом чарівних звуків скрипки.

Творчість Артура Верони надзвичайно тісно пов'язана з портретом. Портрет – один із найдревніших жанрів (згадаймо хоча б Фаюмські портрети, котрі були створені в Єгипті в I – III ст. н.е.). Але справжній розквіт портретного жанру припадає на епоху Відродження, коли великого значення надається людській особистості. Портрети Рафаеля, Тиціана, Альбрехта Дюрера, Яна Ван Ейка та ін. художників відрізнялися не лише подібністю з прототипами, але й передачею психологічних характеристик людини.

На противагу парадному портрету, який возвеличував особу замовника, підкреслюючи його заслуги, в XVII ст. отримав популярність камерний портрет, який зображував простих людей в камерній обстановці. Акцент робився на діях людини, а не на її людських якостях. Видатні митці цієї епохи Ван Дейк, Дієго Веласкес, Рембрандт створили неперевершені зразки жанру, які відрізнялися надзвичайною глибиною проникнення у внутрішній світ людини [1].

Серед портретного живопису, який теж притаманний творчості Артура Верони, цікавим є полотно «Нягоє I Бесараб». Прототипом цього образу стала реальна людина – воєвода Валахії, який правив між 1512 і 1521 роками. Народився в боярській сім'ї. У 16 ст. Валахія була незалежною, але повинна була сплачувати великий податок Османській імперії. Воєвода сприяв розвитку ремесел і торгівлі, зберігаючи при цьому хороші відносини з іншою могутньою державою Угорщиною. Його дипломатія намагалася встановити зв'язки з Венеціанською республікою та папством. Він запропонував своє посередництво між православ'ям та католицизмом з метою об'єднання всіх християн проти османської загрози. Воєвода прийняв візантійську традицію церковного покровительства, роблячи щедрі пожертви на православні монастирі не тільки в Валахії, але й на Балканах. За його правління був збудований монастир Куртя-де-Арджеш, а також інші церкви. Мав воєвода хист до літератури. Так, ним був написаний один із ранніх літературних творів Валахії церковнослов'янською мовою (пізніше перекладено румунською), де автор торкається питань філософії, дипломатії, моралі та етики [4].

Портрет Нягоє зроблений Артуром Вероною майже на повний зріст. Воєвода зображений у дорогих шатах з короною на голові. Щодо кольорової гами, то тут переважає жовто-коричневий колір з різними відтінками. Працюючи над портретом відомої політичної особи, художник, безперечно, уважно вивчав його біографію. Тому важливе місце на портреті посідає художня деталь – макет церкви, який тримає Нягоє в руках. Воєвода пильно вдивляється на цю споруду, тому його голова злегка опущена вниз. На нашу думку, це вдале художнє вирішення Артура Верони. Художник майстерно подав образ популярного правителя, який через духовність хотів вплинути не лише на своїх підданих, але й на сусідні народи.

Серед портретів, які належать перу Артура Верони, виділимо також картину під назвою «Дитина». Немає достовірних даних щодо прототипу образу. На картині – маленький хлопчик, який імовірно огортає ручками дорослу людину. Можна припустити, що художник використав живописну традицію зображення немовляти, витоки якої сягають епохи Відродження. Кольорова гама передає загалом настрої усього

полотна: легкий сум, замріяність, очікування материнських пестоців – усе це допомагає створити темно-коричнева та помаранчева барва.

Таким чином у творчості Артура Верони переважає пейзажна тематика. В побутовому живописі художник дуже часто використовує природу як тло, на якому відбуваються важливі події людського життя. Світ людини і природи у художника гармонійно співіснують. Але природа не лише доповнює існування людини, а стає повноцінним партнером її життя.

Отже, сповідуючи європейські мистецькі орієнтири, Артур Верона оздобив свою живописну творчість буковинським колоритом та виробив особливий підхід в осягненні реалістичного напрямку в живописі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жаборюк А.А. Український живопис останньої третини ХІХ – початку ХХ століття. К.; Одеса: Либідь, 1990. 312 с.: іл. 99.
2. Павлюк О.М. Буковина. Визначні постаті: 1774–1918 (Біографічний довідник) / Автор-упор. О.М. Павлюк. Чернівці: Золоті литаври, 2000. 252 с.
3. Українська та зарубіжна культура: Навч. посіб. / М.М. Закович, І.А. Зязюн, О.М. Семашко та ін.; За ред. М.М. Заковича. – 3-тє вид., випр. і доп. К.: Т-во «Знання», КОО, 2002. 557 с.
4. Caba-Ghivireac Silvia. Lacrimi in cuvante: Versuri. – Targoviste – Romania: Macarie, 2001. 104 p.
5. Ghiba Viorel. Casa Verona din Herta. *Gazeta de Herta*. 2005. 15 oct. (JV 042). P. 2.
6. Olaru Dragos. Documente inedite despre Artur Verona. *Familia*, 2003. feb. (N2). P. 5–6.

ВЕРБАЛІЗАЦІЯ УСМІШКИ В НІМЕЦЬКОМОВНІЙ МЕТАКУЛЬТУРІ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ Р. MAYLE «HOTEL PASTIS»)

The article analyzes the semantic, structural and functional features of the realization of a smile in German linguistic culture. It is established that when reproducing a phenomenon from English into German, three types of language units are relevant: word, phrase, and sentence. The word nominates a smile, the phrase characterizes, the sentence describes, respectively. The semantics of a smile in German is represented by two planes: real and unreal. The semantics of the real plan dominates, manifesting the reaction to a certain situation, etiquette, image, behavior, aggregate emotional characteristics, attitude to an extreme situation, memories, habits, tactics, strategy, emotional state and so on. The thesis that a smile has meaning, form, strength and types of expression is confirmed.

У сучасному глобалізованому світі усмішка є надзвичайно важливим механізмом комунікації. Вона свідчить про характер людини, її настрій, емоційний стан, відкритість і готовність до спілкування чи співпраці. Разом з тим усмішка відображає ставлення індивідуума до інших людей, навколишнього світу (праці Ф.С. Бацевича, Г.Є. Крейдліна, М. Стахів, Н.І. Формановської та ін.). Наголошують і на етнічно-культурному чиннику усмішки [7, с. 98–99], і на інформативно-прагматичному потенціалі [4, с. 260–262], і на художній функції [5, с. 67], і на кореляції із ситуацією [там само, 45], і на гендерній специфіці [1]. Натомість праць, присвячених аналізу лінгвістичних засобів вираження усмішки, бракує, що й зумовило актуальність нашого дослідження.

Мета пропонованої розвідки – розглянути семантику усмішки в царині німецькомовного художнього тексту, перекладеного з англійської мови колективом перекладачів та окреслити її лінгвістичні особливості.

Фабула роману Пітера Мейла «Hotel Pastis» досить проста й буденна. Успішний англійський бізнесмен Саймон Шо їде після свого чергового розлучення у коротку відпустку до Франції, точніше до Провансу. Тут він знайомиться із красунею французуженкою – Ніколь Був'є. Ця зустріч немов ковток свіжої води в пекельній пустелі. Зневірений, духовно спустошений чоловік стає на шлях «відродження». І в цьому є заслуга жінки іншої культури, жінки емансипованої і водночас жіночної.

Ніколь не лише символізує «новий ритм» життя, але й продукує «нові ідеї» для трансформації навколишнього світу. «Новий світ» інтегрує насамперед культуру в тому числі германську, романську та американську, нівелює статус «міський житель – сільський», враховує потреби й інтереси представників різних прошарків населення: від «еліти» до асоціальних елементів, дає можливість кожній людині чітко сформулювати мету та досягти її. Є тут місце і тваринам. До прикладу, свійські тварини

(собаки) мисляться як партнери, найкращі друзі, дикі (кабани) як «вільні мешканці» флори, з якими синхронізує людське життя [10].

Отже, «чужа жінка» прагне створити «ідеальний світ», «ідеальні умови» для розвитку особистості. Її «ідеал», беззаперечно, релевантний утопії, оскільки є моделлю. Модель – це завжди наслідування. Очевидною є іронія письменника щодо перебішення ролі «чужої жінки» в історії «своєї культури».

Стосовно семантики усмішки в романі, то її тлумачать розмаїто: від реакції на 1.1 поведінку друга *Er hatte die Karaffe gerade auf dem Tisch abgestellt, als er die Eingangstür hörte, und dann Ernest, der mit seinem hellen Tenor «The Tessa Bear's Picnic» sang. Simon lächelte. Sie Scheidung bekam Ernest offensichtlich ausgezeichnet* [10, с. 21], 1.2 уточнення статусу «*Wie ich sehe, fühlen wir uns heute abend als Bohemien. Als richtiger Streuner, stimmt's?» / Simon lächelte* [10, с. 24] (тут і далі флеш маркує абзац. – Н.Р.), 1.3 запит інформації «*Und was war daran so lustig? Sind die Schecks der Bank geplatzt?» / Jojo grinste und wackelte abwehrend mit dem Finger* [10, с. 33], 1.4 інтерпретацію ідеї пограбувати банк «*Formidable. Und dann kannst du auf den Sensoren tanzen, bis die flics kommen.*» / *Jojo schüttelte den Kopf und grinste erneut* [10, 34] (тут і далі графемні засоби автора, а саме: курсив підкреслено нами. – Н.Р.), 1.5 волонтерів «*Aber wir sollten auf jedem Fall noch etwas trinken.*» / *Jojo lächelte* [10, с. 34–35], 1.6 звістку про вечірку *Natürlich war Polo das höchste der Gefühle für den gesellschaftlich ambitionierten Werbefachmann – ruinös teuer, eine ausgesprochen noble Ausrüstung und, mit etwas Glück zumindest, die Chance, an der Seite königlicher Hoheiten Flüche auszustoßen. Simon grinste und fragte sich, wann Jordan einen Stellplatz für seine Ponys beantragen würde – und einen Firmenhubschrauber, mit dem er mal eben nach Windsor fliegen konnte* [10, с. 38], 1.7 взаєморозуміння етносів «*Non*», *erwiderte er. «Whisky.» / «Hai, hai. Whisky. Skosch Whisky.» / «Deux?» / Erleichtert grinste der Japaner und nickte, während sich der Ober zwischen den Tischen hindurch in Richtung Bar schlängelte, zufrieden, daß er seine Autorität wieder einmal hatte untermauern können* [10, с. 46], 1.8 гумористичне замовлення сусіднього столика *Während sie die Speisekarte studierten, schnappten sie Wortfetzen vom Tisch der Amerikaner auf. «... und raten Sie mal, als was es sich dann entpuppte? Als eine Hiatushernie. Ich nehme das Brathähnchen. Also ist er aus dem Krankenhaus raus und hat sie wegen des Kunstfehlers verklagt ...» / Simon grinste Murat an* [10, с. 49], 1.9 страх співрозмовника «*Und dann sitzen wir wieder für zehn Jahre im pissoir. Nein danke.*» *Der General lächelte. «Du hast dich kein bißchen verändert, mon vieux. Immer noch der fröhliche Optimist. <...>»* [10, с. 59], 1.10 подяку клієнта «*Un autre?» / «Merci.» Sie lächelte ihn an, und er sah ihr nach, als sie wegging* [10, с. 71], 1.11 кількість відпочивальників «*C'est pas un grand lit, mais vous êtes seul.*» *Das Mädchen lächelte* [10, с. 73], 1.12 відсутність злочинності *In Brassière, erklärte er stolz, gebe es keine Verbrechen. / Simon nickte und lächelte und sagte «Ah bon», wann immer es ihm angebracht erschien* [10, с. 75], 1.13 «захмарні» ціни автосервісу «*Ouf. Dieser kleine Räuber. Die teuerste Werkstatt in der ganzen Provence. Hier lächeln sie alle, verstehen Sie, und dann haben sie plötzlich eine Hand Ihrer Tasche stecken.*» [10, с. 81], 1.14 дрескод «*Hier ist man nicht so formell. Niemand trägt eine*

Krawatte.» Sie blickte Simon an und lächelte [10, с. 83], 1.15 замовлення напоїв Simon bestellte bei dem Mädchen, das Nicoles Kleid mit unverhohlenem Interesse musterte, Getränke. Sie lächelte Simon an und ging mit schwingenden Hüftbewegungen ins Café zurück [10, с. 92], 1.16 час Mit einem wehmütigen Lächeln sah er auf die Armbanduhr und gab ein Zeichen, daß er zahlen wollte [10, с. 93], 1.17 вираз обличчя співрозмовниці Sie hob fragend die Augenbrauen, und Simon grinste [10, с. 94], 1.18 почуття гумору начальника «Bis Donnerstag muß ich ein intimer Kenner des Verhütungsmittelmarkts sein.» / Jordan lächelte und entblößte dabei seine langen, gelblichen Zähne [10, с. 97], 1.19 появу законного чоловіка «Hallo, Caroline. Na, wie geht's?» / Ihr Klimpern mit den Augendeckeln hörte auf, und ihr Lächeln verschwand. «Hallo, Simon.» [10, с. 111], 1.20 згоду чоловіка розлучитися Caroline legte seine Gelassenheit als Zustimmung aus und lächelte [10, с. 113], 1.21 уявне порівняння «Das Bein muß beim Abwärtstritt ausgestreckt sein. Sonst fahrt ihr, als hättet ihr nasse Hosen, wie unser Freund hier.» Er grinste zu Bachir hinüber [10, с. 121], 1.22 емоцію інтересу «Also los», meinte Emma, «ich möchte alles über den neuen Mann wissen. Hat er ein Funkeln in den Augen?» / Nicole lächelte und zuckte die Achseln [10, с. 130], 1.23 встановлення особи «Guten Abend», sagte er. «Sie sind sicher Madame Bouvier.» / Nicole nickte lächelnd [10, с. 131], 1.24 конкурента і його «ескорт» Er begrüßte Nicole und Simon mit einem breiten Lächeln, führte sie zu einem Ecktisch und legte Nicole mit offensichtlichem Vergnügen die Serviette auf den Schoß [10, с. 135], 1.25 алкогольний напій «Magst du ein Glas Champagner?» Nicole nickte lächelnd, und Simon winkte einen Kellner herbei, der die Bestellung dem Mann hinter der Bar zurief [10, с. 138–139], 1.26 заможне життя «Der arme alte Werbemanager, der im Luxus lebt und leidet, von der Concorde in den Mercedes und vom Mercedes ins Restaurant hetzt.» Er lächelte [10, с. 140], 1.27 локалізацію готелю «Der schönste Blick in der ganzen Provence», erwiderte Simon. / Nicole lächelte, sagte aber nichts [10, с. 165–166], 1.28 зовнішній вигляд (жінки) «Ich glaube, ich sehe furchtbar aus.» / Simon lächelte und stand auf, um den Stuhl zurechtzurücken [10, с. 175], (чоловіка) «Ein sauberes Kinn. Ein makelloses Kinn.» / Lächelnd schüttelte Nicole den Kopf [там само], 1.29 активність жінки «Los, geh schon. Und vergiß nicht – Skonto bei Barzahlung.» / Der General lächelte vor sich hin, als er ins Auto stieg. Eine brave Frau, seine Mathilde [10, с. 178], 1.30 безпеку банку «Ach, wären nur alle Menschen so vorsichtig wie Sie. Hier in Vaucluse haben wir die höchste Einbruchsrates in ganz Frankreich – ausgenommen Paris natürlich.» Miller zuckte mit den knochigen Schultern und gestattete sich ein Lächeln [10, с. 180–181], 1.31 бажання клієнта «Aber selbstverständlich. So lange Sie wünschen, monsieur.» / Er nickte und lächelte [10, с. 184], 1.32 сп'янілу людину Ernest nahm erneut einen Schluck aus dem Sherryglas. Anscheinend war es ihm unmöglich, nicht zu lächeln. «Ich werde schweigen wie ein Grab.» [10, с. 192], 1.33 хід справ «Ist alles in Ordnung mit ihm?» / Simon lächelte und nickte [10, с. 193], 1.34 настрої Fröhlich vor sich hin summend, verschwand er die Treppe hinunter. / Nicole lächelte Simon an [10, с. 200], 1.35 знайомство «Ärnest», ergänzte Ernest. / Simon lächelte [10, с. 201], 1.36 позу Er blickte in ihre Gesichter und lächelte, als er sah, wie Claude mit der Flasche marc vor dem offenen Mund erstarrte [10, с. 222], 1.37 щастя пересічної людини «Die Warteliste für dieses

Modell ist ellenlang. Eine wirklich gute Investition. Wertsteigerung inbegriffen, Sie verstehen?» Er blies Rauchringe in die Klimaanlage. / Simon **lächelte**. Wie einfach es doch war, Leute wie Jordan glücklich zu machen [10, c. 224], 1.38 **рекламу** «Elizabeth, wir gehören nun zu den sehr wenigen Agenturen, die Kondome zum Selbstkostenpreis erwerben können, direkt ab Fabrik. Finden Sie das nicht aufregend?» / Liz blickte von den Briefen auf, die vor ihr lagen, und setzte ihr nettestes **Lächeln** auf «Richtige Männer lassen sich sterilisieren, Mr. Shaw», meinte sie [10, c. 227], 1.39 **запах** Er schnupperte, um etwas von dem Wildgeruch der Trüffel zu erhaschen, und nahm **lächelnd** das Glas entgegen, das Ernest, adrett gekleidet mit einem dunkelblauen Pullover und einer Freizeithose, ihm reichte [10, c. 233], 1.40 **вибір музики** «Stromkabel sind auch gelegt für die Musik, obwohl ich sagen muß, daß ich mich immer noch nicht so recht entscheiden kann zwischen Weihnachtsliedern und diesem sehr laute Sänger, der sich offenbar allgemeiner Beliebtheit erfreut – Johnny soundso. Was meinen Sie?» / Simon **lächelte** und wiegte bewundernd den Kopf hin und her [10, c. 238], 1.41 **появу роботодавця** Simon bahnte sich mit dem Champagner einen Weg durch die Menge zur Tür und trat hinaus in die Kühle Nachtluft. / Das Mädchen saß ganz allein im Café und sah in einer Ecke der Bar fern, dazu aß sie Erdnüsse aus einem Plastiktellerchen. Sie fuhr sich mit der Zunge über die Lippen, ehe sie Simon **anlächelte**. «Es tut mir leid, daß Sie hierbleiben müssen», sagte er [10, c. 247], 1.42 **обізнаність журналістів** «Ich bin Journalist, Mr. Shaw. Es gehört zu meinem Job, über unsere wachseren Industriebosse auf dem laufenden zu sein.» Die Valiums **lächelten** schwach und spielten mit ihren Champagnergläsern [10, c. 249], 1.43 **якість реклами** «Nun denn, Mr. Crouch. Die Werbung.» Simon **lächelte** und versuchte, seine Stimmefreundlich und vernünftig klingen zu lassen [10, c. 250], 1.44 **зустріч** «Wir treffen uns mit Ziegler im Claridge, und ich trete zurück.» / Jordan **grinste**, als er die Rutland Gate verließ [10, c. 259], 1.45 **мовчання** «Das meinen Sie doch nicht im Ernst? Das mit dem Rücktritt?» / «Wenn ich bis dahin noch lebe, schon.» / Jordan gab keine Antwort, und Simon **lächelte** in sich **hinein** [10, c. 259], 1.46 **зміни** «Nein, Bob. Nichts von alledem. Ich schwör's. Ich habe de Nase voll, das ist alles. Ich will etwas anderes machen.» / Simon **grinste** [10, c. 261], 1.47 **«справжню жінку»** Mit einem erleichterten **Lächeln** geleiteten sie Madame Pons durch das Eßzimmer und die Treppe hinauf, ohne zu bemerken, daß der kleinste der Maurer Madame mit bewundernden Blicken bedachte [10, c. 273], 1.48 **першу вказівку, розпорядження кухаря** Als die beiden das Haus verließen, hörten sie, wie Madame ihre erste Anweisung gab, auf die einlebhafte «D'accord, Verehrteste» von Ernest folgte. / Simon **lächelte** [10, c. 274], 1.49 **вміння** «Das hier, denke ich, ist vielleicht etwas zu offensichtlich, aber Fonzi kann das in Ordnung bringen.» Sie trat zurück und **lächelte** Simon fragend **an** [10, c. 275], 1.50 **незнання** «Kann man denn so einen Baum wirklich verpflanzen, wenn er so alt ist?» / Nicole übersetzte die Frage für den alten Mann. Mit einem **Lächeln** beugte er sich hinunter, um den sandigen Boden um den Stamm herum wegzukratzen, bis der hölzerne Rand eines riesigen Bottichs sichtbar wurde [10, c. 284], 1.51 **вибачення** «Du meist ... Das glaube ich nicht Entschuldige, daß ich lache.» / Simon **grinste** und berührte mit der Hand die Wunde [10, c. 285], 1.52 **іжу** «Un trésor, madame. Un vrai trésor.» Constant **lächelte**. Es war ein Jammer, daß sie sich geweigert hatte, den

Käse zu essen, den er ihr angeboten hatte, ein Käse, der so kräftig im Geschmack war, daß selbst Essig gut dazu schmecken würde, aber sie war schließlich ein Profi [10, c. 287], 1.53 похвалу Madame Pons, die ähnliche Darbietungen bereits in mindestens einem Dutzend *caves* erlebt hatte, *lächelte*, nahm ihr Glas und vollzog bedächtig und gründlich ihr eigenes Ritual [там само], 1.54 наївність Nicole blickte in das Gesicht mit den erwartungsvoll aufgerissenen Augen und *lächelte*. Wenn die Hotelgäste als erstes dieses Gesicht zu sehen bekamen, konnten sie sich nicht beklagen, jedenfalls nicht die Männer [10, c. 292], 1.55 електронний варіант заголовка газетної статті Er füllte das Glas nah und *lächelte* in sich *hinein*, als er die Schlagzeile auf dem Bildschirm las: VERGEWALTIGUNG EINES DORFES [10, c. 294], 1.56 голос «Ist dort Simon Shaw, der Umweltverbrecher?» – Simon *lächelte*, als er die Stimme am Telefon erkannte [maybe, c. 296], 1.57 заборону «Intimitäten mit Kameraleuten sind untersagt.» / Philippe *grinste* und erhob sich, um Simon zu umarmen [10, c. 313], 1.58 міжетнічний конфлікт «Wenn du glaubst, daß ich dich in eine dieser Bars mitnehme, damit du fünfzehn Runden gegen einen messerstechenden Araber antreten kannst und ich dann den Rest des Wochenendes mit dir auf dem Polizeirevier verbringe, dann täuschst du dich. Klar?» / Billy *grinste*, und sein Gesicht wirkte noch etwas zerknitterter [10, c. 319], 1.59 іноземну мову Harris *lächelte* ihn erleichtert an. «Ich verstehe kein Wort von dem, was sie sagen.» [10, c. 321], 1.60 знайомого Hinter Harris bemerkte er Jean-Louis und Enrico aus Marseille, die ihm *zulächelten* [10, c. 328], 1.61 дружину партнера Simon erkannte sie, es war die Gattin des Voyeurs von nebenan. Sein *Lächeln* wurde mit einem frostigen Nicken erwidert [10, c. 333], 1.62 прохання «Wenn es dir Sorgenmacht, mußt du darüber reden. Sei nicht so englisch.» / «Gut.» Er *grinste* ein bißchen lüstern, legte seine Hände unter ihr Gesäß und hob sie vom Boden hoch, wobei er sein Gesicht in ihre Nacken vergrub [10, c. 337], 1.63 уявне сільське життя «Einige von diesen Dörfern wären ohne den Tourismus gar nicht mehr lebensfähig.» / Crouch zeigte sein typisches höhnisches *Grinsen* [10, c. 340], 1.64 нарікання «Nein, das tun Sie nicht. Statt dessen meckern Sie darüber, und manchmal haben Sie nicht mal den Mumm, Ihren Namen unter ihre eigene Äußerungen zu setzen.» / Crouch sah ihn mit einem breiten *Lächeln* an, **das** sein ganzes verschlagenes, versoffenes Gesicht einnahm [10, c. 341], 1.65 погоду «Tja», sagte er dann, «ist es nicht ein wunderbarer Tag?» / Enrico verzog den Mund zu einem *Lächeln* [10, c. 350], 1.66 ізольоване від цивілізації (острівне) життя «Tahiti», unterbrach ihn Fernand, «dort tragen sie Baströcke. Ich habe das auf einem Kalender von der Post gesehen.» Er machte eine Kopfbewegung in Richtung der Brüder Borel. «Da sollten die beiden hingehen, mit ihrem Rasenmäher. He, Borel, wär' das nichts?» / Der ältere Borel *lächelte* und schüttelte den Kopf. «Mag keine Inseln.» [10, c. 382], 1.67 звертання «Jojo!» / Der Kleine sah auf und *grinste* ihn an [10, c. 391], 1.68 «реальність» «Na, dann packte ich's wohl wieder», meinte er. Er sah auf die Uhr und *lächelte* sie – wie er hoffte teilnahmslos – an [там само], 1.69 посаду «Wir sind vom Polizeirevier in Avignon.» / Der Verkehrspolizist *lächelte* [10, c. 413], 1.70 порятунок викраденого сина Er legte Boone die Hände auf die Schultern, und sein Gesicht verzog sich zu einem breiten *Lächeln*. «Schön, dich zu sehen, mein Junge.» [10, c. 438], 1.71 колективне переживання + усталений ритм життя «Wir haben uns alle ein bißchen Sorgen

gemacht. Alles in Ordnung?» / Boone **grinste** und nickte. «Mir geht's prächtig.» [там само], 1.72 відпустку друга «Wir haben bereits unseren Urlaub geplant. Keine Entführer, keine Kriminalpolizei, ein nettes, ruhiges Fleckchen wie New York, Nicole war noch nie dort.» / Ernest **nickte lächelnd** und erhob sein Glas [10, с. 450] до **складової частини етикету** і водночас **недовіри** Sie schüttelten sich die Hände du traten einen Schritt zurück. **Lächelnd** nahmen sie sich gegenseitig unter die Lupe [10, с. 30], **етикету** «Guten Morgen, Mr. Shaw. Wie geht's Ihnen heute?» Sie **lächelte** ihn über den Fächer aus gefaxten Mitteilungen hinweg **an** [10, с. 39], **іміджу** Während sich Murat setzte und den pinkfarbenen Kaschmirschal bedächtig auszog, sah er Simon mit jenem unschuldigen und charmanten **Lächeln** ins Gesicht, **das** er gewiß allmorgendlich vor dem Spiegel übte [10, с. 49], **поведінки** Der General blickte **lächelnd** und sich den Schnurrbart zupfend in die Runde [10, с. 55], **сукупної характеристики а** дітей (хлопчиків) Als Simon losfuhr, winkten ihm alle drei nach, drei braune **grinsende** Äffchen [10, с. 66], б) людей «Unehrlche Leute gibt es überall. Aber wenigstens **lächeln** sie hier.» [10, с. 81], в) молоді (шведів) Sie stellte vor – Ebba und Lars, Anna und Carl und Birgitta und Arne und Harald – alle groß und **lächelnd** und perfekt englischsprechend [10, с. 244], г) вітаны Die beiden Frauen nickten sich mit einem aufgesetzten **Lächeln** zu [10, с. 136], р) посвідчень Enrico betrachtete den Stapel Pässe auf seinem Schreibtisch und **lächelte** [10, с. 416], д) фальшивих документів «Ich habe eure Pässe, und ich muß sagen, daß sie in Anbetracht der kurzen Zeit sehr gut geworden sind. Wahre Kunstwerke. Ihr werdet keine Schwierigkeiten bekommen.» Er **nickte lächelnd** [10, с. 417], філософського **ставлення** до екстремальної ситуації Es war bereits spät am Nachmittag, und das Dorf machte nicht gerade den Eindruck, als gäbe es hier ein Taxi. Er saß fest. Duclos sah ihn an und zuckte die Achseln. Simon **lächelte** und zuckte ebenfalls die Achseln [10, с. 69], **спогадів** Er bestellte einen pastis und **lächelte**, da ihm einfiel, was Murat gesagt hatte; da war sie, genauso, wie er sie beschrieben hatte – die Vollendung der jungen Provençale mit den dunklen Augen und der olivfarbenen Haut [10, с. 70], **звички** Wieder einmal ertappte er sich dabei, daß er di Achseln zuckte, und **lächelte** [10, с. 90], **підтримки духу** в слухачів Simon machte eine Pause und **lächelte** sieben ausdruckslose Gesichter an [10, с. 101], **тактики проведення зборів** Ein entschiedenes Nein wäre in den meisten Fällen besser als dieses endlos zähe Wiederkäuen; dann wären wenigstens die Sitzungen kürzer. Aber er **lächelte** und nickte, gab sich interessiert und sagte «selbstverständlich», als ihm der oberste Gummibaron mitteilte, der Ausschluß müsse sich zurückziehen und die Vorschläge der Agentur in allen Einzelheiten diskutieren: <...> [10, с. 110], **встановлення господаря автівки** «Ihr Wagen, nicht wahr, Madam?» / «Nein. Ich bringe ihn für einen Freund nach London zurück.» / «Einen Freund. Ich verstehe». Er beugte sich hinunter, bis sich sein Gesicht mit dem formellen, höfflichen **Lächeln** auf gleicher Höhe mit dem von Nicola befand [10, с. 126–127], **продовження теми розмови** Er unterbrach sich abrupt und **lächelte** [10, с. 136], **вибачення** через пізній телефонний дзвінок «Entschuldigen Sie, daß ich so spät anrufe, aber ich wollte Mr. Ziegler nicht die Nummer vom Restaurant geben.» / «Dem Himmel sei Dank.» Simon blickte zu Nicole hinüber und **lächelte** entschuldigend [10, с. 141], **«альтернативного» виразу обличчя** Ein **Lächeln** stahl sich auf Jojos Gesicht während er Claudes

erwartungsvolle Miene betrachtete [10, c. 147], **стану а) емоційного** Doch er kam pünktlich auf die Minute, begleitet von einem Trio großgewachsener, **lächelnder** Manager mit dröhnenden Stimmen und schraubstockartigem Handschlag [10, c. 154], **б) фізичного + психологічного** «Wie haben uns alle ein bißchen Sorgen gemacht. Alles in Ordnung?» / Boone **grinste** und nickte. «Mir geht's prächtig.» [10, c. 438], **експресивності** «Dieser Hurensohn!» Er knallte das Blatt vor Simon auf den Tisch, gab ihm einen Knuff und **grinste**. «So ein Hurensohn!» [10, c. 155], **захисту інформації** Jahrelang hatte es ihm Spaß gemacht, seinen Beruf gegen die herablassenden Kommentare seiner Zeitgenossen – Bekannte aus dem Bank- oder Rechtswesen, dem Verlagsbereich oder der Journalistik – zu verteidigen, wenn sie ihn mit überlegenem **Lächeln** fragten, was er nur daran finde, Reklame für Toilettenpapier oder Bier zu machen [10, c. 157], **уявного волюнтариву** Eigentlich wollte sie mit diesem **lächelnden**, nachlässig gekleideten Mann, der sich immer noch nicht die Haare hatte schneiden lassen, hier bleiben – ohne von Speisekarten und Kellnern behelligt zu werden [10, c. 171], **уявної небезпеки** «Nun», sagte Millet und **lächelte** den General an, «stellen Sie sich vor, Sie seien ein Bankräuber. Eine amüsante Hypothese, nicht wahr?» [10, c. 182], **уявного інтенсивного задоволення** Seine untere Gesichtshälfte verzog sich zu einem **Lächeln**. Es wäre ihm ein großes Vergnügen, sagte er, Monsieur behilflich zu sein, falls er jemals ein Problem mit dem Hotel hätte, das zu dringlich oder zu delikat sei, um es der Polizei zu überlassen [10, c. 323], **уявного бажання** «Wenn ich nur zwanzig Jahre jünger wäre!» Erblieb vor Caroline stehen und beugte sich mit strahlendem **Lächeln** zu ihr hin [10, c. 366], **уявної послуги** «Kein Problem», erklärte der Dienstälerer und **lächelte**, als habe er ihm einen persönlichen Gefallen getan [10, c. 408], **відповіді на запит** «Ein ganz neues Gefühl, nicht wahr, hinter Gittern?» / Der General **lächelte** zurück. «Und wie kommt man hier wieder raus?» [10, c. 184], **зміни занять** Er sah Simon an und versuchte zu **lächeln**. «Ja, es ist sicher der richtige Zeitpunkt für Sie, etwas anderes zu machen. Nun ... viel Glück, mein Lieber. Viel Glück.» [10, c. 191], **гарного настрою** Auf Ernests Gesicht lag immer noch das breite **Lächeln**, das mehr oder weniger den ganzen Tag nicht von ihm gewichen war [10, c. 194], **впевненості у вчинку** «Wirklich keinerlei Zweifel?» / Ernest schüttelte erneut den Kopf und **lächelte** wieder [10, c. 198], **гордості** Das Mädchen brachte den Kaffee, **lächelte** Simon an und stolzierte mit wiegenden Hüften zur Bar zurück [10, c. 203], **результату** Das Treffen endete mit allgemeinem freundliche **Lächeln**, zuversichtlichen Bemerkungen und Händeschütteln [10, c. 202], **ласки** **Lächelnd** streckte er die Hand nach ihr aus und streichelte ihren Hals [10, c. 206], **вдячності** Simon **lächelte** dankbar, schloß den Aktendeckel und versuchte, Crouch zu vergessen [10, c. 230–231], **відчуття** Ihr Mantel schwang um ihre Beine, und Simon spürte das strahlende **Lächeln** in ihrem Gesicht förmlich in der Magengrube [10, c. 231], **поцілунку** Mit einem **Grinsen** auf den Lippen berühre er ihre Wange [там само], **емоції радості** **Lächelnd** ging er den Weg zur **gendarmerie** zurück. Als Empfangsdame würde sie einigen männlichen Gästen das Herz brechen [10, c. 248], **реклами** «Nun denn, Mr. Crouch. Die Werbung.» Simon **lächelte** und versuchte, seine Stimme freundlich und vernünftig klingen zu lassen [10, c. 250], **функції пам'яті** «Ich hätte es gern, wenn über das Hotel nichts in Presse stünde, bevor es eröffnet ist. Sie kennen ja das kurze

Gedächtnis der Öffentlichkeit.» / Crouch sah ihn schweigend an, und sein Mund verzog sich langsam zu einem höhnischen **Grinsen**. Also so lief der Hase [там само], **підтримки правових дій** «Auf der Seite der Polizei.» Jean-Louis zuckte die Achseln und **lächelte**. «Meistens jedenfalls.» [10, с. 282], **вартості «антикваріату»** «Und bei Barzahlung?» / Der alte Mann **lächelte**. «Dreitausend Francs.» [10, с. 284], **міжособистісних стосунків** «Es war ein Gedicht.» Den anderen zeigte er ein diplomatisches **Lächeln**. «Ist das gut so?» [10, с. 300], **акторської гри** «Ach, das.» Simon versuchte ein beruhigendes **Lächeln** [10, с. 301], **тривалості бажання** «Immer noch Sehnsucht nach Wimbledon, Ern?» / Ernest **lächelte**, streckte die Beine aus und betrachtete seine Baumwollspanndrillos. «Unbändige Sehnsucht.» [10, с. 304], **успіху** «Ihr habt Phantastisches geleistet.» Sie erwiderten sein **Lächeln** mit einem breiten **Grinsen**, so daß ihre weiße Zähne aufblitzten [10, с. 309], **послужливості** Ernest huschte dienstbeflissen von einer Gruppe zur nächsten, **lächelte** und nickte und schickte den Barkeeper herum [10, с. 313], **симпатії** Nachdem er die strahlenden Gesichter im schmeichelhaften Licht unter den Sonnenschirmen betrachtet hatte, **lächelte** er Nicole zu [10, с. 315], **аргесії** Es ging etwas Bedrohliches von Enrico aus, trotz seiner Höflichkeit und seinem starren, aufgesetzten **Lächeln**. Dieser Mann hatte nichts mit Versicherungen im herkömmlichen Sinn zu tun [10, с. 323], **світлин** Billy Chandler wandte den Kopf nach ihm um und **grinste**. «Mache hier gerade ein paar Probeaufnahmen, Ern.» [10, с. 326], **стереотипного виразу обличчя** «Wie geht's Ihrem Gesicht? Haben Sie schon einen Krampf vom dauernden **Lächeln**?» [10, 327], **стереотипної поведінки** Der General verhielt sich wie immer, **lächelte** den Gästen zu und öffnet Weinflaschen, schaute aber zwischendurch immer wieder auf die Uhr und warf seiner Frau verstohlene Blicke zu [10, с. 371], **емоційної дисгармонії** Simon blickte ihr ins Gesicht. Der Versuch zu **lächeln** paßte nicht recht zu ihrem ernsten Blick [10, с. 336], **«велопробігу»** Von der Straße her drang Murmeln und Gelächter an sein Ohr, und da kamen sie auch schon den Weg entlang und schoben ihre Räder, um die Reifen vor den scharfen Kieselsteinchen zu schützen, **grinsten** zufrieden und rieben sich den Rücken [10, с. 341], **планування** «Ich habe euch Hosen und Sweatshirts besorgt, die ihr über dem Radlerdress anziehen. Sie sind alt und unauffällig. Ihr werft sieb danach einfach weg. Ihr werdet naß werden beim Einbruch, aber ihr habt die ganze Nacht Zeit, wieder zu trocknen.» Er sah sich um und **grinste** [10, с. 348], **модальності** Er war erleichtert, als der Kellner mit der Speisekarte kam und er sich von dem **lächelnden** Mund und den starren Augen abwenden konnte [10, с. 351], **впевненості** Er **lächelte** über den Tisch, ein Mann, der sich sicher war, daß andere genau das taten, was er ihnen sagte [10, с. 353], **бізнесу** «Wie Sie sehen, bin ich ein hiesiger Geschäftsmann. Ich fördere die einheimische Wirtschaft.» Das **Lächeln** auf Enricos Gesicht wurde noch um ein paar Millimeter breiter [10, с. 354], **привернення уваги** «Monsieur?» / Jojo wandte sich um. Vor ihm stand Françoise und **lächelte** ihn an [10, с. 355], **ступеня щастя** «Du bist nicht sehr glücklich, stimmt's?» / Er **lächelte** und schüttelte den Kopf [10, с. 356], **брехні** Boone **grinste**. «Es tut mir leid, Willy, aber mein Vater wohnt in der Park Aveue. Er hat's auch nicht so mit Pferden.» [10, с. 364], **знахідки** Ein Schwall von Schutt und Erde prasselte ins Wasser hinab, und beim nächsten Schlag vibrierte seine Hand – er war mit dem Eisen auf Stahlbeton gestoßen. **Lächelnd**

sah er Jean an [10, с. 377], **топ-моделі** Die anderen sammelten sich um ihn und ließen die Polaroidfotos herumgehen: ein Mädchen, nackt bis auf ein Paar Stiefel und eine Maske und mit gelangweilten Gesichtsausdruck; ein dickleibiger, aufgedunsener Mann um die Vierzig, der mit einem zufriedenen, etwas blöden **Grinsen** sein erigiertes Glied präsentierte; weitere nackte Mädchen, die Peitschen schwingend und **zähnefletschend** in die Kamera blickten [10, с. 380], **турботи** «Bachir?» Jojo wandte sich dem dunkelhäutigen Mann zu, der still in der Ecke saß. «Was ist mit dir?» / Ein breites **Lächeln**, bei dem eine Reihe weißer Zähne zum Vorschein kam [10, с. 383], **емоційного патерну** (радість + страх) Als der letzte von ihnen am General vorbeigefahren war, **erstarrte** das **Lächeln** in seinem Gesicht und **erstarb** schließlich. Es hätten sieben sein müssen [10, с. 389], **пошуку виходу зі скрутного становища** Hoffnungslos blickte er in die Runde, auf der Suche nach einem Anzechen, daß sie ihn verstanden. Nichts. Das **Lächeln** auf seinem Gesicht verschwand [10, с. 392], **якості сновидінь** Als er sich hinunterbeugte und sie auf die Schulter küßte, **lächelte** sie im Schlaf [10, с. 405], **початку розмови** Sie erreichten das Poolhouse, wo sie sich in den tiefen Rattansesseln niederließen und auf das flutlichtbeschienene Wasser blickten. Parker schwieg einen Moment lang, dann **lächelte** er Simon an [10, с. 445].

Відповідно до наведених прикладів, усмішка реалізується у трьох основних формах: зовнішній, внутрішній і невизначеній.

Зовнішня усмішка – позитивний емоційний стан, що відбиває факт задоволення потреб, сподівань, прагнень, задумів індивідуума. Локалізується на обличчі, як правило, на його нижній та верхній частинах. На нижній частині виділяємо міміку рота, губ або куточків губ, а також зуби, для верхньої частини характерний порух очей, який виражає емоційний стан радості, її відтінки, оцінку, позитивне ставлення людини до подій і явищ життя.

Зовнішня усмішка варіює за **змістом**: «нейтральна» *Lächeln* й експресивна *Grinsen*, за **формою**: оскал *Grinsen* і скривлення губ для сміху *Lächeln*, за **силою**: від слабкої до широкої (тут активується і середня частина обличчя – щоки [6, с. 257]), за **типом**: нова, полегшена, безвинна, чарівна, сумна, формальна, ввічлива, широка, штучна, швидка, перепрошуюча, зарозуміла, задоволена, найласкавіша, вдячна, сяюча, слабка, (типова) глузлива, питальна, дипломатична, заспокійлива, застигла, тривала, дещо хтива [10].

Внутрішню усмішку розглядаємо як суб'єктивну позитивну реакцію на той соціально-психологічний клімат, який формує, модифікує (підсилює) і / або трансформує емоційний стан особистості. Цей вид усмішки немає певних ознак зовнішнього вияву, локалізується усередині організму, гіпотетично може бути зафіксований у лабораторних умовах.

Невизначена усмішка постає як психічна властивість людини, в якій закарбовано її взаємозв'язок, взаємодію з навколишнім світом.

Вербалізація усмішки в емпіричному матеріалі тотожна слову, словосполученню і реченню.

Слово пов'язане з предметом, дією, спрямованою на об'єкт (носія емоційного стану) або суб'єкт (носія емоційного стану), ознакою, властивістю й відносним підпорядкованим зв'язком.

За хронологією усмішка *Lächeln* (< IX ст.) суттєво передує оскалу *Grinsen* (< XV ст. [8, с. 498, 339]). На етимологічному тлі *Lächeln* є емотивним демінутивом, похідним від дієслова *lachen* [8, с. 498], *Grinsen* апелює до ранньонімецького дієслова *grinzen* зі значенням інтенсивності, що, в свою чергу, сягає корінням середньонімецького періоду (*grinnen* «кривити рота» [8, с. 339]).

Отже, у розвитку категорії усмішки фіксуємо два етапи: первинний і вторинний. Первинний етап зумовлено словотворчим процесом, вторинний – семантичним, відповідно. У словотворчому процесі виділяємо семантичні відношення деривата з елементами, що його утворюють, у семантичному – спостерігаємо семантичний зсув через мовні та позамовні чинники (потреби й інтереси суспільства, релігія, культура, економіка, політика, психологія тощо).

До прикладу, дієслово *lachen* уживалося у давньонімецький період лише стосовно інших об'єктів [11, с. 106], а у Середньовіччі воно набуває вже іншого значення: об'єкт (носії емоційного стану), емоційний стан *lächeln*, ставлення до об'єкта *freundlich blicken* [9, с. 120]. Сучасне дієслово *lachen* відображає міміку обличчя та має переносне значення [12, с. 595]. Будучи твірною основою, дієслово *lachen* бере участь у творенні дієслова *lächeln*. Схема останнього має такий вигляд: V + Umlaut + Suf. → V. У середині цієї схеми функціонує семантична модель V_{neg.} + Umlaut_{neutr.} + Suf._{pos.} V_{pos.}

Відповідно до наведеного прикладу, позитивне значення *lächeln* зумовлене семантикою суфікса *-l* «ітеративність; послаблення дії» [3, с. 40]. Тобто суфікс *-l* впливає на формування позитивного значення у похідному дієслові і є суфіксом-оператором. За таких обставин семантичні відношення кваліфікуємо як лівобічні або «зворотні».

Соціальна диференціація дружньої і ворожої поведінки, що сформувалася в умовах феодального суспільства, зумовила появу дієслова *grinzen*. Сюди додаються і територіальна роздрібненість Німеччини на численні князівства й карликові держави, що зберігалася аж до 70-х років минулого століття, і розмаїття діалектів, і «германізація» сусідніх племен на Сході, і повстання рицарів (1522–1523), і Селянська війна (1524–1525) [2, с. 67, 68]. Очевидним є розмежування емоційного ставлення різних прошарків населення, представників різних географічних ареалів, носіїв «інших, чужих культур, ідеологій» до «своїх подій, явищ» навколишнього світу. Тут уперше поставлено питання про функції посмішки. Якщо *Lächeln* об'єктивує «своє», «гарне», то *Grinsen* відтворює «чуже», «негарне». «Своє», «гарне» мислиться нормою а) соціальною, б) культурною, в) психологічною, «чуже», «негарне» стає нормою а) асоціальною, б) когнітивною, в) спортивною, д) економічною, е) аморальною. Отже, з'являється «конкуренція» між колективною і суб'єктивною нормами, між етнічними й інтегрованими цінностями, між стихійною і орієнтованою усмішкою, між нейтральним та експресивним.

Дотримання норм, урахування цінностей, знання психології та специфіки мовлення забезпечують порядок у мультинаціональному, полікультурному суспільстві.

У морфологічному вимірі досліджуванні мовні знаки постають як повнозначні частини мови – **іменник** *Grinsen, Lächeln*, **дієслово** *angrinsen, anlächeln, grinsen, lächeln, wiederlächeln, zulächeln, zurücklächeln*, **прикметник** *grinsend, lächelnd*, **прислівник** *grinsend, Lächelnd, lächelnd* і **займенник** *das, dem*.

За структурою розрізняємо три різновиди елементів: **прості** *grinsen, poхідні* *angrinsen, anlächeln, Grinsen, grinsend, Lächeln, lächeln, lächelnd, zulächeln* і **складні** *wiederlächeln, zurücklächeln*.

Прості слова репрезентовано **дієсловом**, семантичний тип якого слабкий, виражає параметри кінесики та відносним **займенником**, що вводить підрядне речення, в якому він є одночасно і сполучниковим словом, і членом речення.

Похідні слова охоплюють усю зазначену вище парадигму повнозначних частин мови, утворені трьома способами: 1) **безсуфіксальним** *Grinsen, Lächeln*, 2) **суфіксальним** *grinsend, lächeln, lächelnd*, 3) **префіксальним** *angrinsen, anlächeln, zulächeln*.

Складні слова (композиції) актуалізують лише **дієслово** *hineinlächeln, hinlächeln, hinübergrinsen, wiedergrinsen, wiederlächeln, zurücklächeln*, компоненти якого схематизуємо таким чином: Adv. + V, де Adv – прислівник, V – дієслово.

Стосовно внутрішніх ознак наведених композицій, вони нагадують за змістом частини словосполучення, проте семантичний зв'язок цих частин більш тісний, ніж у словосполученні. Переосмисленню тут підлягають рух усмішки всередину самого мовця *hinein*, напрямок руху усмішки від мовця *hin*, межа простору усмішки *hinüber*, час усмішки *wieder* та зворотний напрямок усмішки *zurück*. Рух усмішки всередину самого мовця маркують просторовий прийменник *in* і зворотний займенник *sich* (див. приклад [10, с. 294]), напрямок руху усмішки від мовця детермінують просторовий прийменник *vor* і зворотний займенник *sich* (див. приклад [10, с. 178]), межу простору усмішки маніфестує власна назва *Bachir*. Сюди додаються також вектор напрямку усмішки й мета її руху *zu* (див. приклад [10, с. 121]). Час усмішки інтерпретуємо як повторення емоційного процесу, напрямок – як вектор дуального емоційного процесу, що формується в обмеженому суб'єктом (носієм емоційного стану) просторі (обличчя) та транспортується за межі останнього. При цьому мірою відстані виступає об'єкт (носії емоційного стану) (див. приклади [10, с. 198, 241]). Зворотний напрямок усмішки є реакцією на пропозицію службовця перевірити клієнтом безпеку банка (див. приклад [10, с. 184]).

Словосполучення характеризують усмішку, наприклад: *Erleichtert grinste, Mit einem wehmütigen Lächeln, mit einem breiten Lächeln, ihr nettestes Lächeln, grinste ein bißchen lüstern, vor sich hinlächeln, lächelte erleichtert an, sein typisches höhnisches Grinsen, mit einem zufriedenen, etwas blöden Grinsen, grinsten zufrieden* та ін. При цьому сполучуваність слів на позначення усмішки (кінесив) варіює: від двох мовних одиниць *zufrieden grinsten* до шести *mit einem zufriedenen, etwas blöden Grinsen*.

Основними схемами аналізованих словосполучень є:

Adv. + V або його морфологічний варіант V + Adv.;

Pron. + Adj. + N;

V + Pröp. + Pron.;

Pröp. + UA + Adj. + N;

V + UA + UNum. + Adj.;

Pron. + Adj.1 + Adj.2 + N;

Pröp. + UA + Adj.1 + Pron. + Adj.2 + N, де

Pröp. – прийменник, UA – неозначений артикль, Adj. – прикметник, N – іменник,

Pron. – займенник, UNum. – неозначений числівник.

Як видно зі схем, домінують дві частини мови – дієслово (V) та іменник (N). У цьому контексті семантика усмішки є дієвою та предметною категорією. Враховуючи спосіб словотворення цих іменників – субстантивація інфінітивів, уточнюємо природу усмішки – емоційна процесуальність радості. До факультативних характеристик усмішки належать: ознака дії, якості чи іншої ознаки (Adv.), логічний зв'язок (Pröp.), предметна неозначеність (UA), ознака предмета (Adj.), вказівка на предмет або ознаку (Pron.), кількість (UNum.).

Речення репрезентують суттєві риси усмішки, наприклад, силу, інтенсивність, форму, тип, модальність: *Auf Ernests Gesicht lag immer noch das breite Lächeln, das mehr oder weniger den ganzen Tag nicht von ihm gewichen war* [10, с. 194] або форму, різновид, тип, модальність *Crouch sah ihn mit einem breiten Lächeln an, das sein ganzes verschlagenes, versoffenes Gesicht einnahm* [10, с. 341].

Є речення, які інформують про внутрішній стан людини *Billy grinste, und sein Gesicht wirkte noch etwas zerknitterter* [10, с. 319]. Перехід від внутрішнього стану *zerknitterter* до його зовнішнього вияву *grinste* забезпечують координативний зв'язок між окремими граматично рівноцінними реченнями *und* та естетична оцінка з лінійкою «гарне – негарне» *wirkte*. На цій лінійці фізичний стан об'єкта (носія емоційного стану) співвідноситься із полюсом «негарне». Цей полюс зазнає семантичного зсуву через слова-класифікатори *noch* і *etwas*, тому деінтенсифікується або пом'якшується. Таким чином, експресивна усмішка *grinste* є не лише якістю способу життя індивіда, але й його мірою та нормою.

Узагальнюючи все викладене вище, приходимо до основних висновків щодо вербалізації усмішки в німецькомовній метакультурі колективом перекладачів із англійської мови:

1. Усмішка *Lächeln* і *Grinsen* відображає реакцію людини на певну ситуацію, її емоційний стан, рівень культурного розвитку, глибину засвоєння загальнолюдського досвіду, манеру спілкування, менталітет етносу.

2. Різноманіття змісту, форми, сили, типу усмішки *Lächeln* і *Grinsen* пояснюємо мовними й позамовними чинниками, які характеризують насамперед германську та романську мови, а також їх культури.

3. Об'єктивація усмішки – слово, словосполучення, речення – свідчать про складну природу усмішки художньої категорії і в той же час ці формальні показники знаходяться у річищі тих мовних закономірностей та тенденцій, які характеризують кінцеву мову.

4. Демінутив *lächeln* дає змогу окреслити культуру вияву емоції радості, простежити її смислове наповнення, уточнити морфологію міжнетічної поведінки, змодельовувати її позитивний образ. Кореневе слово *grinsen*, у свою чергу, відображає «еконімічний конфлікт» прошарків населення, соціальний статус носіїв мови, характеризує людину як біологічну істоту, доповнює негативний образ міжнетічної поведінки.

5. Отримані при аналізі результати дають змогу по-новому підійти до вирішення проблеми відтворення семантики *усмішки*, а також змалювати (емоційний) портрет митця спорідненою мовою.

Перспективою подальших досліджень може бути *смій* художньої категорії як одна із форм інтенсивного невербального вияву емоції радості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ганина В.В. Невербальные компоненты коммуникации, отражающие эмоциональные реакции человека: гендерный аспект (на материале англоязычных художественных текстов): дисс. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.04 – германские языки, 10.02.19 – общее языкознание, социолингвистика, психолингвистика. Иваново, 2005. 199 с.

2. Жирмунский В.М. История немецкого языка. М.: ЛИЯ, 1956. 388 с.

3. Зиндер Л.Р., Строева Т.В. Историческая морфология немецкого языка. Л.: Просвещение, 1968. 264 с.

4. Кузнєцова Д.Ю. Прецедентні феномени в номінаціях виразів обличчя. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. 2009. Вип. 11. С. 258–263.

5. Семантика мови і тексту: матеріали XI міжнар. наук.-практ. конф. (м. Івано-Франківськ, 26–28 вер. 2012 р.) / Гол. ред. В. Головчак. Ів.-Фрнск: Прикарпат. нац. ун-т ім. С. Стефаника, 2012. 716 с.

6. Экман П. Психология лжи. Обмани меня, если сможешь. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 304 с.

7. Юр'єва О.Ю. Особливості невербальної передачі інформації в процесі міжкультурної комунікації. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. 2009. Вип. 11. С. 95–102.

8. KLUGE. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin: W de G, 1999. 921 s.

9. Lexers M. Mittelhochdeutsches Taschenwörterbuch. Leipzig: S. Hirzel Verl., 1974. 343 s.

10. Mayle P. Hotel Pastis. München: Knauer, 2003. 464 s.

11. Schützeichel R. Althochdeutsches Wörterbuch. Tübingen: Max Niemeyer Verl., 1974. xxxvi, 250 s.

12. WAHRIG. Wörterbuch der deutschen Sprache. München: dtv, 2012. 1152 s.

PECULIARITIES OF THE EVOLUTION OF FEMINISM THEORIES FROM XVIII TILL NOWADAYS: HISTORICAL ASPECT

The article examines the evolution of feminist theories during the eighteenth – early twenty – first century from a historical perspective. In particular, the authors analyze the development of such feminist trends as liberal feminism, social feminism, radical feminism, psychoanalytic feminism and postmodern feminism, from their inception to the design and functioning as independent currents of the feminist movement.

Eventually, it is concluded that feminist currents have undergone a long evolution. Emerging as a movement to give women equal rights and freedoms with men, such as the right to vote in elections, the right to inherit and the right to get education and a decent job, feminism of the XXI century seeks to address the racial and ethnic specificities of gender relations and criticizes the historically established theoretical foundations of feminism in terms of thinking about women as a group with common features and interests that only emphasize the binary nature of culture.

Key words: *gender equality, liberal feminism, socialist feminism, radical feminism, psychoanalytic feminism, postmodern feminism, women's movement.*

The current desire of Ukrainian society to join the European Union requires the state to ensure one of the fundamental universal principles – the principle of equality of people, an integral part of which is the concept of gender equality. In fact, the very concept of gender equality in society is quite extensive and covers a large number of different trends, one of which is the feminist movement.

The very concept of «feminism» has belonged for centuries to the category of cult. Those who turn to it are never indifferent. The term is derived from the Latin word *femina* – woman, and in the most general sense it means the protection of women's rights in both practical and theoretical sense. The term «feminism» was first used in the women's movement in the late nineteenth century, but became more widespread in the 1920s. In a broad sense, the term feminism refers to the ideology of parity between women and men, the movement for women's rights, as well as theories that seek to identify the social foundations of inequality and suggest ways to solve this problem.

Scientists consider the history of the feminist movement from different angles. Most scholars, especially in the United States, divide feminism into so-called «waves». According to American professor Astrid Henry, «On the one hand, the metaphor of the wave has allowed feminists to link different periods so that women see themselves as part of a constant movement for women's rights and equality. On the other hand, this metaphor was often based on the positivist understanding of generations, based on the idea of progress, in which each generation must surpass its predecessors» [1, p. 59]. The waves of feminism are viewed both from the point of view of chronology (one period is

replaced with another with its inherent ideas), and from the point of view of generations (the more progressive generation replaces the less progressive) [2].

At present, most feminist theorists have been based on the idea that three waves of feminist history passed, which have solved various problems aimed at achieving parity between men and women. The first wave includes suffragette movements of the nineteenth and early twentieth centuries, which sought suffrage for women. The second wave began in the 1960s and was associated with the ideas and actions of the women's liberation movement, campaigning for legal and social equality, equal access to education and work for women. The third wave which began in the 1990s is a continuation and revision of the ideological errors of the second wave of feminism. By the way, none of the waves of feminist history is considered complete yet.

In addition to the division of the history of feminism into waves, there is another classification, the main criterion of which is the theoretical orientation of feminist ideas as to what is considered the root cause of women's inequality and, accordingly, how to overcome it. According to it, the feminist movement is divided into such varieties as liberal feminism, socialist (Marxist) feminism, radical feminism, psychoanalytic feminism, etc., each of which has its own history of development.

Historically, the first type of feminism is liberal feminism, which emerged in the late XVIII century. His theorists were M. Wallstonecraft, J. Mill, H. Taylor, B. Friedan, A. Rossi, S. Okin, N. Bluestone.

The emergence of liberal feminism dates back to the era of the Great French Revolution of the XVIII century and is associated with the adoption of the liberal concept of «natural rights and freedoms» of people. This concept was first enshrined in Europe in the main document of the French Revolution, the Declaration of the Rights of Man and of the Citizen (1789). The practical implementation of the revolutionary slogan «Freedom, Equality, Brotherhood» influenced greatly the consciousness of women and their position in French society. The French women, inspired by the slogans of the «Freedom, Equality, Brotherhood» revolution, created their own clubs and took an active part in all social events. But after the publication of the Declaration and then the Constitution of the new republic, they realized that freedom and human rights do not apply to women: only men were included in the category of citizens who have the right to own property, vote and be elected. The writer Olympia de Guz tried to correct this «misunderstanding» by drawing up in 1791 the «Declaration of the Rights of Woman and Citizen», which historians consider the first manifesto of modern feminism. Also in the revolutionary years, women acquired certain civil rights: for example, in 1792, divorce was legalized, women and men were given equal inheritance rights, etc [2]. However, after the return of the Bourbon dynasty to power, the ban on divorce was restored, and after the establishment of the July Monarchy, the political rights of virtually the entire population of France were limited. Women, by the way, were forbidden to even attend public events.

At the end of the eighteenth century, the English feminist Mary Wallstonecraft, inspired by the French Revolution, published her work «In Defense of Women's Rights», which «justified» the possibility and necessity of women's civil rights. At the time, the main argument of opponents of equality was that women were «inherently incapable of

independence» and needed leadership and could not vote for it. While arguing with her opponents, Wallstonecraft emphasized the specifics of women's education in the XVIII century. However, few of her contemporaries supported her ideas at that time and only in the 70s of the last century the author's works were recognized as fundamental for the formation of the theory of liberal feminism [3]. For the liberals of the nineteenth century, supporters of the idea of equality of the sexes, it was a matter of formal, legal equality, which gives a person the opportunity to defend their interests. The customary law of Great Britain and the United States stated: «Legally, a woman does not exist separately from her father or husband, who vote on her behalf and in the name of the interests of the family as a whole»; without their consent, women could not enter into contracts, could not own property, or appear in court on their own. That is why the English philosopher and economist John Stuart Mill only 70 years after Wallstonecraft in his work «On the Subordination of Women» (1861) gives some views on the causes of women's passivity and their tacit agreement with civil lawlessness: «Men's power over women is not like all other kinds of power, because it does not use force, but is perceived voluntarily, morality insisted to them that the inner emotional essence of a woman corresponds to the destiny to live for others, the ability to completely renounce themselves and have no life other than dissolving in the needs of loved ones». Mill spoke in support of the courageous British women, who had publicly stated that women could speak for themselves, were free to choose their own destiny and therefore had the right to demand equal political rights with men. In 1867 he submitted a petition in the English Parliament in favor of suffrage for women [4, p. 136]. This was the first time that the voice of a new social movement was heard in the highest bodies of state power.

The right to vote is the main demand of the first women's political organizations in Britain and America in the late eighteenth and nineteenth centuries, which became a priority for representatives of liberal feminism. Abigail, the wife of the second US president, John Adams, also played an important role in allowing women to vote. During the preparation of the Declaration of Independence, one of the authors of which was actually John Adams, his wife did not give up trying to create a parity relationship between the sexes. In particular, she received a letter addressed to the Continental Congress, in order for high-ranking officials to remember women and be more loyal to them than their ancestors. She also called for giving women the right to vote or for their representation in the new state. Abigail Adams's famous phrase is «We will not obey the laws in the adoption of which we did not participate, and the government, which has no representation of our interests» [5].

The next step was a manifesto of the women's movement, which was proclaimed by American activists at the first ever conference on women's rights. In 1848, 200 women and 40 men gathered in Seneca Falls, New York, where, after heated debate, they adopted the Declaration of the Senses, writing the slogan of a new movement – «All men and women are created equal» – and the basic requirements: women as citizens of the United States must have full political rights, as well as the right to divorce, custody of children in the event of divorce, property and inheritance, the right to self-employment and higher education [6].

Few women's groups in America and Europe in the early twentieth century became influential national coalitions and associations. By all means of civic activity, the suffragettes (women's rights activists) tried to change the law and do everything possible to make their voices heard. Two Americans, Elizabeth Cady Stanton and Susan Anthony, stood out in this movement. They were the founders of the first American Equality Association, which was open to anyone who supported the idea of running in the election, anyone without gender or race.

The requirement of women's suffrage was relevant throughout the twentieth century. Thus, the first progressive country in the world to admit women to the polls in 1893 was New Zealand. As for the United States itself, it was not until 1920 that the US Congress passed the 19th Amendment to the Constitution, which gave women suffrage. The British received this right to a limited extent (for married women only) in 1918, and in full in 1928. And in France, women were given the legal right to vote in elections only in 1944, a century and a half after men received this right. However, in Switzerland, until 1971, female citizens were denied the right to vote and to be elected. And for a number of Muslim countries, this requirement remains relevant in the XXI century (Lebanon, Saudi Arabia, UAE).

In the 1920s, the first-wave feminist movement in Europe and the United States recognized its suffrage by enacting laws that allowed women to study at universities and work outside, and since then its activities declined.

The post-war world, with its hopes for long-awaited peace, security and prosperity, seemed to leave no room for social protests and discontent. In the 1950s, military posters urging women to help the country were replaced by public assurances that «feminine» women had nothing to do with professional careers, higher education, creativity, and to say nothing of participation in politics.

In 1963, a book was published in the United States that seriously affected the mood and self-awareness of millions of American women. «Mysticism of Femininity» by journalist Betty Friedan, which became a world bestseller and a classic text of liberal feminism and highlighted the atmosphere of the «consumer paradise» of educated middle-class Americans. Friedan found that the lives of middle-class housewives were overshadowed by inner dissatisfaction and awareness of their own worthlessness.

Three years later, B. Friedan organized the National Organization of Women, which, listening to the conclusions about women's needs for self-realization outside the family, demanded changes in women's lives and the liberation of her consciousness and self-realization from the «mysticism of femininity» [7, p. 153.] The main task of the new organization was to adopt a legislative ban on discrimination on the grounds of sex in all spheres of economic activity. According to the concept of classical liberalism, gender equality was interpreted as giving equal rights to men and women. Accordingly, any reference in legal documents to the «difference between men and women», according to the representatives of liberal feminism, enshrined the civil, public inferiority of women, which was established, leaving them a place exclusively in the private sphere.

In addition to banning direct discrimination, feminists demanded reform in virtually every area of professional activity: obtaining bank loans, building and rental permits,

setting off their own businesses, and accessing prestigious vocational universities and colleges. In the 1960s, in most Western countries, a married woman needed written permission from her husband to open her own bank account, obtain a loan, and rent a room.

However, by the end of the 1960s, along with the achievements, the ideology and strategies of liberal-classical feminism were limited, and a period of critical rethinking and abandonment of old concepts began. In 1981, a new book by the leader of the liberal wing of feminism, Betty Friedan, was published. In the book, Friedan noted that previously «male» institutions of power were completely inaccessible to them, but professionally prosperous women were faced with new disappointments. The state of frustration has now caused a «superwoman complex» that seeks to best meet the requirements of employers and the needs of her husband and children.

Socialist (Marxist) feminism, which synthesized Marxist and feminist views, became a separate species that separated from liberal feminism. His theorists were Z. Eisenstein, L. Gordon, M. O'Brien. The main reasons for discrimination against women here were considered to be private property and the class structure of society. However, in contrast to classical Marxism, which did not allow for the existence of a special, separate from the proletariat, women's movement, socialist feminists insisted on the need to separate from the problems of class and general social – women's issues.

The formation of Marxist feminism was facilitated, on the one hand, by the works of F. Engels and Karl Marx, in which the problem of the emancipation of women was presented in the context of holistic socio-economic emancipation of man. In particular, Marx's appeal to the economic system as the basis on which the legal, political, social system of society is formed, led to the conclusion that no change in society can occur only through recourse to reason, the principles of justice and social progress. «Thoughts of the ruling class are the dominant thoughts in every era» [8, p. 45]. This approach was very important for socialist feminist theory. He suggested that the family and the relationship of sex exist and are realized in a specific historical context and are not conditioned by nature and biology – they are the product of a specific cultural view of masculinity and femininity and the result of gender stereotypes. These theoretical positions played an important role in the philosophy of the feminist movement, as gender relations were determined and influenced by the historical context, the development of production conditions.

But the main tenets of Marxism, according to Marxist critics, are not gender neutral and reflect men's views on the issue (for example, considering historical development as a process of subjugating nature reflects a masculine approach, or, for example, the concept of «productivity» is based on the male paradigm).

At the same time, without directly dealing with the idea of equal women's rights in society, K. Marx and F. Engels substantiated a number of important provisions for the theory of feminism: all kinds of inequality must be analyzed in historical context as a reflection of material interests; the liberation of women can be achieved not only by granting rights and political freedoms, but by the complete transformation of society, and

the material conditions for this transformation are developing in the already existing society [9, p. 140–141].

Marxist feminism has found fertile ground in Russia. The main reason for the alienation of the person, according to Marx – private property. It turns a person into an object of possession. In the relations of capitalist society, the division of people into owners and non-owners is obvious. The transformation of labor into a commodity deprives the alienation of historical destiny. Equally obvious commodity character is manifested in marriage. The sacrament consecrated by the church is an economic operation. Under capitalism, the husband continued to be the master of his wife, just as the manufacturer carried out the economic enslavement of women. The abolition of private property as a condition for the capitalization of public and private life was, according to Marxist predictions, to ensure the emancipation of both men and women. Marxism took place as a systematic theory of social emancipation of the individual. The problems and contradictions of the liberation of specific social groups have not been subjected to a holistic analysis within the framework of general theory. Such an analysis was intended as a step in the development of Marxism in special areas. This step was taken by O. Kollontai. Her works are interesting to the modern reader because they record and structure the problem of double emancipation of women. It is, firstly, the emancipation from enslavement in social and family relationships. Secondly, emancipation from socio-regulated restrictions in the behavior and consciousness of women [9, p. 204].

As a result, O. Kollontai's views were reduced to orthodox Marxist ones. What constituted their development potential was severely criticized. Meanwhile, the ideas expressed by Olexandra Kollontai in the 1920s could be the basis for the development of a theory that in the 1970s (50 years later) became known as the gender approach. They were based on the idea that sexual relations are a social and cultural construction. And this means that the solution to the «women's question» requires a revolutionary continuation. But her work was not appreciated by contemporaries. She frightened liberal-minded feminists with what she thought was revolutionary obsession. And allies in the political party were not satisfied with its consistently propagated feminism.

Another feminist movement that emerged was radical feminism. His initial thesis was the idea that society affirms (constitutes) masculine / masculine as a positive cultural norm, and feminine / feminine – as a deviation from the norm.

The emergence of the radical current began in the 1950s and 1960s, when groups of young intellectuals emerged in parallel with liberal feminist groups, talking about women's emancipation from more radical positions. A new influential current of feminism is being formed in the context of powerful youth protests of the «new left».

The theoretical source of radical feminism can be considered the publication in 1949 of the book by the French writer and philosopher Simone de Beauvoir «The Second Sex». For the first time, the philosopher tries to comprehend the problem of women's existence in the modern world, asking herself the question: what is the obstacle to the self-realization of women as individuals that restricts women's freedom?

Contrary to previous feminist theories, Simone de Beauvoir sees the causes of women's dependence not so much in biological differences, legal and socio-economic inequalities, but in how historically formed the idea of femininity in culture and society. Examining mythology, literature, various national traditions and values, the system of girls' upbringing, family models, she shows that the main obstacle to women's freedom is the prevailing idea of women's existence as «secondary», which in history and culture «primary» man. Acceptance by women of the role of the «second sex», important only in relation to men, forms a phenomenon of dependence in women's self-consciousness, which does not allow women to be responsible for their own lives and claim to realize personal abilities outside the family. The famous formula of the book «Women are not born, they become» not only opposed the myth of the «special human nature of women», but also gave impetus to a new understanding of women's emancipation. Simone de Beauvoir urged women not to be afraid to embark on the path of self-realization, independence and free acquisition of «true existence» [10]. And her famous phrase: «women are not born – they become women» – became the motto of the feminist movement of the second half of the twentieth century.

Since the early 1960s, American students have been active participants in mass university demonstrations, strikes, protest marches against segregation in the South, and the Vietnam War. But they were not satisfied with the role assigned to them in the youth movement. Disappointment began when they became aware of their complete exclusion from decision-making in left-wing organizations. The idea of «universal sisterhood» was gradually becoming decisive in the new trend.

The second radical idea is the idea of patriarchy as a historically formed system of total domination of men in all spheres of life. Men's power, according to the proponents of «women's liberation», extends not only to politics and economics, it also permeates women's personal lives. Men cannot reform the system that gives them privileges, so the compromise program of liberal feminism to reform the law does not solve the fundamental problem of liberation from dependence and oppression. Only a revolutionary struggle of women can undermine the patriarchal system. In particular, the Red Stockings radical feminist manifesto stated that all men are agents of the oppression system and that all men receive economic, sexual and psychological benefits from the male hierarchy. «We are considered inferior beings, whose sole purpose is to improve the quality of life of men. All conflicts between individual men and women are political conflicts that can be resolved only by joint efforts» [11, p. 534].

Sulamif Firestone also expressed her own vision of a radical position in her famous book, *The Dialectic of Gender: Arguments for a Feminist Revolution*, published in 1970 and immediately gaining popularity. The 25-year-old student activist and organizer of the first «liberation» groups in New York offered a new explanation for the reasons for the total oppression of women. It defined patriarchy through men's control over women's reproductive function.

According to Firestone, since the very birth and upbringing of children makes a woman dependent on a man in terms of material existence, it is obvious that a relationship of power and subordination appear. It is anarchy, not the natural neuroticism

attributed by Freudianism to all women, that determines their status in modern society. Therefore, in her opinion, the way out of this situation would be the introduction of the latest artificial reproductive technologies designed to free women from the burden of biology. In fact, she called pregnancy itself barbarism and abuse of women [12]. Later, Firestone supporters made the issue of control over female sexuality the center of discussion. The legalization of abortion, which they advocated under the slogan «Right to Choose», primarily ensured independence and freedom in sexual relations.

In the same year, 1970, another well-known activist of the «liberation» groups, Kate Millett's «Sexual Policy», was published, which outlined the current tasks of the movement. For the first time, the term «politics» was used, which means the mechanism of power of one group of people over another, applied to the sphere of personal relations. Family, motherhood, sexuality, body, emotions, ideas of beauty – everything that a woman considers only her personal life and personal destiny, should be the subject of feminist thinking, ideological discussions to find new answers to «old women's questions». The key concept here is, of course, «patriarchy», defined as the historically established system of male domination over women. The strength of this system is that it agrees with the superstition of male superiority. Therefore, socio-political reforms, state equality policy are not able to liberate women until the system of social ideas and norms of behavior for women and men changes. «Revolution of consciousness» should become the main task of radical women's groups, which takes place under the slogan «Personal is politics!» [13].

Unlike liberal activists, members of «liberation groups» did not seek respectability and recognition as their political elite. It would not be possible to overthrow the powerful system of patriarchy only with polite demands to change the laws, it was necessary to change the whole system of values, to break age stereotypes. Therefore, it was necessary to excite the mass public consciousness, to influence women and men, to provoke discussions and clashes of opinion. Radical feminists intensified their educational activities and volunteer work with the tactics of «direct, purposeful actions». They staged all kinds of street performances, theatrical events and aimed at dispelling traditional stereotypes and values.

In the numerous groups «raising awareness» and «raising personal self-esteem», the participants rethought the liberal dilemma «similarity – difference». The notion of female difference, which opposes the understanding of equality as similarity, is perceived by radicals as positive. Why do women have to follow the male pattern of behavior, style of thinking and worldview in order to have equal opportunities in self-realization and freedom of choice? Radical feminists asked this question to their predecessors in the liberal movement. They sought their explanation of women's identity, mechanisms for suppressing women's identity, and understanding ways of inner liberation. Since male dominance is manifested in both culture and values, it is necessary to form an independent view of the world. A new female worldview should be created with the help of literature, cinema, music, painting, photography, it is necessary to «write» another – women's history. New social and cultural feminist institutions are being set up in Europe and America: publications, bookstores, cafes and kindergartens, women's clinics and

women's health and family planning centers, crisis centers for women victims of sexual and domestic violence. In the mid-1970s, the «liberation» women's movement began to surpass anti-Vietnam War protests in the USA.

The previous stage of the movement for women's equal rights did not resonate in the country. The reforms proposed by women's liberal organizations in the 1960s fit into the democratic framework of the United States, while the radicalism of «liberation» groups threatened to destroy the entire system of traditional cultural values, social institutions, and policies.

One of the objective factors in the change of sexual behavior was known to be the emergence of birth control pills, which allowed women to control the process of reproduction to some extent. This was crucial in determining the ways and means of women's liberation. The demand to legalize abortion for decades had split the USA into two opposing camps. Proponents of freedom of choice were able to secure the right to abortion in 1973, when the Supreme Court recognized it as one of the fundamental human rights and freedoms under the US Constitution.

The women's liberation movement later opened up new topics for discussion. The «mysticism of the home» is being replaced by the ideology of beauty, which is being replicated by the consumer society. «Mysticism of Femininity» encourages an epidemic of neurosis related to the female body, neurosis of weight and age. Naomi Wolfe, author of «The Myth of Beauty. How Perceptions of Beauty Are Used Against Women», ponders new questions for women: if their sexuality is similar to that portrayed by commercials, and should they «earn» the right to sexual pleasure and self-esteem through «beauty». Summing up his work, the author argues that physical perfection becomes an obsession for women, and non-compliance with it – a source of suffering. But even after reaching the ideal, a woman still loses because she sacrifices her natural beauty, health, energy, sexuality, and sometimes her life to the generally accepted standard of appearance. The original thesis of the work was the desire to convey to the female part of society the idea that in the modern world a woman is able to decide how she wants to live and look, regardless of the dictates of the ruthless «myth of beauty».

In addition to radical feminism in the 1970s of the twentieth century, psychoanalytic feminism, which was aimed at a feminist reinterpretation of Freudian psychoanalysis, had also spread. At the heart of the reasoning of theorists in this area there was the concept of fear, which is allegedly unconsciously felt by all men in relation to the image of the mother and female reproductive ability as such. To avoid this and to build a new type of relationship between men and women, it is proposed to share parental responsibilities equally between husband and wife.

The radical trend of the women's movement has never been based on a single theory, with different concepts emerging, with supporters arguing and criticizing each other. Attempts to comprehend the deep nature of gender differences, which are rooted in psychology, the system of values and ideas about femininity and masculinity, lead to the formation of psychoanalytic feminism, which opened other plots «personal as political». In the late 1970s, the American psychologist Nancy Chodorow published the book *Reproduction of Motherhood*, in which she analyzed the realm of the unconscious from a

feminist standpoint, where differences arise. She is interested in the impact of the fact that the child is brought up mainly by the mother. What gives birth to the omnipotence of the mother, fear and feelings of dependence on her, especially in men, or subconscious longing for both women and men for maternal warmth? Reforming institutions is not able to change the norms of patriarchal consciousness, individuals who are formed in the process of psychological development. Chodorow saw the way out of the traditional relationship of domination and subordination in the equal participation of both parents in the upbringing of children [14, p. 234]. Issues and achievements of feminist psychoanalysis are the subject of public debate.

In the 1970s, self-awareness groups covered the problem of violence behind the walls of «family fortresses». Personal tragedies, experiences, fears turned out to be a common female experience and a common political problem. Marriage should not absolve a person from legal responsibility for cruelty – this was a feminist approach to the problem of domestic violence. The state is obliged to ensure human rights and punish their violations not only in the public but also in the private sphere. The result of women's organizations was the adoption in the 1980s in European countries and the United States of special laws protecting victims of domestic violence. Structures of the executive branch (police, social services) are being created, which are responsible for the observance of the rights and security of citizens in the family.

In addition to radical feminism in the 1970s of the twentieth century, psychoanalytic feminism, which was aimed at a feminist reinterpretation of Freudian psychoanalysis, also spread. The concept of fear which is allegedly unconsciously felt by all men in relation to the image of the mother and female reproductive ability as such was at the heart of the reasoning of theorists in this area. To avoid this and to build a new type of relationship between men and women, it is proposed to share parental responsibilities equally between husband and wife.

The radical trend of the women's movement has never been based on a single theory, with different concepts emerging, with supporters arguing and criticizing each other. The attempts to comprehend the deep nature of gender differences, which are rooted in psychology, the system of values and ideas about femininity and masculinity, has led to the formation of psychoanalytic feminism, which opened other plots «personal as political». In the late 1970s, the American psychologist Nancy Chodorow published the book *Reproduction of Motherhood*, where she analyzed the realm of the unconscious from a feminist standpoint, where differences arise. She is interested in the impact of the fact that the child is brought up mainly by the mother. What is the reason of the omnipotence of the mother, fear and feelings of dependence on her, especially in men, or subconscious longing for both women and men for maternal warmth? Reforming institutions is not able to change the norms of patriarchal consciousness, individuals who are formed in the process of psychological development. Chodorow saw the way out of the traditional relationship of domination and subordination in the equal participation of both parents in the upbringing of children [15, p. 234]. Issues and achievements of feminist psychoanalysis are the subject of public debate.

In the 1970s, self-awareness groups covered the problem of violence behind the walls of «family fortresses». Personal tragedies, experiences, fears turned out to be a common female experience and a common political problem. Marriage should not absolve a person from legal responsibility for cruelty – this was a feminist approach to the problem of domestic violence. The state is obliged to ensure human rights and punish their violations not only in the public but also in the private sphere. The result of women's organizations was the adoption in the 1980s in European countries and the United States of special laws protecting victims of domestic violence. Structures of the executive branch (police, social services) are being created, which are responsible for the observance of the rights and security of citizens in the family.

The formation of a new worldview in the philosophical, sociological and political understanding of the reality of the turn of the XX–XXI centuries contributed to the formation of postmodern orientation in feminism. Postmodern feminism, especially developed in France, combines the ideas of radical feminism, poststructuralism, Lacan's psychoanalysis, and Jean's theories. Derrida, M. Foucault and R. Lyotard. Usually the representatives of this trend include L. Irigaray, Y. Kristeva, H. Six, J. Butler [16] – however, in fact they are united by research topics (language, power, the concept of «woman»), rather than a single methodological platform. Postmodern feminism is sometimes called «post-feminism» because Irigaray, Kristeva, and Siksa consider feminism, like all the other «isms», a product of the phallogocentric system.

The precondition for the popularity of postmodern trends was the state of the women's movement in the second half of the twentieth century. The adoption of the Universal Declaration of Human Rights (1949), the preparation and adoption of the UN Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (1979) testified to the global achievement of the main goals of the women's movement in its liberal interpretation. The 1960s and 1970s were a period of decolonization and entry into the world arena of the third world countries. Their political liberation opened up new historical perspectives for the women's movement. Women in Asia and Africa claimed their rights, but in a different way than their American and European girlfriends. The women's movement reached unprecedented proportions in history and demonstrated an incomparably greater diversity of women's political sentiments and interests. The abstract gender division into male and female interests could not be the unifying basis of the global women's movement. At the same time, the diversity of women's political and cultural preferences was evident in the countries with high economic and democratic development. Feminism was faced with the task of finding an approach that could capture the real social, political and cultural diversity of women's interests and take it into account in the development of feminist theory.

Postmodern feminism accepts male / female binary as the main force that categorizes our society. Following Simone de Beauvoir, postmodern feminists view women as playing the role of the Other. They criticize the structure of society and the dominant order, especially the patriarchal aspects. Postmodern feminism is extremely receptive to diversity. It focuses on multiple truths, multiple roles, multiple realities. There is a denial of the essentialist nature of women and the only way to be a woman.

Currently, feminism remains a significant social movement that has achieved the greatest success in the field of culture. Despite the predictions of the era of postfeminism, the persisting gender inequality of women remains at the center of feminism in all its forms.

Thus, we can conclude that during the eighteenth and twenty-first centuries, feminist currents underwent a long evolution. Having emerged as a movement to give women equal rights and freedoms, such as the right to vote in elections, the right to inherit and the right to education and a decent job, feminism of the XXI century seeks to address the racial and ethnic specificities of gender relations and criticizes historically established theoretical foundations of feminism in terms of thinking about women as a group with common features and interests that only emphasizes the binary nature of culture. The original thesis of modern feminism is the slogan «Gender is how you behave and what you do in a given situation, not what you are».

REFERENCES

1. Henry As. Not My Mother's Sister: Generational Conflict and Third Wave Feminism. Indiana University Press, 2004. P. 59–60.
2. Pastushok A. Feminizm u Frantsii: khyvli borotby ta emansypatsii zhynok. *Gender v detaliakh*. URL: <https://genderindetail.org.ua/season-topic/feminism-in-detail/feminism-in-france.html>
3. Mery Uolstonkraft. *Liudy: byohrafyy, ystorry, fakti, fotohrafyy*. URL: https://www.peoples.ru/art/literature/prose/roman/mary_wollstonecraft/
4. Martseniuk T. Chomu ne varto boiatysia feminizmu? Kyiv: vydavnychy dim «Komora», 2018. 256 s.
5. «Pomnyte o damakh»: 4 zhyznennikh uroka pervoi amerykanskoï femynystky Ebyheil Adams. URL: <https://burninghut.ru/uroki-ebigejl-adams/>
6. Vstrechy, polozhyvshye nachalo dvyzheniyu za prava zhenshchyn. URL: https://nyassembly.gov/member_files/047/20110203e/index.pdf
7. Osnovy teorii henderu: yurydychni, politolohichni, filosofski, pedahohichni, linhvistychni ta kulturolohichni zasady: monohrafiia / kol. avt.; red. L.R. Nalyvaiko, I.O. Hrytsai. K.: «Khai-Tek Pres», 2018. 348 s.
8. Ushakyn S.A. Pole pola. Vylnius: Evropeiskyi humanytarnyi Universytet, 2007. 320 s.
9. Kolodii M. Stanovlennia gendernykh doslidzhen u konteksti evoliutsii zhinochoho rukhu: vid marksyzmu do postmodernizmu. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu Serii; Politolohiia. Sotsiolohiia, Filosofiia*. 2008. Vypusk 9. Pp. 203–206.
10. Aheieva V. «Zhinkoiu staiut»: de Bovuar i ukrainskyi feminizm. *BBC NEWS Ukrain*. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/blogs-39194185>
11. Redstockings Manifesto. Sisterhood is powerful. N. Y., 1970. 534 p.
12. O'Nyl K. Vspomynaia Sulamyf Faeirstoun y ee femynystskiy vzghliad na Prava Molodezhy. *Antyeidzhyzm*. URL: <https://youthrightsru.wordpress.com/2017/02/24>
13. Dvorkin A. Polityka stati i Keit Melet. *Politychna krytyka*. URL: <https://politykrytyka.org/2017/09/09/polityka-stati-i-keit-millet/>
14. Naomi Vulf. Mif pro krasu. Stereotypy proty zhynok. Kyiv: Pabliher, 2020. 576 s.

15. Chodorou N. Vosproyvodstvo materynstva: Psykhoanalyz y sotsyolohyia hendera / Per. s anhl. Moskva: «Rossyiskaia polytycheskaia entsyklopedyia» (ROSSPEN), 2006. 496 s.

16. Pushkareva N. L. Postfemynyzm. *Multymedyinaia Entsyklopedyia «Kruhosvet»*. M.: «Novuy disk», 2004. URL: <http://www.krugosvet.ru/enc/istoriya/feminizm.html?page=0,5>

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ МИСТЕЦЬКОЇ СПАДЩИНИ ГАЛИЦЬКО-ВОЛИНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ В АСПЕКТІ МІЖНАРОДНИХ КОНТАКТІВ

The paper deals with the methods of complex research of artistic heritage of Galicia and Volhynia lands of the medieval period. Profound meaning, symbolism and high artistic level of artworks of Galicia-Volhynia state demonstrate not only local experience of art, but also aesthetic and stylistic features of foreign cultural influences and their efficient creative translation on the local authentic background. The study outlines a set of theoretical principles and means of obtaining knowledge about the prerequisites for the origination of art in these territories and its development thanks to international interrelations. In order to comprehensively cover the artistic heritage, we consider the correlation between the historical process and the life of society, focusing on the search for little-known monuments and descriptions of archaeological finds, new sources and different types of professional creative activity, as well as highlighting the effect of separate artifacts on the folk culture.

Глибокий зміст, символіка та високий художній рівень творів мистецтва Галицько-Волинської Русі засвідчують не лише прикметні надбання автохтонного походження, а й естетичні й стилістичні ознаки іноземних культурних впливів і продуктивність їх творчого синтезу на місцевій самобутній основі. Упродовж останніх десятиліть на території Західної України й країн-сусідів проведені плідні археологічні пошуки, отримано значний корпус нововиявлених артефактів. Вони вкотре засвідчують активність тут міжнародних контактів у княжу добу як на рівні економічно-торговельних, політичних, військових відносин, так і в царині культури.

Об'єктивне комплексне вивчення мистецтва Галицько-Волинської держави та її причетності до європейських і світових культурних надбань є актуальним із позицій проблематики сучасних інтегративних процесів української мистецької спадщини в її зв'язках із культурою народів-сусідів. Такі студії сприяють належній оцінці національних мистецьких здобутків і визначенню міри загальноєвропейського впливу на духовне життя зазначеного регіону й України в цілому.

Слід зазначити, що найпершими джерелами, які особливо допомагають об'єктивному висвітленню мистецтва Галицько-Волинського князівства є археологічні студії. Старовинні пам'ятки як артефакти віддавна колекціонувалися, їхньому збиранню присвячували свої зусилля фахівці й любителі давнини. Важливими для нас є фундаментальні узагальнення історії археологічних досліджень і здобутих при цьому знахідок із теренів княжого Галича Ярослава Пастернака [6; 5]. Дослідженню ареалу галицьких земель давніх часів чимало праць присвятили Михайло Каргер та Олександр Черниш [2; 9; 10]. Чимало зроблено медієвістом Василем Пуцко, зокрема, науковець обґрунтував свою концепцію стосовно значення «візантійської шко-

ли», важливості мистецького імпорту для культурного життя та творчого процесу. Зокрема, дослідник вважав, що на галицько-волинські землі потрапляли вироби західного художнього ремесла, особливо після 1204 р., коли хрестоносці захопили візантійську столицю і окремі грецькі майстри шукали притулку на руських землях [8, с. 109–113].

Культурні надбання Галицької землі й Волині перебували в полі зору багатьох вчених, зокрема особливості художньої культури Галицько-Волинської Русі висвітлено Р. Михайловою, проблеми, пов'язані із малярством і декоративно-прикладним мистецтвом краю, досліджено у працях В. Александровича Д. Крававича, Л. Міляєвої, В. Овсійчука, Д. Степовика, М. Фіголя, своєрідність галицько-волинської архітектури Х–XIV ст. відображено у публікаціях О. Іоннісяна, Ю. Лукомського, І. Могитича, однак для зміцнення фундаментів національного державотворення, усвідомлення самодостатності української культурної спадщини, особливої актуальності набуває дослідження мистецтва Галицько-Волинського князівства у світлі культурних зв'язків із західними і східними сусідами.

Комплексне висвітлення мистецтва Галицько-Волинського князівства в просторі культури європейського Середньовіччя потребує передовсім осмислення питання методології дослідження, застосування логічних законів і правил, нових засобів і технологій, використання системи методів наукової творчості.

При характеристиці південно-західного регіону Русі в XI–XII ст., науковці зауважують, що тут продовжує зростати кількість населення. Набуває подальшого розвитку сільське господарство, різноманітні ремесла, торгівля та культурні зв'язки. Такі зміни створили умови для виваженого висновку істориків про те, що у XIII ст. тут сформувалася «нова міцна українська держава – Галицько-Волинська» [7, с. 192]. Тому особливо важливою порою для історії українського народу та його культури стала доба XIII – першої половини XIV століття. Тоді, після виділення з Русі ряду князівств розпочався, як справедливо вважають історики, новий політичний і культурний період розвитку України. Адже найпершим чинником, що зумовив тоді зміну устрою Київської держави, нині називають фактор подальшого етнічного самоствердження земель, процес формування відмінностей народностей у різних її частинах, народження нових економічних і військово-політичних осередків тощо. Аргументом на користь того, що цей час був важливим етапом у становленні національного мистецтва, вважають об'єднання Галицько-Волинським князівством тільки етнографічних українських земель. «Завдяки тому тут сильніше зазначилися прикмети української культури, що стало основою національної окремішності» [4, с. 85].

При нашій спробі комплексно висвітлити розвиток мистецтва Галицько-Волинської держави, показуємо не тільки значення цієї пори, яка забезпечила тяглість загальноукраїнських культурних процесів, а й підкреслюємо, що явища, які торкаються цього ареалу, слід розглядати в контексті її зв'язків з іншими князівствами й регіонами. Звертаємо увагу на особливості Галицьких земель і Волині й, водночас, підкреслюємо вагомість Києва як значущого осердя творчих імпульсів, місця, де творили культурні діячі з усіх теренів Русі, де трансформувалися й передавалися нові закордонні віяння у вигляді привабливих взірців.

У нашому дослідженні ми послуговувались узвичаєною термінологією, що утвердилася в українській історичній науці, зокрема, медієвістиці. Її категорії відображають передовсім споконвічні прагнення українці мати свою державу, її давнє коріння, національний поступ. Його намагалися обґрунтувати ще на зорі етнографічних, краєзнавчих та історичних досліджень цілий ряд авторів, найавторитетнішими з яких стали праці М. Грушевського. Однак наука не стоїть на місці, із плином часу відшукуються та вивчаються нові джерела, змінюються методологічні орієнтири, зокрема дослідницькі підходи. Зокрема, в окремих працях автори пропонують переглянути назви державних утворень у кордонах історичної Галицької землі X–XIV ст. При цьому підкреслюється, що в науковій літературі, починаючи з XIX–XX ст., домінують переважно такі історіографічні найменування: Галицька Русь, Галицько-Волинське князівство, Галицько-Волинська держава, Південно-Західна Русь, Червона Русь і т. п. Однак на думку окремих науковців, вони різко дисонують з опертими на джерела історичними (Галицька земля, Галичина, Galicia). У зв'язку із цим, якщо стати на позиції антропологізації вивчення історії, застосування останніх запропонованих назв дозволить уникнути не тільки термінологічної плутанини, а й через коректно застосовані поняття глибше пізнати хід історичного процесу як цілісну ланку взаємопов'язаних дій окремих осіб. Тому для державонайменування окреслених теренів обраного часового проміжку пропонується послуговуватися такими термінами: держава Ростиславовичів, держава Романовичів, королівство Русі (Regnum Russiae). Саме вони, як зауважено, чітко й безпелеяційно взаємопов'язуються зі свідченнями писемних джерел і сфрагістичним матеріалом [1, с. 265–295].

Побудова медієвістичного дослідження на міцному теоретико-методологічному підґрунті вивчення мистецтва Галицько-Волинської держави потребує передовсім урахування зв'язку історичного процесу із життям народу, забезпечить пошук мало-відомих пам'яток і мистецтвознавчий опис археологічних знахідок, нових джерел, їх уведенню в науковий обіг, висвітлить професійну діяльність майстрів минулого, їхню здатність перейняти все краще й творчо його застосувати у своїх витворах.

Водночас вирішення окремих завдань дослідження потребує в аспекті реалізації історичного підходу аналізу ідей, поглядів попередників стосовно опису мистецтва Галицько-Волинської держави, етапів становлення уявлень про нього, розвитку об'єкта наших студій від часу виникнення до визначеної верхньої його межі, виділення завдяки застосування структурного підходу всіх складових цієї важливої складової української культури, прискіпливого добирання до них фактів, їхнього правильного інтерпретування. Це забезпечить достовірність результатів наукового пошуку стосовно мистецтва Галицьких земель і Волині в просторі культури європейського Середньовіччя й висновків, підтвердить їх об'єктивність.

Необхідність комплексного вивчення особливостей мистецтва Галицько-Волинського князівства в контексті міжкультурної взаємодії та етнічних взаємовпливів обумовлює застосування міждисциплінарного підходу. Передусім йдеться про інтеграцію мистецтвознавчого й культурологічного підходів, що передбачає надання пріоритетності індуктивним методам перед дедуктивними (рух від конкретних фактів до узагальнень і висновків), відхід від описовості на користь аналітики; розгляд

мистецьких творів як культурних феноменів, що репрезентують світоглядні доміанти певної історичної епохи, культурної традиції; висвітлення обумовленості особливостей розвитку мистецтва та його специфічних характеристик культурним контекстом, зокрема, міжкультурними впливами.

У методологічному плані нам близька позиція українського дослідника О. Клековкіна, який зазначає, що «уявлення про морфологію наукового знання, культурології і мистецтвознавства завжди матимуть характер історичний, отже, визначений місцем, часом і – найголовніше – характером запитань, що їх ставить кожен час і перед культурою, і перед мистецтвом» [3, с. 9].

На думку авторитетного науковця, «усю сукупність запитань, звернених до досліджуваного об'єкта, можна звести до такого переліку операцій:

- виокремлення домінантних елементів (ознак);
- зіставлення їх із іншими елементами;
- диференціація та об'єднання елементів у групи (типи, класи, види тощо);
- визначення динаміки самих елементів, а також стосунків (кореляції, системи, ієрархії) між групами й окремими елементами [3, с. 9].

Такий підхід дозволяє розглянути феномен, що досліджується в різноманітних аспектах, на різних структурних рівнях і сформувати його комплексне інтегративне бачення.

Мистецтвознавчий аналіз передбачає звернення до символічної структури художнього образу, її інтерпретацію на основі реконструкції історико-культурного контексту певної епохи (іконологічний підхід і герменевтичний).

У роботі над дослідженням варто застосувати комплекс методів універсального, загальнонаукового й специфічного характеру. Їхня взаємодоповнюваність забезпечить об'єктивність і достовірність результатів дослідження.

Застосування діалектичного методу при описі мистецтва Галицько-Волинського князівства вимагає врахування зв'язку теорії та практики, принципів пізнаності реального світу, детермінованості явищ, взаємодії зовнішнього й внутрішнього, об'єктивного і суб'єктивного. Адже універсальним інструментом при цьому є діалектична логіка пізнання, що стала для всіх наук, затребувана при вивченні будь-яких проблем пізнання та практики. Такий метод сприяє встановленню зв'язків і відносин, загальних суперечностей і закономірностей (щоправда, метафізика від них уже відмовляється, безпідставно зупиняючись на півшляху до мети). Діалектичний пошук вимагає вивчати явище, не виймаючи його із системи зв'язку з іншими, потребує врахування їх, як і набутої взаємодії.

Передовсім діалектика як метод пізнання природи, суспільства й мислення в єдності з логікою і теорією пізнання – фундаментальним науковим принципом дослідження допомагає вивченню багатопланової та суперечної дійсності доби Середньовіччя у Європі, його мистецтва. Діалектичний підхід уможливорює обґрунтування причинно-наслідкових зв'язків, процесів диференціації та інтеграції, постійну суперечність між сутністю та явищем, змістом і формою, забезпечує об'єктивність у оцінюванні дійсності.

Пам'ятаємо, що діалектика як фундаментальний принцип і метод пізнання має значну пояснювальну силу. Але вона не підмінить конкретних наукових методів, що пов'язані з вивченням специфіки мистецтва Галицько-Волинської держави. Адже діалектика виявляється в них і реалізується через них відповідно до вимог спадковості й несуперечливості в методології.

На початковому етапі наших наукових студій ми застосували метод історичної реконструкції з оперттям на герменевтику. Було уявно сконструйовано поняття про об'єкт дослідження, що мав прообрази в реальному світі. У ході використання цього способу наукового пошуку було отримано певні уявлення про ідеалізований об'єкт, яким ми оперували при відображенні реальних артефактів часу Галицько-Волинської держави. Завдяки такого уявного конструювання утворилася теоретична модель, у якій характеристики й складові його мистецтва виступають у більш чіткішому й повно вираженому вигляді.

Збирання, систематизація та аналіз матеріалів, які вивчаються, потребував застосування ряду джерелознавчих методів. У їхньому ряду вельми корисним є іконографічний. Особливо корисним є метод критичного аналізу наукової та методичної літератури, практичного досвіду.

Використання загальнонаукових історичного й логічного методів допомогло відобразити єдність процесу пізнання мистецтва Галицько-Волинської держави в культурному просторі європейського Середньовіччя у просторовому та часовому вимірах. При цьому логічний метод розкривав рух і зміни побутування мистецтва переважно в просторі (синхронно в ареалі середньовічної Близького Сходу, Північної Африки, Європи), а історичний – у часі, тобто діахронно (виявлення передумов й основних етапів становлення та розвитку складових мистецької культури Галицьких земель і Волині). Водночас історичний метод використовувався для аналізу мистецьких процесів у певному часовому контексті.

Нині в науковому дискурсі культура постає багатовимірним явищем, представленим конкретною сукупністю її елементів, серед яких значиме місце належить мистецтву. Застосування системно-структурного й структурно-функціонального методів, що базуються на комплексному вивченні досліджуваного матеріалу, допомогло розглядати мистецтво зазначеного ареалу як функціональну систему, вузловим елементом якої є місцеві особливості, самобутність, а головною рушійною силою бачиться вічне прагнення людини до гармонійного впорядкування довкілля, наповнення його корисним й, водночас, красивими речами.

Системне відтворення розвитку мистецтва Галицько-Волинської держави потребує його висвітлення в аспекті міжнародних взаємовпливів. Системне й комплексне дослідження побутування мистецтва Галицько-Волинської держави в українській культурі, опис трансформування нею зовнішніх впливів і передачу своїх надбань сприяє висвітленню мистецтва Галицько-Волинського князівства складним і різноаспектним комплексом явищ, значимим етапом в історії української культури. Вивчення зазначених питань вельми актуальне в час стрімких глобалізаційних процесів, нівелювання етнічних прикмет.

Значиму роль має пов'язані з історичним генетичний і еволюційний методи, що використовувався для показу зародження та розвитку складових мистецтва на Галицьких землях і Волині, причинно-наслідкових зв'язків еволюції мистецьких явищ. Вони глибоко пізнаються в логіці тягlosti культурної традиції, що потребує вивчати особливості заселення Карпатського регіону й Волині в системі зовнішніх взаємин, розгляду релігійного синкретизму в цьому ареалі Київської Русі в аспекті міжкультурних зв'язків до розвитку мистецтва після прийняття християнства.

Із метою досягненню об'єктивних, систематизованих знань про мистецтво Галицько-Волинської держави використовувалися порівняльні методи. Вони спрямовувалися на аналіз археологічних артефактів, архітектурних об'єктів, інших творів мистецтва, що забезпечує концептуальну основу висвітлення феноменології культури.

Методологія наших студій ще ґрунтується на інтерпретації нових матеріалів. Аналіз фактів і процес тлумачення зібраних відомостей утверджує герменевтичне вивчення мистецтва Галицько-Волинського князівства. Адже наукові студії мистецьких артефактів як своєрідних текстів, джерел відомостей про розвій культури в ареалі Галицьких земель і Волині, відбір характерної інформації потребує її інтерпретації. Вона сприяє аналізу артефактів, баченню індивідуальної виразності, приміром, об'єктів архітектури згаданого регіону Русі-України, виробів декоративно-прикладного мистецтва й ікономалярства зазначеного періоду. Методи герменевтики допомагають кращому пізнанню багатогранної людської діяльності вже в княжу добу, осягненню духовних цінностей культури минулого й узгодження окремих розрізнених фактів у цілісне окреслення тогочасної суспільної свідомості.

Глибшій інтерпретації відшуканих артефактів, зокрема їхніх функцій, значення міжетнічних контактів, причин розвитку мистецтва допоможе аналіз мистецьких творів, з яких постане відповідь на такі, приміром у дусі Михайла Грушевського запитання: «Чим жили, що думали, яким богам молились покоління часу Галицько-Волинського князівства»? Адже відповідь на них сприятиме відтворенню безперервної тканини духовного життя нашого народу.

Заразом у річищі нинішніх проблем культурології з метою повнішого відтворення безперервного полотна духовного життя українців треба знати, які предмети вони використовували, для чого їх застосовували, які були імена діячів мистецтва й ремісничі цехи як важливі ознаки професіоналізму, які функції виконувало мистецтво в ту далеку епоху.

Маємо переконання, що в ході наукового пошуку не треба боятися певної перенасиченості другорядним фактичним матеріалом. Адже відтворення правдивої картини потребує нагромадження якнайбільше статистичних відомостей, серед яких легше відшукати особливо цікаві матеріали стосовно побутування мистецтва Галицько-Волинського князівства.

Із метою побудови моделі мистецтва Галицько-Волинського князівства в культурному просторі європейського Середньовіччя нами використано метод теоретичного моделювання, а метод наукової культурно-історичної реконструкції – для відтворення картини культурного процесу на основі джерел; компаративний метод – при порівнянні процесів розвитку мистецтва в Русі-Україні, її регіонах і зарубіж-

жі, оцінці духовних і матеріальних здобутків, узагальненні відповідних мистецьких особливостей.

Своїм дослідженням вступаємо у своєрідний діалог із нинішніми культурологічним науковим доробком – адже багато з того, що описано нами, уже потрапило до нього. Але зібраний і проаналізований нами матеріал, його групування відповідно до певних етапів, поки що тільки стає активним чинником самоусвідомлення нашого мистецького минулого.

Застосування різних методів дослідження, зокрема на підґрунті пошуку широкого кола джерел забезпечує чітке окреслення зовнішньополітичних, економічних міжнародні зв'язків, їхню дію на мистецьку культуру, сприяє висвітленню розвитку міжнетнічних контактів, різнобічному аналізу предметно-речових пам'яток, виділенню їхніх регіональних відмінностей стосовно стилістики, іконографії, тяглості традиції, рівня адаптації позамісцевих культурних впливів, окресленню характеристик пам'яток архітектури, ікономалярства, декоративно мистецтва Галицько-Волинських земель у контексті тогочасних загальноєвропейських культурно-мистецьких процесів. Використання ряду методів дозволяє побачити основи місцевого мистецького досвіду як результату творчого переосмислення іноземних впливів, з'ясувати роль ремісничих і торговельних центрів Галицько-Волинського князівства як інтеграційних чинників у сфері взаємин з іншими культурами.

Отже, завдяки сформованому міцному теоретико-методологічному підґрунті дослідження мистецтва Галицько-Волинської держави, зокрема врахування зв'язку історичного процесу із життям народу вдалося виокремити маловідомі мистецькі пам'ятки, створені кращими його представниками, описати чимало археологічних знахідок, нових джерел і ввести їх до наукового обігу. Звісно, у вивченні різних видів професійної творчості й вивченні дії артефактів, зокрема з теренів інших держав, на народну культуру, ми спиралися на усталену методику опису творів мистецтва. У результаті вдалося системно та комплексно вивчити місце та значення мистецтва Галицько-Волинської держави в українській культурі, трансформування нею зовнішніх впливів і передачу своїх надбань.

Системне й комплексне відтворення розвитку феномена мистецтва Галицько-Волинської держави потребує його опису не тільки в українській культурі, а й в аспекті міжнародних взаємовпливів. Водночас змалювання трансформування нею результатів інтернаціонального контактування, зокрема передачу своїх надбань сприяє висвітленню мистецтва Галицько-Волинського князівства складною та різноаспектною сукупністю переплетень, ансамблем явищ, значимим етапом в її історії. Вивчення зазначених питань вельми актуальне в час стрімких глобалізаційних процесів, нівелювання етнічних прикмет, що, відповідно, потребує чітко виділяти національні першооснови.

Застосування різних теоретичних підходів і методів дослідження, зокрема на підґрунті пошуку широкого кола джерел забезпечує чітке окреслення зовнішньополітичних, економічних міжнародні зв'язків, їхню дію на мистецьку культуру, сприяє висвітленню розвитку міжнетнічних контактів, різнобічному аналізу предметно-речових пам'яток, виділенню їхніх регіональних відмінностей стосовно стилістики, іконогра-

фії, тягlosti традиції, рівня адаптації позамісцевих культурних впливів, окресленню характерностей пам'яток архітектури, ікономалярства, декоративно-прикладного мистецтва Галицько-Волинських земель у контексті тогочасних загальноєвропейських культурно-мистецьких процесів. Використання ряду методів наукового пошуку дозволило побачити нариси основ місцевого мистецького досвіду як результату творчого переосмислення іноземних впливів, їхньої рецепції. Цьому особливо сприяло з'ясування ролі ремісничих і торговельних центрів Галицько-Волинської держави як інтеграційних чинників у сфері взаємин з іншими культурами. Обґрунтування цього потребує подальшого конкретного висвітлення головних напрямів, механізмів і стадій історії міжнародних взаємозв'язків Галицько-Волинського князівства та з'ясування їхньої дії на мистецький процес в його ареалі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волощук М. Термінологічні аспекти історіографічного державонайменування на прикладі Галицької землі X–XIV ст. *Середньовічна Русь: проблеми термінології* [ред. М. Волощук, В. Нагірний]. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2018. (Colloquia Russica, Series II, vol. 4). С. 265–295.
2. Каргер М. Основные итоги раскопок древнего Галича в 1955 году. *Краткие сообщения Института археологии АН СССР*. Москва, 1960. Вып. 81. С. 61–71.
3. Клековкін О. Мистецтво: Методологія дослідження: Методичний посібник. Інститут проблем сучасного мистецтва Національної академії мистецтв України. Київ: Фенікс, 2017. 144 с.
4. Крип'якевич І. Галицько-Волинське князівство. Київ: Наукова думка, 1984. 152 с.
5. Пастернак Я. Коротка археологія західних українських земель. Львів, 1932. 96 с.
6. Пастернак Я. Старий Галич: археологічно-історичні дослідження у 1850–1943 рр. Івано-Франківськ: Плай, 1998. 347 с.
7. Полонська-Василенко Н. Історія України: у 2 т. Т. 1: До середини XVII століття. 2-ге вид. Київ, 1993. 640 с.
8. Пуцко В. Мистецтво древнього Галича. *Дзвін*. 1991. № 8. С. 109–113.
9. Черниш О. Стародавнє населення Подністров'я в добу мезоліту. Київ, 1975. 167 с.
10. Черниш О. Територія Подністров'я в епоху палеоліту (Стан дослідження). *Записки НТШ*. Т. ССХХV: Праці історично-філософської секції. Львів, 1993. С. 9–23.

ПІДРУЧНИК ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

In 2020, competency-oriented textbooks on the Ukrainian language and Reading by various authors were created, which included the methodological apparatus for the formation of cross-cutting educational lines, which stood out as a key component of the New Ukrainian School program. The analysis of textbooks for the 3rd grade showed that it contains questions and tasks for the formation of the following cross-cutting skills: reading comprehension; ability to express one's own opinion orally and in writing; creative skills; ability to constructively manage emotions; ability to solve problems, cooperate with others. Quantitative and qualitative analysis of the methodological apparatus of textbooks for the third grade. Conclusions are made about the competitiveness of these textbooks in the context of blended learning.

1. Законодавча база. На сучасному етапі розвитку суспільства головним чинником є постійні зміни середовища, які впливають на всі освітні структури. Успіх та конкурентоздатність країни залежить від здатності людини створювати нові знання та технології, постійно розвиватися та навчатися, знаходити нетрадиційні шляхи вирішення проблем. Так званий «трикутник знань» (освіта – наукові дослідження – інновації) ґрунтується саме на освіті як на базисі, що забезпечує зрощення нових поколінь дослідників, генераторів та реалізаторів ідей та технологій. Модернізація системи освіти дала можливість розпочати проєкт Нова українська школа, основний тезис якого був таким: процеси розвитку, виховання і соціалізації в новій школі покликані зробити випускника конкурентоздатним у XXI столітті [1].

Важливість даного проєкту зумовлена такими чинниками:

➤ нова формула нової української школи (дев'ять ключових компонентів: новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві; вмотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно; наскрізний процес виховання, котрий формує цінності; педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками; орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм; нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя; сучасне освітнє середовище, котре забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу);

➤ десять ключових компетентностей (спілкування державною (і рідною в разі відмінності) мовами; основні компетентності у природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися впродовж життя; спілкування іноземними мовами; математична компетентність; ініціативність і підприємливість;

обізнаність та самовираження у сфері культури; екологічна грамотність і здорове життя; соціальна та громадянська компетентності);

➤ спільні для всіх ключових компетентностей наскрізні вміння (читання з розумінням; вміння висловлювати власну думку усно і письмово; критичне та системне мислення; творчість; ініціативність; здатність логічно обґрунтовувати позицію; уміння конструктивно керувати емоціями; уміння оцінювати ризики; уміння приймати рішення; уміння розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами).

Виходячи з викладених вище вимог, було створено ряд компетентісно орієнтованих підручників з української мови та читання різних авторів, в яких було закладено в методичному апараті формування наскрізних освітніх ліній, що виділялося як ключовий компонент програми НУШ (2020). В новому стандарті початкової освіти сформульовано вимоги для 3–4-х класів [2]. Розглянемо їх детальніше.

1. *Уміння та навички роботи з текстом* (складові інтелектуальної, інформаційної та комунікативної компетентностей): сприйняття, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів, медіа-текстах та використання її для збагачення свого досвіду. В рамках цієї групи виділяються: уміння сприймання тексту (прогнозування змісту дитячої книжки за обкладинкою, заголовком, ілюстраціями та анотацією); володіння повноцінними навичками читання (вголос і мовчки), що дає змогу зрозуміти тексти різних видів); уміння аналізу та інтерпретації тексту (зв'язування елементів інформації в цілісну картину; розрізнення фактів і думок про ці факти; формулювання прямих висновків на основі інформації, виявленої в тексті; визначення форми і пояснення змісту простих медіа-текстів; збагачення естетичного та емоційно-чуттєвого досвіду (опис емоційного стану персонажів, співпереживання); оцінювання текстів (висловлення власного ставлення до творів, літературних персонажів, об'єктів мистецтва і навколишнього світу, наведення простих аргументів щодо власних думок, використовуючи текст, власний досвід та інші джерела); опис враження від змісту і форми медіа-тексту); вибір текстів для читання (визначення мети читання, вибір відповідних текстів); перетворення інформації (на основі тексту створення плану, таблиці, моделі); творче читання (експериментування з текстом: зміна сюжету, переказ тексту з іншої позиції, додавання персонажів, імпровізація під час інсценізації) тощо.

2. *Уміння взаємодіяти з іншими особами письмово та в режимі реального часу*. В рамках цієї групи виділяються: уміння співпрацювати для досягнення результату діяльності (визначати мету спільної роботи; планувати послідовність дій групи для виконання завдання); погоджуватися на роль, яку здатний виконати найкраще); взаємодіяти з іншими особами через мистецтво (участь у колективних творчих проєктах, виконувати різні дії/ролі у творчому процесі); обговорювати з іншими особами враження від сприйняття мистецтва та творчої діяльності, поважаючи вибір інших осіб; співпрацювати в команді для створення інформаційного продукту (керувати своїми діями та визначати власний внесок у спільний результат роботи команди, розуміти успішні та невдалі кроки у процесі роботи); взаємодіяти в режимі реального часу (створювати короткі дописи для захищених ресурсів, зокрема веб-сайту закладу загальної середньої освіти, навчатися он-лайн).

3. *Формування емоційного інтелекту.* В рамках цієї групи виділяються: опис власних емоцій та емоцій співрозмовника від прослуханого/побаченого; формування мовленнєвого етикету, етичних принципів спілкування, навичок конструктивного спілкування; регулюванні власного емоційного стану, зокрема й засобами мистецтва тощо.

Ключові компетентності та наскрізні вміння створюють канву, яка є основою для успішної самореалізації учня. Компетентнісно орієнтованим стає і сучасний підручник, він змінюється на кількох рівнях: об'єктному, структурному, якісному та рівневому.

2. Аналіз підручників з української мови та читання для 3-го класу (нова українська школа). Нові вимоги до побудови процесу навчання, до готовності школяра працювати в новому форматі, до його когнітивних здібностей поставила пандемія коронавірусу. В сучасних умовах виникла необхідність урізноманітнити структуру підручника, адаптуючи його до роботи в дистанційному (змішаному) форматі [3–15]. Проведений нами аналіз підручників для 3-го класу та результати теоретичного аналізу літератури показав, що з представленого переліку наскрізних умінь активно формуються в початкових класах (3–4) наступні: читання з розумінням; уміння висловлювати власну думку усно і письмово; творчість; уміння конструктивно керувати емоціями; здатність розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами.

Тож проводячи аналіз підручників для 3-го класу (НУШ) 2020 року видання, ми виділили такі групи наскрізних умінь: *читання з розумінням*: запитання та завдання репродуктивного характеру, що допомагають працювати зі змістом тексту, прямі завдання за сюжетом, виконання конкретних завдань; *продуктивні* запитання, націлені на аналіз тексту, вміння виділяти головне, порівнювати, узагальнювати, доводити власну думку (завдання, які потребують формування інтелектуальної компетентності); *вміння висловлювати власну думку усно і письмово*: продуктивні завдання після виконання репродуктивної частини (мовні завдання за вивченими правилами, завдання на розуміння частин тексту, логічні завдання з текстом, які потребують висловлення власної думки усно чи письмово); завдання, націлені на створення власного творчого продукту (завдання зі створення невеликих текстів на основі прочитаного, побаченого, почутого, продовження заданої теми з власного досвіду); *вміння конструктивно керувати емоціями*: запитання та завдання, націлені на висловлення почуттів, емоційного ставлення до прочитаного (побаченого, почутого, пережитого), вміння розрізняти емоційний стан героїв; *уміння розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами*: запитання та завдання, націлені на формування соціальних умінь: завдання-інтерв'ю, спрямовані на вміння сформулювати запитання, взаємодіяти зі співбесідником та отримувати зворотний зв'язок; спільна робота над завданням за текстом, робота в парі; спільні дослідницькі завдання; рольові завдання; завдання-змагання, ігрові завдання.

Зазначимо, що вміння спілкуватися з однолітками (розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами) є дуже важливими в умовах змішаного навчання, коли виникає дефіцит повноцінного спілкування учнів у класі, тому наявність запитань та завдань цієї групи в підручниках є суттєвим досягненням. Серед цих завдань ми відзначали наявність частково репродуктивних (читання «ланцюжком», відтво-

рення ситуації за зразком), *продуктивних* (відтворення власного варіанту розвитку ситуації) та *творчих* (створення спільного творчого продукту). Тож результати аналізу дали можливість визначити, які групи наскрізних умінь у початковій школі є провідними, а які формуватимуться в подальшому навчанні дитини.

Нижче наведено кількісний аналіз підручників з української мови та читання для 3-го класу (Нова українська школа) [16–20]. Було проаналізовано підручники (2020): К. Пономарьова, Л. Гайова; О. Савченко; М. Вашуленко; О. Вашуленко; М. Захарійчук; Н. Богданець-Білоskalенко [21–26].

Кількісний аналіз підручників з української мови та читання для 3-го класу (Нова українська школа) свідчить про те, що переважну більшість (60–70%) займають запитання та завдання на формування вміння читати з розумінням; уміння висловлювати власну думку усно і письмово займають близько 20%; здатність конструктивно керувати емоціями – до 10%; уміння розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами – до 10%. Підручники містять завдання нового типу, які націлені на створення власного (у тому числі колективного) продукту, вміння його презентувати перед аудиторією; інтерактивні завдання (ігрові, акторські, журналістські); завдання, націлені на формування емоційного інтелекту учнів, стали різноманітними й цікавими за формою і змістом. Кількість репродуктивних завдань на роботу з текстом залишається значною (близько 50%) тому, що саме вони націлені на деталізацію інформації, допомагають учням початкової школи краще зрозуміти прочитане. Після них учень може виконувати продуктивну частину завдань, яка формує інтелектуальні та інформаційні вміння і навички. В кожному тексті наявні завдання на виділення головного, у деяких – на вміння порівнювати, узагальнювати, систематизувати, доводити якусь тезу чи власну думку, з'являються більш складні завдання на перенесення тощо. З визначених у державних документах наскрізних умінь найменше відображалися в існуючих підручниках вміння співпрацювати з іншими особами і саме це є прогалиною яку потрібно заповнювати в періоди навчання вдома чи в змінених умовах (інакше вони будуть заповнені соціальними мережами і он-лайн-іграми). Тому надважливим зрушенням в цьому напрямку ми вважаємо появу у підручниках комплексу запитань та завдань, націлених на соціальну взаємодію учнів, розвиток групової (парної) взаємодії учасників навчального процесу (у тому числі батьків).

Порівняльний аналіз співвідношення запитань та завдань підручників з української мови та читання свідчить про переважну більшість з них на читання з розумінням, що важливо для дитини, яка вчиться читати і розуміти прочитане. Ця базова навичка є пріоритетною протягом усього життя людини, тому 60–70% запитань та завдань в підручниках для початкової школи – це є нормою. Разом з цим, досить багато уваги приділяється формуванню уміння висловлювати власну думку усно і письмово (близько 20%). Уміння конструктивно керувати емоціями суттєво представлені в підручниках з читання (10%), в підручниках з української мови їх менше, але в змісті самих текстів наявна емоційна складова. Уміння розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами з'являються в суттєвій кількості (близько 10–13%) у всіх підручниках і представлені в ігровій формі, озвучуються вустами казкових чи

спеціально створених персонажів (аніме). Співвідношення часток означених нами запитань та завдань представлено на рис. 1 (середні показники).

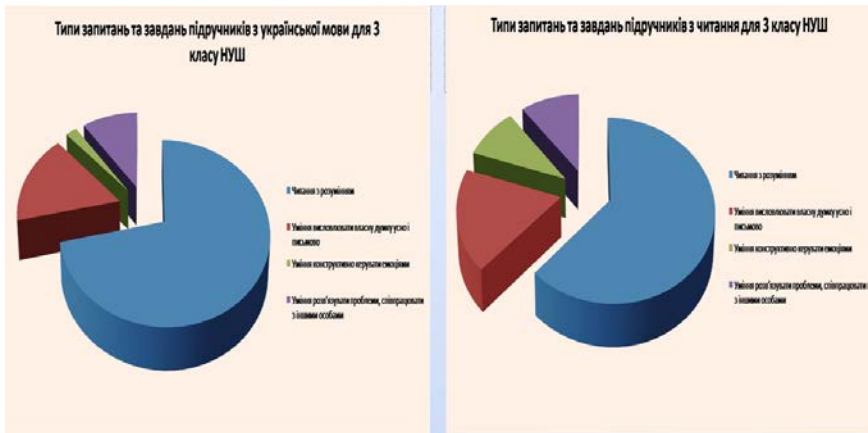


Рис. 1. Аналіз запитань та завдань підручників з української мови та читання (третій клас)

Враховуючи те, що метою другого (основного) циклу початкового навчання є здійснення навчального процесу з концентрацією педагогічної уваги на формуванні в учнів відповідальності й самостійності, підготовці до успішного навчання в основній школі, акцент ставиться на використанні у процесі навчання методів, які вчать здійснювати самостійний вибір, пов'язувати вивчене з практикою, враховують індивідуальність учня.

Наведемо *якісні результати аналізу запитань та завдань підручників 3-го класу з української мови і читання* (вибірка найбільш показових запитань та завдань з різних груп).

I. Читання з розумінням: 1) Запитання та завдання репродуктивного характеру: «Прочитай частини тексту. Розташуй їх у правильній послідовності і запиши»; «Знайди в тексті пояснення, чому ми майже не помічаємо звучання мови»; «Побудуйте питальні речення та запишіть їх за зразком»; «Чому павук-хрестяк має таку назву? Прочитай речення, яке дає відповідь на це запитання»; «Випиши назви квітів в алфавітному порядку»; «Знайди у тексті, як правильно потрібно читати книжки». 2) Запитання та завдання продуктивного характеру: «Визнач, який із поданих заголовків найбільше підходить до тексту про столицю. Придумай свій заголовок»; «Знайди речення, у якому висловлено головну думку. Обговоріть, як ви її розумієте?»; «Чим цей текст відрізняється від інших про Ромашку?»; «Назвіть усіх дійових осіб одним словом»; «Доведи, що це текст»; «Доведіть, що прочитаний твір є казкою».

II. Уміння висловлювати власну думку усно і письмово: 1) Продуктивні завдання після виконання репродуктивної частини: «Порівняй свою думку з правилом»; «Чи погоджуєтеся ви з думкою поетеси про те, що найкращий у світі – це запах Різдва?

Розкажіть, який же він»; «Перевірте свої міркування за поданим висновком, поясніть їх»; «Опиши картину, яку змалювала поетеса у вірші»; «Склади і запиши 5 речень про власні очікування від навчання в 3-му класі. Скористайся незакінченими реченнями в рубриці «Допомога»; «Перекажіть уривок за малюнком». 2) Завдання, націлені на створення власного творчого продукту: «Яка книжка тебе зацікавила найбільше? Чи хочеш її прочитати? Напиши про це текст (3–4 речення)»; «Спробуй перетворити цей вірш на розповідь про своє творче захоплення»; «Розкажи про свою мрію»; «Розкажи, як живеться книжці в твоєму домі»; «Вислови власні думки щодо використання ялинок на Різдвяні свята»; «Створіть електронну книжку живої природи, продемонструйте її в класі».

III. Вміння конструктивно керувати емоціями: «Розглянь малюнки. Як думаєш, хто з хлопчиків розбив м'ячем вікно, а хто забив гол?»; «Що у прочитаному захопило, а що – здивувало?»; «Від яких слів у тебе виникає почуття радості?»; «Кому з героїв ви б співчували?»; «Якими словами втішала мама сина? Які слова мами тебе підтримали чи розрадили?»; «Які герої казки є позитивними, а які – негативними?».

IV. Вміння розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами: 1) завдання-інтерв'ю: «Візьми інтерв'ю в однокласників (однокласниць). Розпитай, що їм найбільше сподобалося з літніх канікул»; «Проведіть опитування у вас в класі». 2) Завдання на формування соціальних умінь, роботи в парі, групі: «Разом з однокласниками (однокласницями) знайдіть у тексті про арніку синоніми до поданих слів і запишіть»; «Пофантазуйте разом, яким може бути колективний колаж на тему «Найкраща школа»; Рубрики «Я – вчитель»; «Хвилинка спілкування»; «Об'єднайтесь у групи та зверніться до дорослих зі своїми застереженнями»; «Поставте один одному запитання за прочитаним твором»; «Підготуйте виставку книжок українських письменників про зиму»; «Доберіть для сусіда по парті слова, які підтримали б його»; «Помрійте з рідними, яким буде наступне літо». 3) Спільні дослідницькі завдання, презентації власного продукту: блок «Проведи дослідження»; «Дослідіть: які мультфільми подобалися в дитинстві вашим батькам, дідусям і бабусям? Які мультфільми ви дивитесь разом?»; Рубрика «Я – дослідник»; «Запиши імена твоїх славетних земляків»; «Об'єднайтесь у творчі групи, розподіліть обов'язки і обговоріть план дій. Оформіть і проведіть презентацію»; «Поцікався у рідних, які книжки збереглися в них з дитинства»; «Дізнайтеся про легенду щодо походження вашого краю»; «Уявіть, що до школи приїдуть діти з іншої країни. Створіть плакат про народні символи України, презентуйте його в класі». 4) Рольові завдання: «Разом з однокласниками розіграйте сценку (за поданим сценарієм)»; «Зіграймо в театр: інсценізуймо байку»; «Придумайте і розіграйте продовження цієї розмови»; «Підготуйтеся до рольового читання: розподіліть ролі, обговоріть настрої героїв»; «Перекажіть казку від імені Лисиці (дівчата) чи Їжака (хлопці)». 5) Змагання, ігрові завдання: «Родзинка запропонувала конкурс на найкращу розповідь про козаків. Візьми участь»; «Пограйтеся в гру «Загадай – я відгадаю»; «Позмагайтеся, хто назве більше квітів, зображених у вірші»; «Відгадайте героя за описом».

Якісний аналіз запитань та завдань підручників з української мови та читання (2020) показав, що змінилася сама структура запитань та завдань. За формою бі-

льшість з них є ігровою, в підручнику фігурують казкові персонажі, аніме-однолітки, які пропонують дитині виконати завдання, проєкти, здійснити віртуальні подорожі тощо. За змістом запитання та завдання, націлені на формування емоційно-ціннісної сфери дитини, умовно можна поділити на кілька груп: розуміння настрою твору, його героїв; розстановка добра і зла у творі, ціннісні орієнтації; висловлення почуттів дитини після прочитання твору, розширення спектру емоцій; розвиток уяви дитини; власне ставлення до ситуації, героїв; перенесення ситуації героїв на власний простір тощо. Запитання та завдання, націлені на формування вміння розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами, викликають цікавість в учня, формують його дослідницькі вміння, акторські навички, вміння роботи в групах, колективі, брати участь в ігрових форматах тощо. Нові рубрики в підручниках з української мови та читання з успіхом можуть бути застосовані в умовах змішаного навчання через їхню націленість на формування найважливіших наскрізних умінь учнів, уміння працювати в групах (що є основою для змішаного навчання), вміння навчатись і розвиватись протягом життя.

Автори підручників започаткували постійні рубрики, націлені на формування ключових компетентностей та наскрізних умінь в учнів. Наприклад, це блоки завдань «Проведи дослідження» (націлені на вміння працювати за вивченими правилами), рубрики «Перевіряю свої досягнення» (узагальнюючі запитання згруповані в частинах «Я знаю», «Розумію, можу пояснити», «Вмію», «Виявляю ставлення, почуття» (О. Савченко)). Автори виокремлюють завдання на застосування інформаційних умінь («До яких ще джерел ти звертався?»); «Пропонуємо вам завітати на сайт «Весела абетка», де зібрано багато цікавих матеріалів для шанувальників/ниць української мови»; «Запрошуємо відвідати сайт «Краща література – юним читачам»; «За допомогою Інтернету, а також порад друзів і дорослих складіть веселу програму для новорічно-різдвяного свята»; «Знайдіть інформацію про тварин, які рятували людям життя. Підготуйте про них розповідь»). Пропонуються цикли занять у бібліотеці, проведення літературних ранків, екскурсій, бібліотечних уроків; рубрики «Медіа-віконце» (сайти з віртуальними подорожами, наприклад, Музей книги і друкарства України); рубрики з медіа-грамотності (селфі, афіша); рубрики з правилами-орієнтирами (дають учневі чітко прописаний алгоритм дій). Увагу приділено також сприянню розвитку творчої особистості: створенню власного творчого продукту, творчим рольовим завданням, взаємодії з різними видами мистецтва тощо. Незважаючи на зміну традиційної форми навчання на змішану, підручник залишається головною навчальною книгою для учня, особливо в початковій школі.

Тож можна сказати, що підручник у сучасних умовах частково бере на себе функцію соціалізації дитини, можливості як співпрацювати зі своїми однолітками, так і залучати до співпраці, отримувати допомогу від батьків [27–28]. Таким чином реалізується нова вимога чинного документа про змішане навчання, де батьки прописані як повноцінні учасники навчального процесу (рис. 2).

Результати соціологічних досліджень показали, що протягом 2020–21 років існувала досить велика нерівність у можливостях доступу до навчання в різних регіонах України. Зокрема, зазначалося, що для учнів початкових класів значно важче органі-

зувати дистанційне навчання, оскільки вони потребують постійної взаємодії з учителем та підтримки й допомоги батьків. Через різний рівень освіченості та можливостей батьків виникає знаннєвий розрив між учнями початкової школи, різниця виникає й між дітьми, які весь час навчаються очно, та тими, які певний час навчаються онлайн. Ситуація значно ускладнилася через війну, яка розділила сім'ї та багатьох з них вимусила змінити місце проживання, умови життя і навчання дітей.

ПІДРУЧНИКИ НОВОГО ТИПУ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ		
Містять завдання для роботи в групах	Містять завдання на спілкування та рольову взаємодію	Містять завдання на формування інформаційної компетентності
Містять завдання, націлені на формування дослідницьких умінь	Містять завдання на формування інтелектуальної компетентності	Мають потенціал для творчого розвитку дитини
Містять завдання на само- та взаємоперевірку	Містять завдання на формування емоційного інтелекту	Містять завдання на формування комунікативної компетентності

Рис. 2. Підручники нового типу в умовах змішаного навчання.

Опитування батьків (2020) на початку пандемії щодо наявності мотивації їхніх дітей навчатися на карантині і займатися самоосвітою показало, що 8,1% школярів узагалі не мали бажання вчитися, 26,8% мали лише деяку мотивацію, а 58,6% – помірне бажання. 6,5% батьків вказали, що їхні діти мали надмірну жагу до знань (дані соціопитування). Методи впливу батьків варіювалися від силових до заохочувальних: примус – шантаж – заохочення – нагадування – обіцянка – вмовляння – похвала – мотивування та ін. Ефективно організувати баланс навчання та відпочинку батьки також не змогли, тому діти різного віку опинилися в ситуації надмірного навантаження перед екранами гаджетів і вимушені були опрацювати велику кількість інформації. У звіті незалежного некомерційного аналітичного центру США за вересень 2020 року дослідники Емма Гарсія та Елейн Вайс відмічали, що під час пандемії був перерваний цілісний розвиток дитини, оскільки порушився природний процес її соціалізації. Для дитини відвідування школи – це не лише вивчення предметів і здобуття академічних знань, а й розвиток соціальних та емоційних навичок, важливих для досягнення успіху в житті. Нестача особистого спілкування, реальних життєвих ситуацій, реалізації своїх можливостей під час позашкільних заходів – усе це негативно вплинуло на психічне та емоційне благополуччя дітей. За соціальними дослідженнями під час пандемії (2020–2021), важливість у житті учнів соціально-емоційних або некогнітивних навичок (креативності, творчості, толерантності, напо-

легливості, емпатії, стійкості, самоконтролю та управління часом) виявилася суттєвою. Дослідники Оксфордського Центру демографічних наук Леверхульма, зібравши дані навчальних результатів учнів у Нідерландах під час першого восьмимижневого закриття шкіл у 2020 році, дійшли висновку, що це призвело до серйозного погіршення результатів навчання учнів початкової школи (дані омбудсмена). Такі ж дослідження виявили, що в середньому 66% навчальних досягнень, отриманих упродовж навчального року поза школою, втрачаються протягом трьох місяців (для середнього учня). Під час пандемії значно збільшилися прогалини, які були в знаннях учнів раніше. В соціопитуванні (квітень 2020 року) лише 25,3% батьків були повністю задоволені результатами навчання дитини під час карантину; 45,6% – частково; 27,4% – узагалі не задоволені [29].

В ситуації, яка виникла з початком бойових дій на території України, важливим є організація дистанційного навчання у місцевостях, де сьогодні не ведуться активні бойові дії та є стабільний Інтернет. Діти, евакуйовані з інших областей, можуть долучитися до навчання у школі за місцем тимчасового проживання. Надважливим в такій ситуації є психологічна підтримка дітей та їхніх батьків з метою стабілізації психіки, зменшенню рівня тривожності внаслідок перенесеного стресу, зміни середовища тощо. Для дітей буде виділено додатковий час на освоєння навчального матеріалу та організовано спеціальну допомогу. Тому ми, досліджуючи питання взаємодії учнів та батьків, виокремили основні функції батьків з організації навчання дітей вдома (Рис. 3).

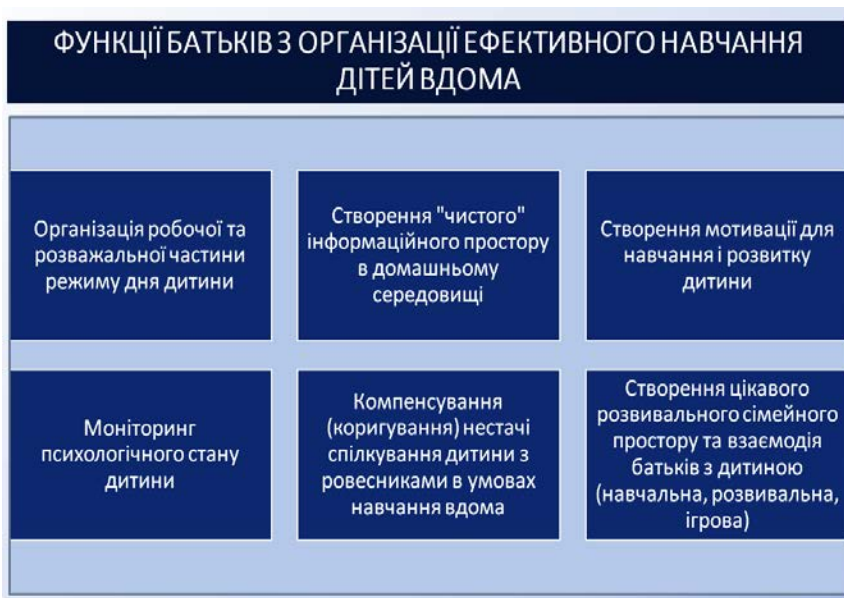


Рис. 3. Функції батьків з організації ефективного навчання дітей вдома

Висновки. Оновлений методичний апарат підручника формує ключові компетентності та містить головні наскрізні лінії, сприяє виходу дитини у віртуальний світ, світ співпраці з іншими людьми, вчить самостійності та направляє на шлях взаємодії. Вміння взаємодіяти з іншими набуває пріоритетного значення для випускника школи, і це вміння закладається в найсприятливішому віці дитини – 7–11 років. Саме тоді вона вчиться бути відкритою, не закомплексованою і може навчатися швидкими темпами, приміряючи на себе різноманітні життєві ролі в ігровій формі, вчитися протистояти викликам сьогодення та важким життєвими ситуаціям. Перспективними напрямками роботи в умовах змішаного навчання можна виокремити наступні: створення електронного супроводу для нових підручників; забезпечення індивідуалізації навчання в умовах змішаного формату; вирішення проблеми дефіциту живого спілкування в умовах карантинів та надзвичайних ситуацій; психологічна підтримка учнів та батьків; розроблення дидактико-методичної допомоги в рамках «трикутника партнерства».

ЛІТЕРАТУРА

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konceptziya.html>
2. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України 21 лютого 2018 р. № 87 (у редакції Постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
3. Барановська О.В. Підручник та інформаційна культура учня. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*. Київ: Комп'ютер у школі та сім'ї, 1999. С. 50–52.
4. Барановська О.В. Підручник в умовах фундаменталізації та гуманітаризації навчання. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць* / [ред. кол.; наук. ред. О.М. Топузов]. Київ: Педагогічна думка, 2012. Вип. 12. С. 4–9.
5. Барановська О.В. Гуманістична парадигма фундаменталізації навчання у змісті сучасних підручників. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць* / [ред. кол.; гол. ред. – О.М. Топузов]. Київ: Педагогічна думка, 2014. Вип. 14. С. 34–41.
6. Барановська О.В. Можливості міжпредметної інтеграції змісту шкільного підручника. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць* / [ред. кол.; голов. ред. – О.М. Топузов]. Київ: Педагогічна думка, 2015. Вип. 15. Ч. 1. С. 18–26.
7. Барановська О.В. Міжпредметні зв'язки у підручнику для профільної школи: практична зорієнтованість та технологізація. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць* / [ред. кол.; голов. ред. – О.М. Топузов]. Київ: Педагогічна думка, 2016. Вип. 16. С. 17–26.
8. Барановська О.В. Сучасний підручник у контексті міжпредметної інтеграції. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць* / [ред. кол.; голов. ред. – О.М. Топузов]. Київ: Педагогічна думка, 2017. С. 5–12.
9. Барановська О.В. Шкільний підручник в умовах нового освітнього середовища. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць* / [ред. кол.; голов. ред. – О.М. Топузов]. Київ: Педагогічна думка, 2018. Вип. 21. С. 20–30.

10. Барановська О.В. Сучасний підручник в руслі гуманітаризації навчального процесу: основні акценти. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць* / [ред. кол.; голов. ред. — О.М. Топузов]. Київ: Педагогічна думка, 2020. Вип. 24. С. 5–13.
11. Барановська О.В. Шкільний підручник в умовах нових суспільних викликів. *Проблеми сучасного підручника: зб. тез Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., м. Київ, 28–29 трав. 2020 р.* Київ: Педагогічна думка, 2020. С. 12–15.
12. Барановська О.В. Технологічний підхід до створення шкільного підручника в постійно змінюваних умовах. *Проблеми сучасного підручника: збірник матеріалів Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. (електронне видання), 28–29 травня 2020 р.* Київ: Педагогічна думка, 2020. С. 9–11.
13. Паламарчук В.Ф. Глобус інтелектус (методологія, програма, методика формування глобального інтелекту). Київ, 1999. 56 с.
14. Савченко О.Я. Методичний потенціал нового підручника з літературного читання у 3-му класі. *Український педагогічний журнал*, 2020. Вип. 25. С. 133–148.
15. Трубочева С.Е., Барановська О.В. Компетентнісно орієнтовані педагогічні технології в структурі шкільного підручника. *Проблеми сучасного підручника: матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Мінськ, 18–19 трав. 2018 р.)*. Київ: Педагогічна думка, 2018. С. 81–85.
16. Барановська О.В. Змішане навчання у початковій школі: нові форми взаємодії: Методичні рекомендації. Київ: «Фенікс», 2021. 64 с.
17. Формування наскрізних умінь третьокласників за допомогою методичного апарату підручника. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць* / [ред. кол.; голов. ред. — О.М. Топузов]. Київ: Педагогічна думка, 2021. Вип. 26. С. 18–32.
18. Барановська О.В. Формування наскрізних умінь учнів 3-4 класів. *Диференціація роботи учнів початкової школи з навчальними текстами: від читання до текстотворення: зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції, м. Київ, 20-21 квітня 2021 року (електронне видання)* [за наук. ред. докт. пед. н., проф. О.В. Малихіна, канд. пед. н., старш. наук. співр. Л.М. Шевчук]. Київ – Харків: АССА. 119 с.
19. Барановська О.В. Формування наскрізних умінь учнів 3-4 класів (за результатами аналізу підручників української мови та читання третього класу). *Проблеми сучасного підручника: ключові компетентності та предметні навички: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет конференції (електронне наукове видання), 20-21 травня 2021 р.* Київ: Педагогічна думка, 2021. С. 13–15.
20. Барановська О.В. Можливості і перспективи шкільного підручника в умовах змішаного навчання. *Proceedings of the 11th International scientific and practical conference. CPN Publishing Group. Kyoto, Japan. 2021. Pp. 75–84.*
21. Пономарьова К., Гайова Л. Українська мова та читання: підручник для 3 класу ЗССО (у 2-х частинах): Частина 1. Київ: УОВЦ Орion, 2020. 160 с.
22. Савченко О. Українська мова та читання: підручник для 3 класу ЗССО (у 2-х частинах): Частина 2. Київ: УОВЦ Орion, 2020. 160 с.

23. Вашуленко М.С., Васильківська Н.А., Дубовик С.Г. Українська мова та читання: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) Ч. 1. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2020. 160 с.

24. Вашуленко О.В. Українська мова та читання: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) Ч. 2. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2020. 160 с.

25. Захарійчук М. Українська мова та читання: підруч. для 3 кл. закл. загальн. середн. освіти (у 2-х частинах): Частина 1: Українська мова. Київ: Грамота, 2020. 160 с.

26. Богданець-Білоskalенко Н., Шумейко Ю. Українська мова та читання: підруч. для 3 кл. закл. загальн. середн. освіти (у 2-х частинах): Частина 2: Читання. Київ: Грамота, 2020. 160 с.

27. Касілов Р.А. Формування соціальної компетентності учнів засобами соціальних проєктів. *Problems of practical application of innovations, methodology and experience. Abstracts of XXI International Scientific and Practical Conference*. Lisbon, Portugal. 2021. Pp. 125–130.

28. Барановська О. «Трикутник партнерства». Ролі: учень–учитель–батьки / Дидактичний супровід дистанційної самоосвіти вчителів: матеріали Форуму «Самоосвіта вчителів», м. Київ, вебсайт відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України, 2020. URL: <http://didactics.ucoz.ua/forum/2-9-1> (пряме посилання – http://didactics.ucoz.ua/fr/0/BOV_2020-04f.pdf)

29. Барна М.М. Нерівний доступ до освіти під час пандемії: виклики сьогодення. URL: <http://barna-consult.com/nerivnyi-dostup-do-osvity-pid-chas-pandemiyi-vyklykysogodennya/>

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКИХ
КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ
У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

The work reveals the features of professional training of future specialists in physical culture and sports in higher education institutions. There is determined the content and structure of organizational and administrative competencies. The pedagogical conditions for their effective formation of future trainers-teachers are revealed. The model of formation of organizational and administrative competencies is developed and the expediency of its implementation is substantiated. There are suggested practical recommendations and ways to improve the training of specialists in physical culture.

Key words: *competence, proficiency, competence approach, organizational and administrative competencies, pedagogical conditions, professional training, trainer-teacher.*

Однією з основних умов розвитку вищої освіти на сучасному етапі є впровадження інноваційних процесів у зміст та організацію діяльності суб'єктів освітнього процесу. Центром нашої уваги є інновації, що входять у практику вищої освіти з підготовки фахівців галузі фізична культура і спорт, спрямовані на підготовку тренерів-викладачів, які вміло володіють прийомами, формами та методами організаційно-управлінської діяльності, відповідно до вимог державного замовлення та запитів реальної практики.

Результати опитувань керівників освітніх організацій, дитячо-юнацьких спортивних шкіл, спортивних клубів, які виступають стейкхолдерами і долучаються до розробки освітніх програм та ряд досліджень, пов'язаних з фізичною культурою і спортом, свідчать про зростаючу роль організаційно-управлінської діяльності, до якої повинен бути готовий майбутній бакалавр з фізичної культури та спорту. Як суб'єкт навчальної та тренувальної діяльності, він повинен бути комунікабельним, вміти управляти людьми, що навчаються або займаються спортом, знаходити спільну мову з батьками, приймати обґрунтовані і виважені педагогічні рішення, у тому числі при виборі засобів і методів навчального чи тренувального процесів, здійснювати доцільний педагогічний вплив (використовувати систему педагогічних прийомів), передбачати і визначати тенденції розвитку фізичної культури та спорту (знати і використовувати інноваційні методи і технології педагогічної та тренувальної діяльності). Причиною труднощів у професійній діяльності, вважають роботодавці, є невміння правильно організувати і керувати навчальним і тренувальним процесами. Прямим підтвердженням затребуваності організаційно-управлінської діяльності є факт послідовного включення її в перелік видів професійної діяльності, до здійснення яких повинен бути готовий випускник.

Отже, сучасні вимоги до формування й розвитку справжнього професіонала потребують наближення структури особистості майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту до вимог практичної діяльності, виконуваних функцій, соціальних і професійних ролей, що забезпечуються наявністю необхідних організаційно-управлінських якостей та здібностей.

Професія тренера-викладача характеризується набуттям у процесі навчання і виховання комплексу систематичних знань, умінь і навичок, здібностей і переконань фахівця, що є передумовою виконання кваліфікаційної діяльності у нематеріальній сфері. Вона значно відрізняється від інших професій тим, що є формою професійної діяльності людини, орієнтованої, насамперед, на процес роботи, а не на результат, що досягається (до цього напрямку професійної діяльності, крім педагогічних професій, також відносяться професії художника, композитор та ін.).

Основною функцією тренера-викладача є навчання та розвиток в учнів високої спортивної майстерності внаслідок багаторічного тренування. Але поряд з цим тренер виконує і інші функції (господарсько-організаційні, які часто перекладаються на інших осіб), які умовно поділяють на такі групи: експертно-консультаційні (тренер виступає як фахівець, вчитель, що володіє знаннями з соціальних питань: з методики навчально-тренувального процесу; з тактики ведення змагальної боротьби; стану спортивного інвентаря і т.п.), а при роботі з дитячими колективами він повинен володіти певною ерудицією і з інших питань, що не відносяться до його професії; проектні (тренер повинен уміти здійснювати перспективне і поточне планування). Особливо потрібно відмітити уміння створювати в учнів мотивацію на перспективу, що значно підвищують їх самовіддачу; господарсько-організаційні (адміністративні) (забезпечення спортсменів інвентарем, спортивною формою, оренда спортивних баз для занять, розміщення спортсменів на зборах і змаганнях, організація лікарського і психофізичного контролю за станом спортсменів і т.п.); функції представництва (з одного боку, тренер є для команди представником керівництва, а з іншої – він сам представляє команду перед більш високими спортивними організаціями (спорткомітетами, федераціями, асоціаціями); виховні (передусім це цілеспрямований вплив на спортсменів, але ця функція іноді здійснюється стихійно, внаслідок наслідування учнями свого вчителя. Учні, особливо у юнацькому віці, прагнуть ідентифікуватися з тренером, легко і з готовністю сприймають його настанови, цінності, відносини і особливості поведінки. Тому дуже важливо, щоб тренер володів соціально-позитивними рисами особистості [6].

Сучасний спорт вимагає неабияких здібностей від тренера. Він повинен володіти всім арсеналом сучасних знань, враховувати психологічні, соціальні, матеріально-технічні та інші аспекти підготовки спортсмена.

Професійна підготовка тренера у закладах вищої освіти передбачає формування фахівця, готового до професійної діяльності, який повинен володіти достатніми знаннями, вміннями і навичками у підготовці спортивного резерву та висококваліфікованих спортсменів в обраному виді спорту. Результативність підготовки висококваліфікованих тренерів в освітніх установах – це підсумок спільної праці викладачів,

методистів, самих спортсменів та їх наставників, продуктивність якого визначається здатністю здобувачів до оволодіння професійними компетенціями.

Формування професійної компетентності забезпечується рядом базових характеристик особистості, зокрема, наявністю професійних інтересів, схильності до професії, відсутності протипоказань, а також наступними освітніми умовами: організаційно-педагогічними (навчальний план, розклад, вибір критеріїв оцінки рівня професійної компетентності і т.д.); змістовими (вибір змісту занять, конкретність різноманітних навчальних курсів і їх інтеграція); технологічними (принципи організації освітнього процесу, використання освітніх технологій, методи оцінки та контролю знань); акмеологічними (напрямок і формування у студентів професійних здібностей, діагностика розвитку здобувачів, мотивація професійного розвитку і т.д.).

Наведені вище умови системно реалізуються у компетентісному підході, який ґрунтується на принципах гуманістичної педагогіки і акумулює в себе ряд інших сучасних педагогічних підходів і концепцій: особистісно-орієнтованого, який передбачає організацію освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей і інтересів студентів; проблемно-ситуаційного, що припускає створення навчальних ситуацій різного ступеня проблемності; комунікативного, який забезпечує професійний розвиток особистості в процесі професійного або професійно-орієнтованого спілкування.

Компетентісний підхід передбачає формування професійної компетентності за рахунок методичних та педагогічних підходів, які передбачають відповідну організацію освітнього процесу, а саме: зміну ролі викладача від трансляції знань і способів діяльності до проектування індивідуального особистісного розвитку кожного здобувача та впровадження інноваційних методів стимулювання навчальної діяльності за допомогою вивчення і обміну досвідом, постановки і творчого вирішення проблеми.

Застосування методів навчання сприяють формуванню всіх складових професійної компетентності в залежності від їх особистої схильності. Основними методами, що використовуються в процесі навчання є: проблемно-пошуковий, творчий, ігрові методи, презентації ідей, метод проєктів і т.п.

В структурі освітньо-професійної програми «Фізична культура і спорт» програмні компетентності складаються з: інтегральної компетентності, загальних та фахових компетентностей.

В основі інтегральної компетенції лежить здатність бакалавра з фізичної культури і спорту розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у сфері фізичної культури і спорту або у процесі навчання, що передбачає застосування теорій та методів відповідних наук, і характеризуються комплексністю та невизначеністю умов.

Загальні компетенції відповідають напрямку діяльності до яких відносяться: орієнтація у загальних теоретичних, соціально-економічних і організаційно-управлінських питаннях сфери фізичної культури та спорту і освітньої галузі; планування і організація роботи колективу; ресурсне забезпечення; діяльність системи менеджменту та якості праці. Ці компетенції забезпечують готовність спеціаліста з

вищою освітою вирішувати загально професійні завдання у галузі фізичної культури і спорту.

Фахові компетенції – професійно-функціональні та професійно-комунікативні знання та уміння, які забезпечують підготовку спеціаліста до конкретних, для даного напрямку, об'єктів та предметів праці: або учитель фізичної культури, або тренер-викладач, або спортивний менеджер і припускають оволодіння алгоритмами діяльності з моделювання, проєктування, науковим дослідженням у певній професійній сфері [7].

Розвитку загальних компетенцій сприяють наступні психолого-педагогічні умови: проблемна організація освітнього процесу; врахування принципу моделювання наукових досліджень в освіті; організація самостійної науково-дослідної діяльності здобувачів вищої освіти; забезпечення наступності та міждисциплінарного зв'язку між обов'язковими загальними та професійними, спеціальними дисциплінами.

Формуванню фахових компетенцій сприяють: орієнтація освітнього процесу у складі вищої освіти на розвиток професійної спрямованості особистості здобувачів, що забезпечить інтерес майбутніх фахівців до професійних проблем і прагнення до їх ефективного вирішення; організація професійного виховання, яка передбачає розвиток професійно значущих особистих якостей, які спираються на положення комунікативного підходу в освіті; забезпечення міждисциплінарної інтеграції змісту ряду загально-професійних дисциплін теорії фізичної культури і спорту, педагогіки та психології.

Становлення фахових компетенцій забезпечується: інтерактивністю навчання, що сприяє оволодінню здобувачами навичками професійного спілкування; впровадженням в освітній процес активних методів навчання і реалізацію ситуативного підходу, які обумовлюють становлення у майбутніх фахівців досвіду у конкретних видах професійної діяльності; розширення соціокультурних і професійних зв'язків вузу з зовнішніми організаціями і соціальними інститутами, що дозволить здобувачам більш ефективно освоювати різні професійні функції; забезпечення внутрішніх міжпредметних зв'язків між загально-професійними та спеціальними психолого-педагогічними дисциплінами (педагогіка, психологія, педагогіка фізичної культури і спорту, спортивна психологія, методика фізичного виховання, основи спортивного тренування) та соціально-економічними (політологія, соціологія, економіка спорту, управління та логістика в спорті), які є базою становлення економіко-управлінських компетенцій.

Отже, професійні компетенції тренера-викладача проявляються як синтез когнітивного аспекту, системи міждисциплінарних структурованих знань, умінь та навичок, особистісних складових (мотивація, професійно-ціннісні орієнтації, здібності, практична підготовка до професійної діяльності у сфері фізичної культури і спорту) і первинного професійного досвіду, який дозволить фахівцю якісно і кваліфіковано виконувати функціональні обов'язки професійної діяльності.

Науково-педагогічний інтерес до процесу формування організаційно-управлінських компетенцій у студентів фізкультурних вузів вперше з'явився у працях М.В. Прохорової на початку 90-х років ХХ ст. У них описано підхід до процесу підго-

товки спеціаліста з фізичної культури і спорту, з точки зору теорії і практики фізкультурної освіти. Вона вперше у педагогіці вищої школи, теорії і практики фізкультурної освіти поставила проблему управлінської компетентності і обґрунтувала її провідні поняття [8, с. 10].

Аналіз наукових робіт по темі дослідження дозволяє виділити основні змістові характеристики організаційно-управлінської діяльності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту: організаційно-управлінська діяльність пов'язана з реалізацією організаційної функції управління та інформаційно-аналітичної функції, що реалізується у процесах отримання, осмислення, систематизації, зберігання, переробки та подачі інформації; при її реалізації завжди здійснюється процес пізнання суб'єктів, об'єктів і ситуацій, якими управляють, аналіз та оцінка вибраного рішення, альтернатива підпорядкування і виконання команд та контролюючих процедур, враховуючи відношення до суб'єктів різної статі, віку, статусу; підсумком здійснення організаційно-управлінської діяльності є вироблення, прийняття і практичне виконання управлінських рішень, що направлені на зміну, у бажаному спрямуванні, стану і ситуації, пізнання, поведінки і діяльності здобувачів (функції планування і мотивації) [13, с. 148]; організаційно-управлінська діяльність не можлива без прояву вольових якостей [3]; організаційно-управлінська діяльність має міжсуб'єктний характер [4, с. 108].

На нашу думку, включення організаційно-управлінської діяльності в перелік видів професійної діяльності, до яких має бути готовий майбутній фахівець з фізичної культури і спорту, було викликано об'єктивною причиною тому, що у змісті всіх професійних стандартів та програм, які відповідають професійній діяльності випускників, що освоїли програму бакалаврату зі спеціальності «Фізична культура і спорт», включені необхідні уміння, знання і навички, які потребують прояву організаційно-управлінських компетенцій [7; 11].

З позиції компетентісного підходу можна виділити наступні структурні компоненти організаційно-управлінських компетенцій: існування стійкої мотивації до отримання досвіду управлінської діяльності; наявність у структурі компетенцій знань з теорії управління; володіння практичними уміннями і навичками, досвідом застосування умінь на практиці; володіння особистісними якостями, які є важливими для управлінської діяльності. Тому у змісті освітньої програми повинні бути передбачені матеріали, які забезпечують формування не тільки організаційно-управлінських знань, але й умінь, досвіду діяльності і особистісних характеристик.

Про це говорять вчені, які займаються формуванням організаційно-управлінських компетенцій у фахівців сфери фізичної культури і спорту. Одні пропонують цілеспрямовано формувати особистісні, предметні інструментальні здібності та вміння, інші – розвивати мотиваційно-особистісний, когнітивно-діяльнісний, комунікативний і рефлексивно-оціночний компоненти управлінської компетенції.

Спираючись на аналіз даних науково-методичної літератури, ми вважаємо за необхідність виділити наступні компоненти організаційно-управлінських компетенцій, які повинні бути сформовані у майбутніх тренерів-викладачів: мотиваційний, когнітивний, практико-діяльнісний, комунікативний і рефлексивний.

Процес формування будь-яких компетенцій (в тому числі організаційно-управлінських) неможливий без наявності у майбутніх фахівців системи мотивів, створення якої повинно стати результатом цілеспрямованої роботи викладачів. Саме вони повинні сприяти усвідомленню студентами значення організаційно-управлінських компетенцій для майбутньої професійної підготовки, у результаті чого у здобувачів повинна виникнути стійка усвідомлена потреба у їх засвоєнні.

В контексті даного дослідження в якості методів і прийомів формування мотиваційного компонента організаційно-управлінських компетенцій були вибрані: методи прикладів, пояснення, переконання, апеляції до цінностей і особистих інтересів, ділові і сюжетно-рольові ігри, кейси і змагання, які рекомендуються спеціалістами з педагогіки і психології вищої школи.

Когнітивний (знанневий) компонент організаційно-управлінських компетенцій направлений на формування теоретичної готовності до здійснення такого виду діяльності і включає в себе систему необхідних управлінських знань. Основний акцент у формуванні даного компонента організаційно-управлінських компетенцій майбутніх тренерів-викладачів повинен бути зроблений не стільки на вивченні теоретичних основ управління персоналом і організаційної поведінки, скільки на практичному застосуванні засобів, методів і прийомів управління у професійно-педагогічній та тренерській діяльності. Даний компонент є фундаментом, методологічною базою організаційно-управлінської компетентності майбутніх фахівців.

Процес формування компетенцій не обмежується процесом передачі знань – перш за все, він передбачає отримання досвіду від реалізації цієї компетенції, тобто у змісті основної професійної освітньої програми повинні бути передбачені завдання, направлені на оволодіння трьома групами організаційно-управлінських умінь: конструктивними, проєктивними і організаційними (практико-діяльнісний компонент організаційно-управлінських компетенцій). Даний компонент відображає розуміння здобувачем принципів професійно-педагогічної, виховної і тренерської діяльності, можливостей та обмежень організаційно-управлінських (педагогічних) впливів; уміння формулювати і вирішувати педагогічні задачі, здійснюючи усвідомлений вибір відповідного управлінського (педагогічного) прийому, залежно від його основних характеристик; включає: розуміння сутності основних етапів (стадій) управлінської діяльності у тренувальному і педагогічному процесах; знання форм, засобів і методів планування, обліку, контролю і оцінки досягнень учнів; практичні навички і уміння працювати з колективом (зокрема, використання різних форм організації занять) з врахуванням специфіки майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Комунікативний компонент організаційно-управлінських компетенцій передбачає «адекватність у сфері міжособистісного сприйняття і взаємодії, гнучкість стилю керівництва, а також здатність встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми» [9, с. 42].

Цей компонент передбачає здатність майбутніх тренерів-викладачів встановлювати педагогічно доцільні відносини з іншими суб'єктами навчального і тренувального процесів, в тому числі, за допомогою технічних засобів комунікації, а також за допомогою різноманітних форм і методів спілкування (вербальних, невербальних).

Ефективна організаційно-управлінська діяльність неможлива без наявності сформованих рефлексивних умінь у суб'єкта управління, тому доцільно виділити рефлексивний компонент організаційно-управлінських компетенцій. Адже рівень педагогічної майстерності залежить від рівня сформованості педагогічної рефлексії, проявами якої є: усвідомлення педагогом мотивів своєї педагогічної діяльності; уміння розділяти особисті проблеми від проблем учнів; здатність ставити себе на місце іншого; здатність до оцінки особистих дій для корегування професійної діяльності.

Рефлексивний компонент організаційно-управлінських компетенцій стає більш затребуваний у випадку появи проблем. Рефлексія, у даному випадку, використовується як засіб для реконструкції проблем і виявлення їх причини, сприяючи тим самим підвищенню організаційно-управлінського впливу. Для розвитку цього компоненту організаційно-управлінських компетенцій спеціалісти у галузі педагогіки та психології вищої школи рекомендують використовувати такі педагогічні прийоми та методи як: мозковий штурм, евристичні методи, метод прямих питань, кейс-метод та ін.

Отже, зміст процесу формування організаційно-управлінських компетенцій майбутніх тренерів-викладачів повинен передбачати виконання завдань: мотиваційного спрямування (формування стійкої і усвідомленої потреби в засвоєнні організаційно-управлінських компетенцій); когнітивного спрямування (формування системи управлінських знань, необхідних для ефективного управління навчальним і тренувальним процесами); практико-діяльнісного спрямування (формування умінь здійснювати планування організаційно-управлінської діяльності, проводити аналіз середовища, приймати управлінські рішення, організовувати і контролювати їх виконання, здійснювати необхідну корекцію, в залежності від отриманих результатів); комунікативного спрямування (формування умінь встановлювати і підтримувати контакти із зовнішнім середовищем, вести переговори, регулювати і попереджати конфліктні ситуації і т.п.).

Потрібно погодитись з думками дослідників, які відмічають, що організаційно-управлінські компетенції майбутніх тренерів-викладачів мають свої особливості і відрізняються від аналогічних компетенцій здобувачів вищої освіти інших спеціальностей. На нашу думку, ці особливості повинні враховуватися під час вибору методологічного підходу для вирішення проблеми формування організаційно-управлінських компетенцій у майбутніх тренерів-викладачів.

Педагогічні умови – це залежності, які забезпечують з необхідною і достатньою повнотою відбір специфічного змісту, форм, методів навчання і виховання учнів для вирішення конкретної педагогічної задачі [10].

Пошук і обґрунтування педагогічних умов формування організаційно-управлінських компетенцій майбутніх тренерів-викладачів не можливий без виділення комплексу педагогічних умов.

До педагогічних умов відносять ті умови, які свідомо створюються в навчальному процесі і які повинні забезпечити найбільш ефективне професійне становлення майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту.

У той же час науковці, які займаються вивченням педагогічних умов, погоджуються з думкою, що аналізувати потрібно не тільки необхідні та достатні умови, а всі

обставини (умови). При цьому необхідними вважаються ті умови, які є важливими одразу, коли виникає дія, а під достатніми – ті, які неодмінно викликають цю дію.

При визначенні педагогічних умов необхідно враховувати наступні методологічні вимоги: 1) враховуючи системний підхід – виділення умов повинне являти собою систему, тобто певну сукупність взаємопов'язаних елементів; 2) враховуючи діяльний підхід – наявність систематичного контролю на кожному етапі формування логістичної компетентності; 3) враховуючи особистісно-орієнтований підхід – врахування індивідуальних особливостей учнів (здобувачів); 4) враховуючи компетентісний підхід – виділені умови повинні забезпечувати формування логістичної компетентності як в цілому, так і окремих її компонентів; 5) враховуючи контекстний підхід – необхідно, щоб умови сприяли створенню творчого навчального середовища і підвищенню навчально-пізнавальної активності майбутніх тренерів-викладачів.

У даному випадку потрібно розглядати тільки ті педагогічні умови, які володіють організаційними характеристиками (передумови, ситуація, вимоги), що створюються педагогом і забезпечують управління здобувачами, їх діяльність з досягнення педагогічних цілей. У відповідності до своєї концепції автор пропонує виділяти три групи організаційно-педагогічних умов: 1) умови-передумови – попередні педагогічні умови, які припускають можливість здійснення доцільної діяльності; 2) ситуативні умови – педагогічні умови, в яких суб'єкт здійснює цілеспрямовану діяльність; 3) умови-вимоги – нормативні умови та критерії, яким повинні відповідати результати діяльності суб'єкта.

Отже, під педагогічними умовами будемо розуміти сукупність взаємопов'язаних необхідних і достатніх обставин, які володіють методологічними і організаційними характеристиками, створюються педагогом і сприяють переходу майбутніх тренерів-викладачів на вищий рівень сформованості логістичної компетентності.

Аналізуючи науково-методичну літературу з питання визначення педагогічних умов, ми звернули увагу на наступні групи умов, які частіше всього виділяються під час навчання у закладі вищої освіти: умови освітнього середовища (освітній простір), які сприяють побудові відповідної системи мотивів навчання; засоби навчання (підручники, посібники, програми, системи творчих, проблемних завдань); моделюючі умови професійної діяльності; наявність комплексу технологій і методів, які зумовлюють досягнення поставлених педагогічних цілей; оптимальне поєднання різних способів, форм і методів навчальної діяльності; наявність системи педагогічного контролю і зворотного зв'язку зі здобувачами [14].

Вивчаючи науково-методичну літературу з проблеми формування організаційно-управлінських компетенцій майбутніх тренерів-викладачів, ми не могли не звернути увагу на результати дослідження М. В. Прохорової, яке не тільки заклало основи компетентісного підходу у вищій професійній освіті з фізичного виховання, але і стала першою хто заговорив про важливість організаційно-управлінських компетенцій у спеціалістів галузі фізичної культури і спорту [8].

З точки зору М.В. Прохорової умовами ефективності формування організаційно-управлінських компетенцій є: єдність теоретичної і практичної підготовки; здійснення міждисциплінарної інтеграції; диференційований підхід до здобувачів з врахуванням

вихідного рівня організаційно-управлінських компетенцій і його динаміки; неперервність формування організаційно-управлінських компетенцій у навчальному процесі вузу; методична забезпеченість навчального процесу; формування професійно-педагогічного спрямування [8].

Логічне об'єднання цих умов з умовами, отриманими в ході теоретичного аналізу науково-методичної літератури, дозволило нам сформувати структуру педагогічних умов майбутніх тренерів-викладачів і об'єднати їх в три групи.

В першу групу увійшли *умови-передумови*, які дають можливість цілеспрямовано формувати організаційно-управлінські компетенції майбутніх тренерів-викладачів. В якості таких умов виступають: деталізація структури і змісту організаційно-управлінських компетенцій, на основі вимог роботодавців, освітньо-професійних стандартів; формування у здобувачів вищої освіти стійкої мотивації до процесу формування організаційно-управлінських компетенцій (усвідомлення здобувачами теоретичної і практичної значимості організаційно-управлінських компетенцій).

Другу групу умов склали *ситуативні умови*, саме в цих умовах повинне проходити формування організаційно-управлінських компетенцій. До цієї групи можна віднести: методичне та інформаційне забезпечення (як викладачів так і здобувачів вищої освіти) процесу формування організаційно-управлінських компетенцій; міждисциплінарну організацію процесу формування організаційно-управлінських компетенцій; організацію квазіпрофесійної діяльності здобувачів вищої освіти при використанні активних методів і нетрадиційних технологій навчання.

До третьої групи умов (умови-вимоги) віднесли: визначення рівнів сформованості організаційно-управлінських компетенцій; розробку діагностичного інструментарію і засобів оцінювання рівня організаційно-управлінських компетенцій; організацію попереднього, поточного, етапного і підсумкового контролю рівня сформованості організаційно-управлінських компетенцій.

Ці організаційно-управлінські компетенції виявились передумовами для теоретичного обґрунтування моделі формування організаційно-управлінських компетенцій майбутніх тренерів-викладачів (рис.1).

Схема формування організаційно-управлінських компетенцій тренерів-викладачів будується на основі вивчення дисциплін: «Вступ до спеціальності і техніка безпеки», «Теорія і методика фізичного виховання», «Загальна психологія та психологія спорту», «Педагогіка та педагогіка спорту», «Теорія і методика тренерської діяльності в обраному виді спорту», «Економіка спорту і фізичної культури», «Правові аспекти фізичної культури і спорту», «Основи менеджменту та маркетингу в спорті», «Педагогічна практика в закладах середньої освіти», «Виробнича практика (за профілем майбутньої роботи)».

Модель формування організаційно-управлінських компетенцій майбутніх тренерів-викладачів є відкритою, постійно розвивається і при необхідності може поповнитись новими компонентами.

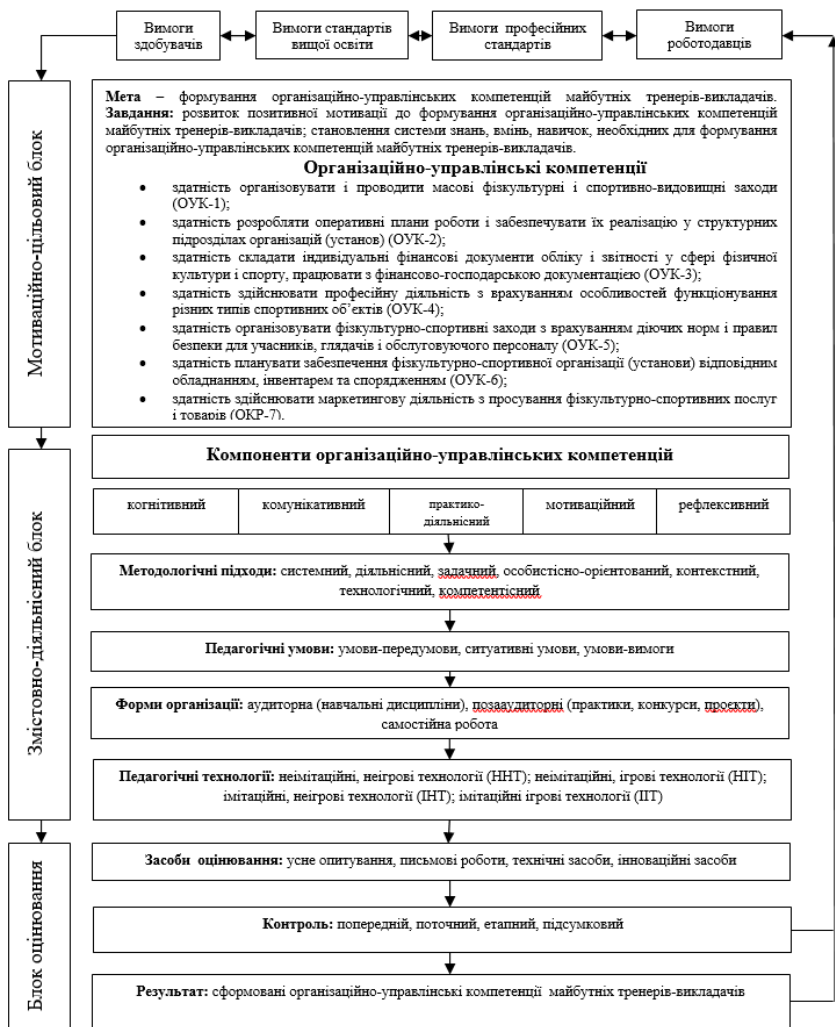


Рис. 1. Модель формування організаційно-управлінських компетенцій майбутніх тренерів-викладачів

Отже, освітнім закладам, які здійснюють підготовку фахівців зі спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» можна рекомендувати: 1) При розробці навчальних планів та освітньо-професійних програм у змісті професійних (фахових) компетенцій рекомендується передбачити наступні організаційно-управлінські компетенції: здатність організувати і проводити масові фізкультурні і спортивно-видовищні заходи; здатність розробляти оперативні плани роботи і забезпечувати їх реалізацію у стру-

ктурних підрозділах організацій (установ); здатність складати індивідуальні фінансові документи обліку і звітності у сфері фізичної культури і спорту, працювати з фінансово-господарською документацією; здатність здійснювати професійну діяльність з врахуванням особливостей функціонування різних типів спортивних об'єктів; здатність організовувати фізкультурно-спортивні заходи з врахуванням діючих норм і правил безпеки для учасників, глядачів і обслуговуючого персоналу; здатність планувати забезпечення фізкультурно-спортивної організації (установи) відповідним обладнанням, інвентарем та спорядженням; здатність здійснювати маркетингову діяльність з просування фізкультурно-спортивних послуг і товарів; 2) Для того, щоб процес формування організаційно-управлінських компетенцій був більш цілеспрямованим і була можливість вносити необхідні педагогічні корективи, необхідно здійснювати оцінку сформованості організаційно-управлінських компетенцій у здобувачів наприкінці кожного курсу навчання; 3) Для формування і оцінювання сформованості організаційно-управлінських компетенцій і/або їх компонентів доцільно використовувати систему комплексних міжпредметних завдань, кейсів, педагогічних ситуацій, тестів, ділових і рольових ігор, методик з психодіагностики; 4) Під час проведення здобувачами педагогічних практик необхідно підготувати завдання, які сприятимуть прояву організаційно-управлінських компетенцій (актуалізувати їх значення), а також організувати зворотний зв'язок з керівниками баз практик через лист оцінювання, який дозволить не тільки отримати розгорнуту оцінку готовності майбутнього фахівця до здійснення організаційно-управлінської діяльності, але й, за необхідності, вносити корективи у навчальний процес; 5) Протягом всього періоду навчання у вищому навчальному закладі необхідно підтримувати зв'язок з роботодавцями: залучати їх до пошуку найбільш ефективних засобів і методів формування організаційно-управлінських компетенцій майбутніх тренерів-викладачів і процесу оцінювання їх сформованості (під час проходження практик і держаної атестації), проводити круглі столи, науково-практичні та методичні конференції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глузман О. Базові компетентності: сутність значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*, 2009. № 2. С. 51–61.
2. Грушева А. Формування управлінської компетентності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки: теорія і практика. Ірпінь: Видавництво Національного університету ДПС України, 2015. 202 с.
3. Имашев А. Формирование организационно-управленческих функциональных компетентностей будущих учителей физической культуры. URL: [http://www.kamqifk.ru/magazin//20_\(3\)_2011/20_\(3\)_2011_10.pdf](http://www.kamqifk.ru/magazin//20_(3)_2011/20_(3)_2011_10.pdf)
4. Колодезникова С. Научно-методические основы формирования управленческой компетентности будущего специалиста по физической культуре и спорте. *Сибирский педагогический журнал*. 2013. № 2. С. 107–111.
5. Макодзей Л. Модель формування управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства. *Психолого-педагогічні аспекти формування національної еліти*, 2011. № 3. С. 41–53.

6. Озолин Н.Г. Настольная книга тренера: наука побеждать. М.: Астрель АСТ, 2002. 864 с.
7. Освітньо-професійна програма «Фізична культура і спорт» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 017 «Фізична культура» галузі знань 01Освіта/Педагогіка, кваліфікація: бакалавр фізичної культури і спорту, тренер-викладач з виду спорту, Рівненський державний гуманітарний університет, 2020. 20 с.
8. Прохорова М. Теоретические и методические основы формирования управленческой компетенции специалистов по физической культуре и спорту: автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.04. СПб., 1993. 43 с.
9. Сеитова Р. Формирование коммуникативно-управленческой компетентности у студентов педагогических вузов: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2012. 208 с.
10. Словник-довідник з професійної педагогіки [ред. А.В. Семенова]. Одеса: Пальміра, 2006. 221 с.
11. Стандарт вищої освіти України для спеціальності 017 Фізична культура і спорт. Видання офіційне. Міністерство освіти і науки України. Київ, 2021.
12. Терещенко Т. Теоретичні аспекти формування організаційної компетентності майбутніх фахівців. *Науковий вісник університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія»*. К.: Міленіум, 2016. Вип. 253. С. 285–289.
13. Шерин В.С. Модель формирования компетентности управленческой деятельности специалиста по физической культуре и спорту. *Вестник Томского государственного университета*. 2011. № 347(июнь). С. 147–150.
14. Шиян Б.М. Методика викладання спортивно-педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах фізичного виховання і спорту: навч. посіб. Харків: ОВС, 2005. 208 с.

EWALUACYJNIE O EWALUACJI JAKOŚCI BADAŃ EDUKACYJNYCH

The article discusses selected aspects of the important and socially important problematics of evaluation of the quality of evaluation of evaluation procedures in educational processes and in qualitative research on the basis of pedagogy applied in practice (and in theory also in theory).

Relations and connections between: 1) evaluation and evaluation, 2) evaluation and self-evaluation, 3) evaluation and improvement of the quality of education and its sciences, at the same time indicate the specific proximity of the issues of scientific research and scientific cooperation between universities conducting such research in a climate of rational dialogue – in accordance with the principles of social research methodology.

This also means that evaluation, as in itself a procedure used by a person or a team of people, is also subject to overarching procedures for evaluating the quality covered by the evaluation procedures in a given case. A reflective phrase in the wording "quality of quality" can be used. You can also ask questions such as: How much quality is there in the quality of evaluation? How much quality is there in the quality of scientific research?

They should not surprise or lead to controversy. At this point, one could recall cyclical scientific conferences devoted to the issues of dialogue, diagnosis and evaluation in education, or even values in education – where discourses and exchange of experiences on the real improvement of the state in a selected area take place.

Theoretical and practical considerations were focused on the values inherent in every day in every manifestation of innovation and evaluation in education. The article presents the expression of values inherent in innovation and in valuing those elements of educational processes that determine the real effects of these processes.

Thus, the joy of obtained results in education is the main value experienced by individual subjects of educational processes. And this is what proves about the values of evaluation in education and in the sciences about it.

Keywords: *evaluation, self-evaluation, value, quality improvement, quality of education, quality of educational research, quality of quality.*

Transformacje i modyfikacje (zmiany) warunków funkcjonowania każdego człowieka w społeczeństwie pociągają za sobą konieczność dostosowywania się nauczycieli do tych warunków. Dostosowywanie to z kolei najczęściej wymaga konstruowania nowych rozwiązań pedagogicznych, a to właśnie stanowi o wyzwaniach wobec ewaluacji systemu wartości i wartościowania w edukacji we współczesnej szkole czy uczelni. Żywy i dynamiczny charakter procesów edukacyjnych pociąga za sobą liczne i nieuchronne sytuacje wymagające od nauczycieli i od uczniów wartościowania oraz coraz bardziej samodzielniego podejmowania decyzji. Dlatego też w każdym dobrze zorganizowanym procesie edukacji nie może zabraknąć ewaluacji – autoewaluacji tego, co określamy mianem

wartości i wartościowania w procesach kształcenia i wychowania. W szczególnych przypadkach dochodzi do występowania sytuacji nowych i odmiennych od dotychczasowych. Wówczas szczególnego znaczenia nabierają mechanizmy ewaluacyjności i dialogiczności, jako specyficzne rodzaje społecznego komunikowania się – w wąskim a innym razie nawet w bardzo szerokim kręgu kompetentnych osób.

Ewaluacja w edukacji jest pojmowana najczęściej jako wartościowanie funkcjonowania określonych elementów strukturalnych procesów edukacyjnych. Do pierwszorzędnych zaliczane są procesy kształcenia oraz procesy wychowania. Ukazywanie uczniom wartości oraz kryteriów wartościowania wiąże się ściśle ze znajomością i akceptacją określonych norm ustanowionych przez tradycje oraz przez współcześnie uznawane zasady etyki, estetyki, prawa itp. Splata się to ze systematycznym wzbogacaniem wiedzy, umiejętności, a także z przejawami zachowań społecznych każdego z osobna wychowanka i w zespole.

Celem ewaluacyjnego pomiaru w edukacji jest pozyskanie wiedzy o podmiocie edukacji dla poprawy efektów sterowania nim.

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

W procesach edukacyjnych każdy nauczyciel zdeterminowany jest świadomym wyborem wartości oraz określeniem ich hierarchii jako kierunku postępowania wobec innych uczestników tych procesów. Natomiast po stronie ucznia – jako uczestnika procesów edukacyjnych – świat wartości ma swoistą specyfikę wynikającą z doświadczeń wynoszonych na co dzień z kontaktów wynikających otaczającej go rzeczywistości. Każdy wychowanek, nawet dziecko w wieku przedszkolnym, ceni obrany element bardziej od innych, i to właśnie świadczy o tym, że następuje wartościowanie danego elementu wedle bliżej nieznanym norm wartościowania. Tym obiektem wartościowania może być rzecz, człowiek, zwierzę, proces lub zjawisko. Tak więc upodobania czy ulubione elementy mogą powodować rozbieżności między wartościami w odczuciu dziecka a wartościami narzucanymi przez dorosłych (nauczycieli, rodziców i innych osób).

Jakość edukacji przez pryzmat wartości i wartościowania wymaga, aby cele indywidualne uczniów i cele stawiane przez nauczyciela (klasę) były identyczne lub bardzo zbliżone. W przeciwnym przypadku powstaje sytuacja edukacyjna, w której nauczyciel (rodzic) swoim oddziaływaniem treściowo-metodycznym winien doprowadzić do zmiany po stronie wychowanka w kategoriach dobrze pojmowanych norm dobra, mądrości i piękna. Z tego punktu widzenia szczególnego znaczenia nabiera problematyka stawiania i formułowania szczegółowych celów edukacyjnych w fazie przygotowywania się nauczyciela do ukierunkowanych zajęć edukacyjnych zarówno w sferze dydaktycznej,

jak i wychowawczej. W tej fazie nauczyciel odwołuje się do odpowiedzi na adekwatne pytania, wśród których można wymienić:

- *Jakie wartości są założone przede mną jako cele edukacji na teraz, a jakie na jutro lub pojutrze?*
- *Które z celów są ważne, cenne i priorytetowe w kontekście celów wytyczonych na najbliższe zajęcia edukacyjne?*
- *Jak ukształtować postępowanie pedagogiczne, aby sugerowane (narzucane) normy jako wartości wobec wychowanka były przez niego uznawane i respektowane?*
- *Jakie wartości są preferowane przez wychowanka i w jakim stopniu są zbieżne z normami założonymi na określone zajęcia edukacyjne?*
- *Jak postąpić (postępować) w sytuacji, gdy cele założone (jako efekty – wartości) zdecydowanie różnią się od rzeczywistych, oczekiwanych przez poszczególnych uczniów?*

Te i inne podobne pytania są oczywistymi kryteriami ewaluacji i autoewaluacji w odniesieniu do wartości i wartościowania w rzeczywistości codziennego trudu nauczycielskiego. W poszukiwaniu najbardziej optymalnych rozwiązań nie jest wykluczone to, że nauczyciel doprowadzi do innowacji na miarę posiadanych warunków ich realizacji. Innowacje owe mogą mieć zróżnicowany poziom jakości, ale w każdym przypadku nauczyciel zasługuje na miano nauczyciela-nowatora na rzecz poprawy jakości edukacji.

Należy podkreślić, że odzwierciedlenie teorii w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela nie dokonuje się automatycznie przez przyswojenie najnowszej wiedzy – nie jest to bowiem równoznaczne z przyswojeniem instrumentów jej transformacji na działania praktyczne. Edukacja nauczycieli, sprowadzana do informowania, w bardzo niskim stopniu rozwija podmiotową gotowość do zmian z wykorzystywaniem przyswojonej teorii [2; 6; 9].

Ewaluacyjnie o akademickiej dydaktyce w kontekście jej przemian

Ewaluacja akademickiego procesu kształcenia napotyka na liczne bariery, a *szkolnictwo wyższe traci powoli swój charakter, a uczelnie swój wielowiekowy etos* [14, 48]. Dydaktyka akademicka ulega coraz większej biurokratyzacji uczelni. Przykładowo można to zauważyć w procedurach opartych na tzw. *ramach kwalifikacji*. Owe ramy wprowadzają wymóg drobiazgowego dopasowania do nich zajęć dydaktycznych (przez to nie zyskają one na oryginalności, atrakcyjności, przestają być źródłem wiedzy itp.) – tracą one na charakterze w rezultacie nadmiernego i pieczołowitego, czasochłonnego wypełniania mniej lub bardziej sformalizowanych rubryczek. A to jest wbrew wyzwaniom jakości edukacji.

Innymi przejawami dewaluacji jest brak selekcji na studia wyższe, a matura w tej roli również zawiodła. Na studia wyższe często przyjmuje wszystkich, którzy się na nie zgłaszają – nierzadko w dodatkowych terminach naboru kandydatów ogłaszanych przez władze uczelni.

W przestrzeni współczesnego szkolnictwa wyższego, zwłaszcza uniwersytetów ścierają się podejścia: demokratyczne – *humanistyczne* (preferujące troskę i dbałość o wielostronnie rozwiniętą osobowość studentów, traktujących uczestników procesu akademickiego kształcenia w sposób podmiotowy, partnerski i demokratyczny [12]. U

podstaw tej koncepcji znajduje się poszukiwanie, głoszenie i obrona prawdy oraz generowanie nowych idei i *neoliberalne (rynkowe, przedsiębiorcze) ekonomiczne* zorientowane na rozwój gospodarczy, domagający się skuteczności, efektywności, produktywności, mierzalności, standaryzacji i parametryzacji dydaktyki akademickiej i nauki [3].

W modelu ekonomicznym edukacji studenci chcą *mieć* dyplom, a nie *kształcić się*. Jego *credo* zakłada, że nie jesteśmy w stanie dostąpić szczęścia poza systemem konsumpcji. Zatem wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne, którymi nie można się posłużyć w systemie konsumpcji, stają się zbędne. W rezultacie idea wiedzy dla niej samej *została wyprzedana*. Zasadniczym celem kształcenia akademickiego nie jest już *kształtowanie umysłu*, lecz staje się przygotowanie absolwentów szkół wyższych do pełnienia przyszłych funkcji zawodowych. Natomiast do roli ideologii urasta podnoszenie jakości kształcenia.

Zgodnie z logiką społeczeństwa konsumentów rezultaty, które nie dają satysfakcji trzeba wyrzucić na śmietnik. Stąd wykłady, ćwiczenia i seminaria w szkole wyższej nie muszą być wyzwaniem intelektualnym ani *uczta dla umysłu*. Mają być przede wszystkim *ciekawe i użyteczne* dla studentów. Dlatego coraz więcej pracowników naukowo-dydaktycznych, żeby zdobyć przychyłność studentów w ocenie ich pracy wiele uwagi poświęca tworzeniu efektownych prezentacji (audio)wizualnych treści dydaktycznych, a także wyzwalaniu swych zdolności aktorskich i opowiadaniu dowcipów na zajęciach.

Istnieje również trzecia droga rozwoju szkolnictwa wyższego, która oscyluje między wymienionymi orientacjami. Sprzeciwia się ona rewolucyjnym zmianom szkolnictwa wyższego związanym z rynkowym, menadżerskim, zuniifikowanym, zbiurokratyzowanym, standaryzowanym i globalnym funkcjonowaniem uczelni. Zakłada, że proces dydaktyczno-wychowawczy, kształcenie umysłów studentów w kierunku kreatywnego myślenia, podejmowania trafnych i odpowiedzialnych decyzji, zależy przede wszystkim od nauczycieli akademickich. Wszystkie z tych kierunków zmian obserwujemy od kilku lat w polskim szkolnictwie wyższym [3; 4; 5; 9; 11].

Konsekwencją fenomenu ekspansji szkolnictwa wyższego, przenikania do niego orientacji rynkowych, konsumenckich oraz etosu infantylnizmu, ruchów egalitarystycznych, które zmieniły jego obraz z *kształcenia egalitarnego* w kierunku *masowego*, neoliberalnych przemian, *mentalności rynkowej*, czesnego (współfinansowania przez studentów swoich studiów), ewaluacji nauczycieli akademickich, traktowania studentów jako konsumentów, którzy zgodnie z kulturą konsumpcji mają być szczęśliwi, co oznacza, że nie mogą oni być rozczarowani, trzeba ich usatysfakcjonować pozytywną oceną (pod groźbą, że źle nas ocenia) jest coraz częściej spostrzegane zjawisko *inflacji ocen*, czyli zwiększenia pozytywnych ocen bez jednoczesnego podwyższania osiągnięć studentów [10; 11; 14; 15].

Odpłatności studiów zaczyna towarzyszyć postawa roszczeniowa typu: *skoro płacę – wymagam*. Studenci uważają, że powinni otrzymywać zaliczenie, czy pozytywną ocenę za samo uczestnictwo w zajęciach. Natomiast ich wysiłek oraz jakość aktywności nie powinna podlegać ocenie. Oczekują także, że pracownicy naukowo-dydaktyczni, będą ich przygotowywać do zaliczeń i pozytywnego zdawania egzaminów [14; 15]. W tych

warunkach poznawanie, kontrola, analiza i ewaluacja postępów, które osiągają studenci w nauce *przystają pełnić funkcję selekcyjną czy informacyjną, a stają się specyficzną nagrodą* [11].

Jakkolwiek wiele kierunków transformacji uniwersytetów oraz zmian wprowadzanych w ich dydaktyce nie tylko, że nie ułatwia, a często nawet uniemożliwia dokonanie autentycznej, a nie pozorowanej tylko ewaluacji procesu kształcenia, to jednak prowadzenie jej jest konieczne. Jest ona niezbędna, aby przeprowadzać w akademickiej dydaktyce modernizację, innowację, unowocześnienia oraz optymalizację procesu uniwersyteckiego kształcenia na miarę wyzwań społeczeństwa dążącego do wiedzy i opartej na niej gospodarki.

Ewaluacyjne podejście wobec ewaluacji i autoewaluacji w edukacji i w badaniach edukacyjnych

Ewaluacja w edukacji, jako swoista analiza wartości, wymaga od nauczycieli nieodzownych kompetencji w dokonywaniu samokontroli, autokorekty, a także kontroli i oceny skuteczności oddziaływań pedagogicznych. Na tej podstawie możliwa i konieczna jest także autoewaluacja, która ściśle powiązana jest z refleksyjnością i samooceną nauczyciela. Wszystkie z wymienionych elementów są składowymi kompetencjami nauczyciela opartymi niewątpliwie na wartościach i wartościowaniu.

Refleksja stanowi przejaw myślenia, którego cechą jest permanentny namysł, dociekanie, rozważanie danego zagadnienia w ujęciu wieloaspektowym. Refleksja dość często wynika z odczucia niepewności lub niezgodności z określonymi normami jako kryteriami ewaluacji. Myślenie i działanie refleksyjne przejawiają przede wszystkim takie cechy, jak otwartość, odpowiedzialność, szczerłość i rzetelność [6; 15].

W pracy nauczyciela refleksja jest swoistym sposobem wyrażania samooceny jego działania pedagogicznego, a to oznacza, że samoocenie i autoewaluacja są procesami intelektualnymi, wywołującymi określone zmiany w sferze wiedzy i doświadczeń zawodowych nauczyciela. Są zatem cenną wartością, która wchodzi w zakres kompetencji nauczyciela.

W każdym dobrze zorganizowanym procesie edukacji nie może zabraknąć refleksyjności dla satysfakcjonującej ewaluacji i samooceny – zarówno u ucznia, jak i nauczyciela. Innymi słowy, wartości i wartościowanie współwystępują w procedurach ewaluacyjnych stosowanych w pracy pedagogicznej każdego nauczyciela. W przypadku, w którym nauczyciel dochodzi do kreatywnego rozwiązania w formie innowacji, tym bardziej nieuniknione będzie wartościowanie uzyskanych przez niego rezultatów. Analogicznie należy dopatrywać się wartości i wartościowania osiągnięć ucznia pod wpływem czynności nauczycielskich – a więc wartości i wartościowanie po stronie ucznia są bardzo cenną wartością dodaną w sensie efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela [13; 16].

Dochodzimy więc do podkreślenia szczególnie wymownego związku, jaki występuje między ewaluacją, refleksyjnością oraz autoewaluacją (samooceniem) na wszystkich szczeblach edukacji. Ewaluacja w edukacji powinna odwoływać się do procedur uznających potrzebę refleksyjnego dialogu wewnętrznego z samym sobą. Z drugiej strony, prowadzenie dialogów oraz dialogu wewnętrznego w edukacji nie może być oderwane od procedur ewaluacyjnych [16]. Podobne współzależności można dostrzec między

refleksyjnością i samokontrolą – z jednej strony – a wartościowaniem efektów uczenia się jako wartości po stronie ucznia. Tak więc występują specyficzne związki między wartościowaniem i ewaluacją, autoewaluacją, refleksyjnością, dialogiem, a także samokontrolą i samoocenianiem. Na tej drodze w naturalny sposób, na zasadzie ciągłości, powstaje nowy rodzaj wartości tkwiącej w wartościowaniu wartości, a nawet dalej – w wartościowaniu wartościowania, czyli innymi słowy „ewaluacji ewaluowania”.

Podkreślenia wymaga także wartość zawarta w kreatywnym zachowaniu nauczyciela w procesie edukacyjnym. Nie wystarczy bowiem wy-uczyć się teorii, aby ją reprodukcować w procesie pracy – należy ją bowiem użyć w sytuacji stworzonej najczęściej na żywo, a to oznacza jej zastosowanie do pomnażania efektów kształcenia i wychowywania. Wiedza teoretyczna wymaga swoistego przetransponowania na użytek praktyki, a to z kolei wymaga umiejętności tworzenia zmieniających się (dynamicznych) reguł działania praktycznego, zdeterminowanego wywołaną sytuacją edukacyjną. Z tego względu dużego znaczenia nabierają umiejętności wartościowania w ewaluacyjności, które mają zarówno wymiar kształcający, jak i realizacyjny [6; 7; 8].

Rozważania nasze mają charakter zbyt pobieżny, ale mimo to wskazują na doniosłość ewaluacji i autoewaluacji z dozą refleksyjności dialogicznej w pracy nauczycieli czy nauczycieli akademickich – w edukacji w ogóle.

Ewaluacja w badaniach nad tworzeniem i funkcjonowaniem wewnątrzszkolnego systemu oceniania

Wiele kontrowersji wśród pedagogów – teoretyków i nauczycieli – praktyków wywołuje wciąż ocenianie, a w tym ocenianie opisowe i ocenianie kształtujące. Należy zauważyć, że dokumentach prawnych, dotyczących oceniania i klasyfikowania uczniów, w zasadzie nie odnotowuje się uwzględniania samokontroli i samooceny uczniów (studentów). W praktyce edukacyjnej najczęściej mamy do czynienia z ocenianiem, które samo w sobie staje się celem – jako rzekomo ważny element pracy pedagogicznej nauczyciela. Głoszone są też poglądy i opinie, że dzieci (a nawet studenci) nie potrafią się oceniać i dlatego samoocena często nie jest możliwe.

W takich sytuacjach należy wyrazić stanowczy sprzeciw. Bowiem świat wartości każdego człowieka, dziecka, ucznia/studenta jest bowiem bogaty i bliski, gdyż otaczająca rzeczywistość dostarcza wielorakich okazji, aby doświadczyć radości, innym razem przekory, przymusu, a nawet niepokoju. We własnej aktywności (uczeń – student) ma możliwość cieszyć się, a innym razem prosić kogoś o pomoc. Tak więc stwarzanie sytuacji zadaniowych wobec dzieci już od najmłodszych lat sprzyja kształtowaniu w nich umiejętności wartościowania siebie. Wskazane jest więc ukazywanie rodzicom i wielu nauczycielom oczywistych wartości tkwiących we wdrażaniu dzieci do wartościowania siebie i innych [5; 6; 13].

Spójrzmy jeszcze na wartości tkwiące w ocenianiu opisowym w kontekście jakościowej diagnozy dziecka. Jednym z najbardziej istotnych zadań kontroli i oceniania jest jak najwcześniejsze rozeznanie nauczyciela w tym, czy w określonym momencie wszystkie dzieci opanowały założone kompetencje i na jakim poziomie. W tym celu stawiane są zadania do wykonania przez uczniów indywidualnie, przy czym zadania te mogą być narzucone przez nauczyciela, a innym razem mogą być wybierane przez ucznia.

Na podstawie szybkiej i trafnej diagnozy nauczyciel powinien niezwłocznie zareagować, dostosowując się do zaistniałej sytuacji edukacyjnej i oferując danemu uczniowi do wykonania nowe zadanie, które z jednej strony powinno pozwolić mu wyrównać zauważone niedociągnięcia, a z drugiej, umożliwić czynne uczestnictwo w jego dalszej pomyślanej edukacji. Jeśli diagnoza jest spóźniona, trudno sądzić, że uczeń poradzi sobie sam.

Istotą dobrej diagnozy jest znalezienie potwierdzenia, że uczeń w określonym momencie osiągnął kompetencje na założonym poziomie. Jeśli tak, to można kontynuować proces kształcenia wychowującego, według założonego planu. Jeśli nie, to mamy sygnał, że należy w tym momencie dokonać korekty zamierzeń i przystąpić do natychmiastowej terapii. Z tego punktu widzenia przypisujemy tak duże znaczenie kontroli i samokontroli, a w ślad za tym, także samooceny osiągnięć szkolnych każdego ucznia. Świadczy to o dużej wadze świata wartości i wartościowania w edukacji dzieci od najmłodszych lat [1; 2; 4; 5; 8].

Warto podkreślić, że celem bezpośrednim w procesie kształcenia i wychowania nie jest wcale ocenianie, lecz przede wszystkim wspieranie i stymulowanie rozwoju każdego ucznia. Ocenianie nie służy zawsze nadrzędnym celom w edukacji. Szczególny akcent należy kłaść przede wszystkim na samokontrolę i autokorektę u samych uczniów. W tym zakresie ocenianie opisowe należy z początku doprowadzić do bieżącego instruktażu udzielanego w momencie najbardziej oczekiwanym przez ucznia. Stąd tak ważna jest szybka diagnoza sytuacji edukacyjnej, sprowadzanej najczęściej do sytuacji zadaniowej ucznia. Te i inne argumenty przemawiają za tym, aby wartości i wartościowanie miały nadaną wyższą rangę w edukacji szkolnej, a także w edukacji nauczycieli [8; 10; 16].

O niezbędności ewaluacji i autoewaluacji po stronie nauczyciela

Wobec konieczności „uczenia się zmiany”, o czym była mowa w odniesieniu do ucznia, wyrastają ciągle nowe i odpowiedzialne wyzwania i zadania wobec systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Koniecznością wręcz staje się rzeczywiste (nie rzekome) przygotowywanie nauczycieli do zmieniającej się teraźniejszości oraz dla przyszłości, w rzeczywistości społeczeństwa informacyjnego. Z tego punktu widzenia, za wyzwaniami cywilizacyjnymi, w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli nie można pominąć sfer:

- komunikacyjnej (przemiany interakcji międzyludzkich w podmiotowe i partnerskie relacje nauczyciel – uczniowie),
- diagnostycznej (w sensie analizy wszystkich zmiennych warunkujących efekty procesu dydaktyczno-wychowawczego),
- ewaluacyjnej (w sensie krytycznej analizy stosowanych lub proponowanych rozwiązań metodycznych, i na tej podstawie – dokonywania wyboru rozwiązań najbardziej optymalnych), uwzględniającej samokontrolę, samoocenie – autoewaluację oraz innowacyjność,
- projektowej i realizacyjnej (planowania, sterowania procesu kształcenia wychowującego).

Wszystkie wymienione sfery uwzględniają wielopodmiotowy charakter edukacji, w którym nauczyciel i uczeń stanowią podstawowy człon interakcyjny w procesach

kształcenia i wychowania w szkole i poza nią. Ewaluacja i auto-ewaluacja nauczycielska w szerokim znaczeniu jest wieloaspektowa i powinna być ukierunkowana na organizację oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela w kontekście wartościowania. W węższym znaczeniu może być utożsamiana z pomiarem efektów procesu nauczania wychowującego. Niezmiernie ważne jest, aby w pracy nauczyciela diagnostyka i samoocena towarzyszyła na co dzień oraz aby ujmowała kompleksowo elementy, które mają bezpośredni wpływ na aktywny i efektywny udział każdego ucznia w procesie uczenia się w świecie wartości i wartościowania. Mogą nimi być:

- stan gotowości nauczyciela do podejmowania nowych zadań (ról),
- aktualny poziom pełnienia przez nauczyciela ról wobec założeń edukacyjnych szkoły,
- stan warunków środowiskowych do pełnienia ról i do przyswajania przez nauczyciela nowych ról.

Powyższe elementy wartościowania w pracy zawodowej nauczyciela stanowią bardzo istotną podstawę w konstruowaniu procesu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. W tym procesie nadania szczególnej rangi wymaga metodyka stosowania samooceny, zarówno po stronie nauczyciela, jak i ucznia. Uczyć samooceny i wartościowania w ogóle mogą tylko ci nauczyciele, którzy sami potrafią wartościować nie tylko innych, ale przede wszystkim siebie. Z tego względu zajęcia edukacyjne przygotowujące przyszłych nauczycieli do odpowiedzialnej pracy z dziećmi i młodzieżą powinny obfitować w sytuacje wymagające konstruowania sytuacji edukacyjnych sprzyjających wartościom i wartościowaniu.

Wdrażanie uczniów do ewaluacji i autoewaluacji w edukacji i na co dzień

Człowiek, także uczeń w szkole, kształtuje się najczęściej w sytuacjach rozbieżnych, w których coś jest wykluczane jako wartość, a w innych jest uznawane za dobre. Z jednej strony w edukacji szkolnej preferuje się więc uznawane wartości (jako dobre), a z drugiej, przeciwstawia się je tym wartościom, które, jako złe, są nie do przyjęcia. W obliczu procesu globalizacji metodycznej mechanizm ten nie zanika, a raczej nasila się. Mało uwagi zwraca się, na przykład, na tożsamość i walory języka polskiego, a także na rozwijanie czytelnictwa w procesie edukacji. Jest to proces złożony, uwarunkowany wieloma czynnikami, który zasługuje na odrębne badania.

Wobec konieczności „uczenia się zmiany” i umiejętnego dostosowywania się do rzeczywistości w kształceniu i wychowaniu uczniów nie można pominąć sfer:

- przemiany interakcji międzyludzkich w podmiotowe i partnerskie relacje uczeń – nauczyciel, uczeń – uczeń, uczeń – człowiek dorosły itp. (kompetencje komunikacyjne),
- analizy stosowanych rozwiązań w lokalnym otoczeniu ucznia i na tej podstawie dokonywanie wyboru rozwiązań najbardziej optymalnych, uwzględniającej samokontrolę oraz samooceny (wartościowanie w edukacji na co dzień),
- sterowania czynnościami prowadzącymi do nabywania cenionych i potrzebnych kompetencji w zakresie wiedzy, umiejętności oraz zachowań społecznych.

Na co dzień uczeń spotyka się z przeróżnymi przejawami życia społecznego, w którym występują wcale nierzadko sytuacje edukacyjne i poza-edukacyjne, wymagające od niego podjęcia określonej decyzji lub wyrażenia własnego sądu, czy też woli, np. co do

wyboru. W tym procesie szczególnej rangi nabiera metodyka nabywania umiejętności wyrażania własnych sądów, przekonań oraz metodyki utożsamiania się z określonymi rozwiązaniami adresowanymi właśnie do dzieci (młodzieży). Stąd niezwykle ważna jest umiejętność samokontroli, autokorekty, a dalej samooceny (autoewaluacji) ucznia w określonej sytuacji. Uczyć się wartościowania można pod kierunkiem rodziców, a przede wszystkim pod kierunkiem dobrze przygotowanych nauczycieli. Z tego względu zajęcia edukacyjne w szkole, a nawet w przedszkolu, powinny uwzględniać sytuacje wymagające samooceny oraz wartościowania innych. Z badań wynika, że praktyka szkolna odbiega znacznie od tego założenia. Uczniowie zdobywają różne doświadczenia pod wpływem wewnątrzszkolnych systemów oceniania bez udziału elementów autoewaluacji i ewaluacji (samooceny i oceniania czegoś/kogoś). Nie ma wątpliwości, że w takiej sytuacji uczeń nie jest traktowany podmiotowo. Te i wiele innych argumentów przemawia za tym, aby w praktyce szkolnej urzeczywistniały się marzenia uczniów, między innymi, w trafnym i samodzielnym ocenianiu siebie. Te same argumenty należy odnieść do kształcenia studentów – jako przyszłych nauczycieli.

Zakończenie

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

Samoocena oraz autoewaluacja może być konsekwencją przestrzegania idei: *Edukacja, a w niej ukryty skarb*. Aby lepiej przygotowywać przyszłych nauczycieli do pełnienia wyznaczonych ról z uwzględnieniem wartości i wartościowania (w tym samooceny i autoewaluacji) w procesie dydaktyczno-wychowawczym, niezbędne jest prowadzenie systematycznych badań nad przebiegiem edukacji nauczycieli oraz ich zachowań w różnych okresach aktywności zawodowej.

Jest zrozumiałe, że absolwenci studiów nauczycielskich nie mogą już na uczelni w pełni zdobyć najwyższych kompetencji. Dlatego kontynuują ten proces w miejscu pracy, przy własnym warsztacie pracy pedagogicznej. Obciążenie, bywa, że pozornymi, obowiązkami zawodowymi (obok rodzinnych) często nie sprzyja systematycznemu doskonaleniu zawodowemu nauczycieli.

Wobec niedoskonałości funkcjonującego systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli na rzecz nauczania „żywego”, wymagającego konsekwentnego stosowania procedur wartościowania, zachodzi pilna i autentyczna potrzeba systemowej zmiany na lepsze. A właściwie to nie tylko potrzeba, ale konieczność uwzględniania metodyki kształtowania postaw wśród nauczycieli – ku twórczemu wartościowaniu, w atmosferze współdziałania między nauczycielami i w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli, ale też między nauczycielami i doradcami metodycznymi, a zwłaszcza między uczelniami kształcącymi nauczycieli i ośrodkami doskonalenia nauczycieli, okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi i organami nadzoru pedagogicznego.

Wartościowanie w procesach edukacyjnych, a tym bardziej wartościowanie wartości preferowanych lub tolerowanych w edukacji, nabiera i zapewne nadal będzie nabierać

coraz większego znaczenia. Wymaga ono wysokiej jakości metodyki postępowania pedagogicznego. Bowiem uczyć dobrze sztuki wartościowania, mogą potrafić jedynie ci nauczyciele, którzy potrafią dokonywać i często dokonują wartościowania własnej pracy pedagogicznej. Z tego względu w edukacji nauczycieli niebagatelną rzeczą jest uczyć tego, jak uczyć się autoewaluacji w dialogiczności. Nie powinno być tu najmniejszych wątpliwości, że jednolitość oddziaływań ze strony nauczycieli akademickich wobec studentów, jako przyszłych nauczycieli, i – adekwatnie – jednolitość oddziaływań nauczycieli wobec uczniów we współczesnej szkole, są nader ważne, cenne i społecznie pożądane.

LITERATURA

1. Adamek I. (red.). (2013). *Wartości w teorii i praktyce edukacyjnej*. Kraków.
2. Denek K. (1994). *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań – Toruń.
3. Denek K. (1998). *O nowy kształt edukacji*. Toruń.
4. Duraj-Nowakowa, K. (2014), *Education in high er education: requirements and possibilities of creative solutions to problems*, (in:) Dilemmas of the modern educational discourse, ed. I. Surina, Berlin-Wien.
5. Dymara B. (red.). (2003). *Dziecko w świecie wartości*. Kraków.
6. Grzesiak J. (2007), *Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela w pedeutologii*. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji*. Konin.
7. Grzesiak J. (2020), *Synergiczność wyznacznikiem badań jakościowych nad współczesną edukacją (wielokulturową)*, w: *Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy*. Tom IV: Zmiany i synergia w rozwoju nauk i edukacji [monografia zbiorowa] / [Red. naukowa: J. Grzesiak, I. Zymomyra, W. Illytskyj]. Konin-Użhorod-Chersoń-Kijów: Poswit.
8. Grzesiak J. (2020), *Ciągłość i zmiana w dialogiczności ku poprawie edukacji*, w: *Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy*. Tom VIII: Dialog w rozwoju nauk i edukacji / [Red.: J. Grzesiak, I. Zymomyra, W. Illytskyj]. Konin-Użhorod-Chersoń: Poswit.
9. Grzesiak J. (2021), *Aspekty badań pedagogicznych i kulturowych w toku edukacji na odległość*, w: *Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy*. Tom X: Efekty uczestnictwa w rozwoju nauk i edukacji na odległość / [Red.: J. Grzesiak, I. Zymomyra, W. Illytskyj]. Konin – Użhorod – Chersoń: Poswit.
10. Grzesiak J. (2021). *Badania jakościowe nad pomnażaniem i wyzwaniem kompetencji w toku edukacji on-line*, w: *Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy*. Tom V: Dynamika badań naukowych i edukacyjnych w warunkach pandemii / [Red.: J. Grzesiak, I. Zymomyra, W. Illytskyj]. Konin – Użhorod – Chersoń: Poswit.
11. Hejwosz-Gromkowska D. (2013), *Spoleczne i pedagogiczne konsekwencje orientacji konsumenckiej w szkolnictwie wyższym*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” nr 2.
12. Kwieciński Z. (2014), *Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne*, Wrocław – Toruń.
13. Mastalski J. (2007). *Samotność globalnego nastolatka*. Kraków.

14. Nowak A., Nowak M.J. (2014), *Rachmistrz zamiast profesora*, „Forum Akademickie” nr 12.
15. Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków.
16. Śnieżyński M. (2001). *Dialog edukacyjny*. Kraków.

EWALUACJA I AUTOEWALUACJA W BADANIACH JAKOŚCIOWYCH NAD ZAWODEM NAUCZYCIELA

„Nauczyciele są jak kwiaty: roztańczają swoje piękno po całym świecie i zarażają swoich uczniów, którzy później niosą ową ciekawość, gdziekolwiek przychodzi im żyć”
DEANNA BEISSER

The starting point for the work was taken issues and revealed her relationship to the teacher. Therefore, an important issue in the teaching profession are values giving it a specific meaning. It was found that serve as subjective, objective, and enabling the creation of social ties. Impact on the personal qualities style perform professional duties. Completed synthetically theoretical considerations were the basis of lead mini research. The results, together with findings should inspire reflection on the teacher to present or do not value.

In today's world, characterized by vicissitudes and continuous development, work for every person, including the teacher, is the source of self-realization as a person. It affects individual possibilities that make it easier to find your own place. The search for this space is connected with obtaining first the appropriate qualifications necessary to perform work, which in the history of civilization has been evaluated differently. Physical labor, in particular, was an act that dishonored a well-born individual. The transformation of its values took place when society adopted a Christian ideology.

This problem was particularly raised by John Paul II, who wrote that work is a valuable good and develops man by being not only a means of subsistence, but also of multiplying his virtues. It promotes the realization of dreams, aspirations, aspirations, while activating the internal forces and predispositions of the individual.

It mobilizes the acquired intellectual and social capital to organize purposeful and conscious activities so necessary in the teaching profession. Particular attention in the article focuses on the issues of evaluation and self-evaluation of the teacher's research work for the improvement of the quality of education.

Keywords: *work, indifference, teacher, values, research, quality of research.*

Wprowadzenie

Profesjonalizm i ofiarność nauczyciela jest zauważana przez władze placówek oświatowych potrzebujących wykształconego, pomysłowego i kreatywnego nauczyciela, by wprowadzić wychowanków w idee demokratycznych oddziaływań oświatowych i związanych z nimi systemem wartości. Oznacza to, jak pisze D.A. Michalowska uwrażliwienie młodego człowieka na potrzeby i problemy personalnej i społecznej natury [22, 139]. Sprzyja dbałości o jakość edukacyjnego życia i pracy łącząc się ze zdobywaniem rzetel-

nej wiedzy, gromadzeniem doświadczenia, przeżywaniem rozmaitych sytuacji. Uczestniczenie w zdarzeniach obfitujących w wieloznaczne wiadomości wraz z posiadaniem wartości uświadamia partnerom kształcenia, że proces nauczania i uczenia się nie powinien skupić się tylko i wyłącznie na rozwijaniu sfery umysłowej, ale konieczny jest również rozkwit sfery psychicznej i duchowej.

Nauczyciel jako reprezentant społeczeństwa jest tą jednostką, która w wymiernym stopniu przekazuje wartości pomagające rozumieć świat, formować sposób zachowania czy wypracowywać styl etycznego postępowania. Podjęcie się tego trudnego zadania przez nauczyciela w neoliberalnej oświatowej rzeczywistości nie jest proste. Wynika to z faktu, że neoliberalizm [25] wymusza uznawanie wartości popierających stosunki kapitalistyczne niszczące demokratyczną edukację i wartości. Utwierdza relatywizm we współczesnym świecie inicjując u nauczyciela wykształcenie kontrhegemonicznej aktywności. Hegemoniczna aktywność nauczyciela polega na postrzeganiu siebie jako osoby w sieci społecznej w której system wartości jest zupełnie niezależny od niego samego. Musi dostosować się do obowiązujących norm. Pokazuje ona, że nadal liczy się zawodowe przygotowanie, umiejętności, posiadane talenty, wyznawane uniwersalne wartości widzące osobę nie tylko poprzez pryzmat bycia *homo economicus i homo consumans*, ale i funkcjonowania w kategoriach humanistycznych. Dlatego, nauczający powinien uświadomić podopiecznym kim się jest, jak się zachowywać, jak kontaktować się z innymi manifestując mądrość, odpowiedzialność, szacunek i sprawiedliwe podejście. Szczególnie w sytuacjach trudnych i konfliktowych ujawnia się wielkość pedagoga, który w oczach swoich uczniów, jak i kolegów zyskuje miano dobrego specjalisty i człowieka z wyboru i powołania. Ten stan jest możliwy do osiągnięcia kiedy praca i zawód stają się pasją. Daje ona zapal do tworzenia ciekawych pomysłów i działań dydaktycznych, Realizowane codzienne czynności są wsparte wyobraźnią, empatią zachęcając wychowanków do podejmowania różnorodnej aktywności [9].

Krótko opisany styl pracy zwykle dotyczy twórczego nauczyciela pokazującego uczniom nieszablonowe myślenie i godne traktowanie innych, tak cenione w każdym środowisku. Zdarza się i odwrotna sytuacja, kiedy nauczyciel w rytualnej szkolnej monotoni powiela wyuczone schematy, które z czasem go przytłaczają i stresują. Zapomina o wyuczonym dobrym postępowaniu. Tworzy problemy uniemożliwiające przeorganizowanie i odnalezienie się w wielowymiarowej rzeczywistości wymagającej ryzykownych działań, poszukiwania alternatywnych metod nauczania. Górujące nad nim obawy, lęki, niepewność, brak elastycznego podejścia do pracy sprawiają, że wyznawane wartości są nic nie znaczącym pojęciem. Stają się powodem obojętności w pracy która w późniejszym czasie odczuwana jest jako przekleństwo i ciężar. Nauczający zaczyna powoli zdać sobie z tego sprawę odkrywając, siebie jako bezwartościową osobą, nie widzącą żadnego wyjścia. Zaistniałą sytuację pogłębia u nauczającego otoczenie wywierając dodatkowo presję oczekując modyfikacji i poradzenia sobie z wielozadaniowością i obranym postępowaniem. Jednak najsmutniejszą rzeczą w nauczycielskim zawodzie jest lekceważenie pracy i trwanie w egoistycznej bezwartościowej postawie. Wynika ona z istnienia neoliberalnego trendu warunkującego powolną destrukcję człowieka. Dlatego, we współczesnych czasach pomoc nauczycielowi i zwrócenie uwagi

na jego niewłaściwe zachowanie powinno być ważną edukacyjną sprawą. Przypominały i nadal to czynią światłe oświatowe umysły propagując odradzanie się uniwersalnych wartości oraz tych silnie zakorzenionych w ludzkim doświadczeniu. Łączą się one z podmiotowością, tożsamością, tolerancją, ochroną zdrowia i edukacją [20]. Aprobowane są w każdych warunkach i przez wszystkich, sprzyjając rozwojowi dobra, sprawiedliwości, szacunku dla innych, poczucia obowiązku, pracowitości zwiększając świadomość istoty ludzkiej doskonalącej zdobyte kwalifikacje i talenty [2].

Znaczenie wartości pracy dla nauczyciela

Wartości są niezbędne dla homo sapiens. Zapewniają stabilizację i wykonywanie pracy z zaangażowaniem lub obojętnością. Szczególnie teraz, gdy praca jest cenioną wartością, zaspokajają ambicje, potrzebę gromadzenia dóbr materialnych i niematerialnych umożliwiając nie tylko ich posiadanie, ale przede wszystkim bycie [7], w określonej społeczności.

Wymienione właściwości pracy jako wartości skłaniając do tego, by chwilę zastanowić się jak w zasadzie jest rozumiana praca. Dla jednych jest źródłem zarobkowania, a dla drugich powołaniem i szansą samorealizacji. Ujawnia tożsamość osoby odsłaniając jej słabe i mocne strony. Wyznacza miejsce w strukturze zbiorowości stawiając jednostce nieraz rozmaite przeszkody pomagające rozwijać posiadane atuty. Zyskuje na znaczeniu, gdy trudno ją zdobyć oraz pojawia się jako poczucie braku czegoś, co jest odczuwane przez jednostkę jako konieczny, a przynajmniej pożądany element jej życia. Praca w kontekście filozoficznym jest dążeniem do osiągnięcia preferowanych przez jednostkę wartości (indywidualnych i społecznych), pozytywnych eliminując negatywne oceny moralne. Natomiast w perspektywie ekonomicznej przynosi realne korzyści: gospodarcze, materialne i finansowe, będąc podstawą dobrobytu. Z historycznego punktu widzenia wskazuje na zmiany zachodzące w ciągu wieków w procesie produkcji społeczeństw [28]. W sensie psychologicznym jest „system czynności wyróżnionych i ukierunkowanych na przekształcenie otoczenia, wykonywanych względnie stałych czynności, gdy jej wykonawca ma odpowiednie kwalifikacje formalne” [30, 654]. Pedagogiczne podejście traktuje pracę w trojaki sposób. „Po pierwsze jest to świadome działanie mające na celu zaspokojenie potrzeb przez tworzenie dóbr. Po drugie jest podejmowaniem przez pracującego trudu, któremu towarzyszy wysiłek pracującego człowieka i po trzecie jest nieodłącznie związania z rozwojem fizycznym, psychicznym, duchowym i moralnym pracującego podmiotu” [24, 781].

Zaprezentowane wyjaśnienia terminu praca mają podobny charakter. Posługują się nim badacze będący przedstawicielami różnych dyscyplin. Jednak w każdej definicji występują funkcje o charakterze podmiotowym, przedmiotowym i społecznym, gdzie:

- funkcja podmiotowa obejmuje działania jednostki w celu zaspokojenia własnych podstawowych potrzeb zapewniających warunki egzystencji, a także realizację potrzeb wyższego szczebla takich jak potrzeba samorealizacji. „Człowiek jest wtedy podmiotem pracy, (...)wykonuje różne czynności przynależące do procesu pracy, mające służyć urzeczywistnieniu się jego człowieczeństwa, spełnianiu osobowego powołania, które jest mu właściwe z racji samego człowieczeństwa” [10, 15].

- funkcja przedmiotowa łączy się z ingerencją jednostki w przyrodę ze względów czysto ekonomicznych. To podporządkowanie jest wynikiem ciągłych zmian potrzeb indywidualnych człowieka zobowiązując go do wywiązania się z obowiązku tworzenia cywilizacji i dóbr kultury;

- funkcja tworzenia więzi społecznych scala jednostkę z społeczeństwem mając olbrzymi wpływ na jej rozwój oddziałując na sposób myślenia, procesy spostrzegania i procesy motywacyjne [14, 15].

W realizacji wymienionych funkcji człowiek powinien zachować ich właściwą kolejność. Pierwszeństwo winna mieć podmiotowa funkcja, gdyż jak napisał Jan Paweł II praca jest dla człowieka, a nie człowiek dla pracy [10, 16]. Sytuacja odwrotna rodzi wielorakie patologie. Nie omijają one nauczyciela i wykonywanych przez niego obowiązków. Nawet zadowolony pedagog, który wybrał swoją profesję z zamiłowania z czasem przechodzi kryzys i zaczyna zmagać się z różnymi problemami i niepowodzeniem. Jednak mocna konstytucja, wykształcone umiejętności walki z własnymi słabościami, stają się silnym motorem wypracowania własnych sposobów pokonywania trudności w życiu zawodowym. Poza tym solidne psychiczne i duchowe fundamenty oraz posiadane nauczycielskie wartości budują taką osobowość i charakter, by jej cnotliwość służyła dobru własnemu i innych. Już M.F. Kwintyliusz zauważył, że świetnie w szkole publicznej radzą sobie zdolni i ambitni nauczyciele, zdobywający się na większy wysiłek umysłowy i dydaktyczny niż wówczas, gdy są odpowiedzialni tylko za jedną osobę. A „słowa nauczyciela muszą być jak słońce, które wszystkim uczniom udziela zawsze tyle samo światła i ciepła” [19, 25]. Przywołana myśl M.F. Kwintyliusza znana była nie tylko w jego czasach, ale i zyskała sławę w innych epokach. Zaslugi doceniła ówczesna władza stwierdzając, że tak wielki nauczyciel o nienagannych wartościach może wykształcić młodych i prężnych specjalistów przyczyniających się do rozwoju społeczeństwa, postępu cywilizacji, tworzenia „nowych ideałów wychowawczych” i nowych sposobów pracy, które będzie się pragnęło powielać w swojej aktywności [13, 159]. Do analogicznego wniosku w XX wieku doszedł A.de Saint Exupery pisząc, że miłe jest światło jakie daje człowiek innym [26], a tym bardziej ten który naucza.

Niezmiernie istotną rzeczą w zawodzie nauczyciela jest umiejętność oddziaływania na edukujące się osoby własnymi przymiotami i wartościami, gdyż pracując przez 30 lat spędza się w nim mniej więcej ok. 50 tysięcy godzin. Do tego znacznego bilansu godzin pedagogowi należy doliczyć jeszcze część osobistego czasu poświęconego na zaprojektowanie czynności merytorycznych, badawczych jak i praktycznych. Uzyskaną ogromną ilość godzin trzeba konkretnie zagospodarować, by powtarzalne cykle pracy edukacyjnej implikowały uzewnętrznienie rozmaitych standardowych i/lub kreatywnych rozwiązań pokazujących wykorzystanie zdobytej wiedzy, ale i krystalizowanie się wartościowego zachowania. Zaobserwowana strategia pracy nauczającego będzie sprzyjać rozwojowi sfery duchowej dającej siłę pokonywania własnych ograniczeń. Umożliwi koncentrację posiadanego potencjału, by wprowadzić wychowanków w świat, w którym poradzą sobie z wieloznacznymi wyzwaniami. Przeszkodą okazuje się brak wypracowania pozytywnych wzajemnych relacji partnerów kształcenia, które ukierunkowują podejmowanie się ciekawej pracy nastawionej nie tylko na „(...) wartości, cele, zadania, treści kształcenia,

metody, formy organizacyjne, style kontaktów pedagogicznych, ale by była tam zawarta wiedza metodologiczna opisująca i wyjaśniająca fakty i zjawiska wraz z ich rozumieniem(...), sprzyjała poznawaniu, a w konsekwencji zapewniała prawidłowość zasadniczych czynności wiodotwórczych” [29, 122]. Zasugerowana strategia może ukształtować lepsze dostosowanie się do zewnętrznych warunków bez utraty humanistycznego i wartościowego garnituru posiadanych cech. Dlatego, potrzebne jest u nauczyciela bycie, jak to nazwał E. Durkheim „logicznym konformistą” odznaczającym się świetną percepcją oszacowania kategorii scalających się z łańcem społecznym, aprobowanymi normami, wartościami, które uświadamiane są każdej osobie funkcjonującej w danej zbiorowości. W większym lub mniejszym stopniu przybliża je nauczyciel poprzez stosunek do pracy, siebie i innych. Zauważa się jednakże, że najbardziej wartościowe zachowania są internalizowane przez jednostkę przenikając do jej wewnętrznej struktury umożliwiając formowanie indywidualnej konstytucji jako człowieka i pracownika. Należy przy tym pamiętać, że czas egzystowania w określonym środowisku przez nauczyciela i ucznia powinien być dobrze i konstruktywnie spożytkowany, by wykonywana praca dawała radość i satysfakcję, a nie była drogą codziennych przykrości, stresu i doznawanych udręk.

Kilka badawczych spostrzeżeń

Teoretyczne dociekania uzupełniono mini badaniami. Przeprowadzono je w drugiej połowie semestru zimowego w roku akademickim 2016/17 na wspólnym przedmiocie, jakim była metodologia badań społecznych, prowadzonym przez autorkę tekstu na Wydziale Studiów edukacyjnych UAM. Respondentami było 90 – ciu studentów studiów magisterskich, którzy odpowiadali na pytania z kwestionariusza ankiety. Udzielane odpowiedzi wymagały uruchomienia posiadanych pokładów wiedzy pedagogicznej, aksjologicznej oraz tej pochodzącej z zgromadzonego doświadczenia. Uczestnicząc w merytorycznym i praktycznym przygotowaniu do zawodu na uczelni jak i w szkolnych instytucjach oświatowych młody nauczyciel zdobywa wiadomości oddziałujące na osobowość, aspiracje czy posiadany system wartości. Poznanie zestawu cech przyszłego nauczyciela i wyznawanych lub nie wartości stanowi istotny problem jego kształcenia, rozwoju jako człowieka i pracownika potrafiącego współpracować i godnie traktować kolegów i wychowanków, a przede wszystkim dostrzegać samą wartość pracy [12, 178]. Jej znaczenie wynika nie tylko z uzyskiwanego dobrostanu, świadczeń socjalnych czy prestiżu, ale umacniania zadowolenia nie dopuszczającego do obojętności, niechęci i frustracji. W jakimś zakresie sprecyzowane pytania uwzględniły „wczuwanie się” badanych w wykonywanie tego trudnego i niezwykle ważnego choć niewłaściwie traktowanego przez społeczeństwo zawodu i pracy. Wobec tego pierwszym zadaniem postawionym badanym było napisanie takiej samej ilości właściwości pozytywnych i negatywnych jako człowieka - nauczyciela. Sprawniej wywiązali się z pierwszej części pytania, niż z drugiej. Trudniej jest krytycznie spojrzeć na siebie i odnieść się do posiadanych ułomności rzutujących na codzienny pragmatyzm. W poniższej tabeli zebrano i uporządkowano pozyskane dane.

Wartości człowieka – nauczyciela

Właściwości pozytywne		Właściwości negatywne	
Ambitny	↑ najwięcej 100%	Leniwy	
wyborów		100%	Niezorganizowany
Sprawiedliwy			Złośliwy
Pracowity			Wredny
Kreatywny			Uparty
Inteligentny			Apodyktyczny
Z humorem			Obojętny
Punktualny			Zamknięty w sobie
Asertywny			Egoistyczny
Tolerancyjny			Nieodpowiedzialny
Empatyczny		Bierny	
Zaangażowany		Spóźnialski	
Towarzyski		Nieetyczny	
Pomocny	↓ 50%	Niechłujny	
Taktowny			Zestresowany
Uczuciowy			Pesymistyczny
Odpowiedzialny			Krytyczny
Przyjacielski			Narcyż
Miły			Strachliwy
Troskliwy			Ponury
Logicznie myślący			Choleryk
Z wyobraźnią			Niesympatyczny
Kompetentny			Zły
Szczery		Niecierpliwy	
Rozsądny		Brudny	
Niosący pomoc		Wycofany	
Doceniający piękno i sztukę		1%	
Altruista			
1%			
Esteta Najmniej wyborów			

Źródło; opracowanie własne

Z tabeli i zastosowanego ilościowego procentowego miernika wynika, że najwięcej pozytywnych indywidualnych cech łączy się z wartościami przypisanymi cechom poznawczym, instrumentalnym tj intelektowi. W dalszej kolejności pojawiły się auty podkreślające wartości społeczne (praca, punktualność), hedonistyczne (humor, towarzyskość) wartości moralne (tolerancja), wartości życia codziennego (zaangażowanie, asertywność). W około 50% i mniej znów zaczęły dominować wartości hedonistyczne (miły, przyjacielski), wartości obyczajowe (pomoc, bycie taktownym, uczuciowym), wartości instrumentalne (logiczność, kompetentność, wyobraźnia). Najmniejsze znaczenie miały wartości moralne

(szczerłość, rozsądek, empatia, bycie altruistą) oraz odznaczanie się wartościami estetycznymi (doceniający piękno i sztukę, bycie estetą). Z kolei wśród negatywnych cech na szycie miernika znalazły się właściwości wiążące się z wartościami określającymi osobisty stosunek do siebie i wykonywanych czynności (tj; bycie leniwym, niezorganizowanym). Następnie pojawiły się wartości moralne (złośliwy, wredny, uparty, apodyktyczny, obojętny, zamknięty w sobie, egoistyczny), wartości uniwersalne (nieodpowiedzialny), wartości życia codziennego (bierny, spóźnialski). W połowie ilościowej skali zauważa się ponownie wymienianie personalnych właściwości związanych z wartościami moralnymi (nieetyczne postępowanie), wartościami określającymi stosunek do siebie (niechlujny, zestresowany, pesymistyczny, strachliwy, choleryk, niesympatyczny, zły, niecierpliwy), by na końcu znalazły się wartości społeczne(wycofany).

Reasumując pozyskane rezultaty należy zauważyć, że respondenci nie posiadają osobowych cech wiążących się z wartościami sakralnymi, moralnymi jako pozytywnymi właściwościami. Dostrzegają je dopiero jako negatywny brak, który utrudnia funkcjonowanie jako człowieka i przyszłego nauczyciela. Prawdopodobnie zbyt małe doświadczenie i wiedza w tej kwestii mogą skutkować zróżnicowanym stosunkiem do pracy określającym słabe zaangażowanie się w nią i brak sensownego wykonywania.

Kolejne otwarte pytanie dotyczyło napisania rozumienia wartości. Zdaniem badanych to:

- coś cennego dla jednostki,
- to cechy uznane za pozytywne i negatywne posiadane przez osobę,
- to zbiór właściwości, którymi kieruje się jednostka w życiu, także w edukacji,
- to coś co wyznacza zachowanie jednostki, jej cele, pragnienia i dążenia,
- to cnoty posiadane przez podmiot i wyznawane przekonania,
- to posiadana określona hierarchia wartości umożliwiająca bycie człowiekiem.

Dla badanych adeptów sztuki nauczania to pytanie stanowiło dużą trudność. Z podobnym dylematem mierzyli się naukowcy stwierdzając, że jest to termin uniwersalny i wieloznaczny jednocześnie. Zmagali się z nim też starożytni myśliciele (np. Sokrates). Sprowadzał je do poszukiwania prawdy, dzięki której lepiej poznaje się naturę ludzką, realizowane zadania, pełnione funkcje, które łączą się z uznawanymi wartościami. Mogą i są drogowskazem, jak pisał K.Denek w „dorastaniu do człowieczeństwa (...) wyznaczając głęboką wizję osoby (...) z którymi się identyfikuje i je przeżywa” [3]. Autentyczne odkrywanie siebie poprzez to co ma się najcenniejszego, jak wskazali badani prowadzi do wyłonienia pozytywnych i negatywnych właściwości jako człowieka, co pokazano w tabeli 1 i w drugim stwierdzeniu. Zgrabnie myśli respondentów rekapitułuje definicja M. Łobockiego, który uważa, że „wartość to wszystko co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest godne pożądaną łącząc się z pozytywnymi przeżyciami stanowiąc jednocześnie cel dążeń ludzkich” [21, 125]. Trzecia i czwarta opinia badanych koresponduje z określeniem D.Dobrowskiej, która sądzi, że „wartością jest to wszystko co stanowi podmiot potrzeb, postaw, dążeń i aspiracji człowieka (...), jakie warto osiągnąć” [5, 41]. W zaproponowanej klasyfikacji wyróżnia wartości konkretne do których zalicza wartości dnia codziennego tj: pracę, życie rodzinne, wykształcenie, rozrywkę, stan posiadania, wartości abstrakcyjne tj: sławę, prestiż, dobrobyt moralność, postęp, oraz

wartości zinternalizowane wobec których człowiek nabrał przekonania, że tworzą osobiste normy zachowania.

W piątym stwierdzeniu badani wpisali, że ważne są cnoty posiadane przez podmiot. Ich znaczenie podnosili starożytni a także M.Rokeach. Autor pośród najbardziej pożądanых wymienia wartości autoteliczne, naczelną, centralną, instrumentalną (podstawową, moralną) dotyczące ogólnego postępowania. Tworzą one określoną hierarchię, z której wynika, że te niższego rzędu stanowią element pomocniczy realizacji tych wyższego rzędu [16, 40].

Ponadto, respondenci łączą wartości z przekonaniem uwzględniając socjologiczny nurt [4]. Spostrzegane są tam jako przedmioty i przekonania o nienormatywnym charakterze determinując strategię działania nauczyciela, który pragnie wyrażać opinie zgodne z aprobatą swego środowiska przeżywając to na swój sposób.

Ostatnim podanym stwierdzeniem przez badanych było istnienie hierarchii wartości. Na jej podstawie człowiek, także nauczyciel ustala co jest ważne, ważniejsze lub bez znaczenia. Budowana w ten sposób konstelacja ulega zmianom ze względu na transformację otoczenia, rozwój i stawanie się dojrzałym specjalistą i człowiekiem. Ciekawą propozycję hierarchii wartości opracował niemiecki filozof M.Scheller wyróżniając następujące:

- religijne czyli absolutne,
- duchowe, które podzielił na poznawcze (prawda), prawne (porządek – nieporządek, sprawiedliwość), estetyczne (piękno – brzydota),
- witalne (życie, zdrowie),
- hedonistyczne (radość, ryzyko),
- utylitarne (użyteczne – nieużyteczne [27]).

Na szczycie omówionej klasyfikacji umieścił wartości absolutne, święte będące wartościami ponadczasowymi, których zabrakło w tej grupie badanych. W dalszej kolejności zdaniem naukowca człowiek powinien poszukiwać prawdy, dobra i piękna, gdyż łączą się z wartościami duchowymi. Wiąże się z nimi prawdomówność, przenikliwość, mądrość, sprawiedliwość, która jako jedyna znalazła się na wysokim miejscu u adeptów sztuki nauczania. Wartości duchowe umacniają wartości witalne odnoszące się do prawa do życia i zdrowia, których zabrakło u badanych. Uzupełniają je wartości hedonistyczne łączące się z radością, zadowoleniem, co zostało podkreślone przez młodych nauczycieli. Każda wartość może być mniej lub bardziej użyteczna tworząc konkretną strukturę stanowiącą wskaźnik sensu życia. Nadają wykonywanej nauczycielskiej pracy wewnętrzny hamulec by nie doprowadzać do obojętności czy jej marginalizowania. A wyznawane wartości służą podejmowaniu odpowiednich decyzji budując indywidualność i harmonijne współzycie nauczyciela z najbliższym otoczeniem [15, 45].

Kolejnym otwartym pytaniem z jakim zmierzali się badani było napisanie rozumienia pojęcia pracy jako wartości. Uzyskano następujące stwierdzenia:

- dziś jest cenną wartością w każdym zawodzie,
- to sposób zarabiania pieniędzy i dobre życie,
- daje możliwość poznania innych osób i środowiska,
- cieszy się dużym uznaniem w społeczeństwie realizując ambicje prowadzące do kariery,

- zamiast pracy istnieje bezrobocie,
- powinna odpowiadać przygotowaniu i posiadanym zdolnością, także jeśli chodzi o nauczyciela,
- praca powinna dawać możliwość wykazania się kreatywnością, pomysłowością, elastycznością działania co w przypadku nauczyciela ma duże znaczenie,
- winna być satysfakcjonująca, co widać w rankingach szkół, a nie być przykrym obowiązkiem.

Z przytoczonych opinii (od najczęściej do najmniej podawanych) zauważa się, że termin praca nabrali nowego wymiaru. Wynika on z wdrożonych mechanizmów rynkowych, które przestawiły gospodarkę na kapitalistyczne i neoliberalne opcje. Spowodowało to przekształcenia w strukturze zatrudnienia nie tylko przedsiębiorstw, ale także i w instytucjach oświatowych. Pojawiły się zjawiska, które wcześniej nie były znane i tak eksponowane. W konsekwencji praca stała się niezwykle cennym towarem. Podkreślenie jej wartości podali wszyscy respondenci. Jej niezaprzeczalne walory łączą się z pozyskiwaniem dóbr materialnych umożliwiających dobre życie i funkcjonowanie na odpowiednim poziomie, także przez nauczyciela. Na kolejnym miejscu znalazło się stwierdzenie, że praca daje możliwość poznania innych i danego środowiska. Stanowi symbol dobrostanu i poprawy statusu społecznego zbliżając podobne osoby do siebie. Owe podobieństwo ujawnia istnienie negatywnych zjawisk pojawiających się w dzisiejszej rzeczywistości, którym jest pracoholizm oraz dążenie za wszelką cenę do kariery. Nauczyciel też tych priorytetów nie jest pozbawiony, gdyż może w dłuższym lub krótszym czasie uzyskać tytuły zawodowe, jak i naukowe świadczące o odniesieniu sukcesu. Występująca konkurencja i wymagania utrudniają szybki awans. Jednak stanowi pewien impuls do rozwoju osobistego i zawodowego. Pomocna okazuje się wówczas wewnętrzna introspekcja posiadanych możliwości przyczyniając się do rewizji dotychczasowego sposobu działania. To z kolei wymusza podjęcie decyzji unikania obojętności w pracy i większej w niej mobilizacji. Czasami mimo optymistycznego podejścia i wznoszenia się po oświatowej drabinie, zauważa się, że nauczyciel, tak jak i badani pamiętają o perspektywie bezrobocia, która może dotknąć każdego. Stanowi to sygnał dla nauczyciela o przekształcaniach zmniejszających ich zawodowe bezpieczeństwo. Nie przeszkadza to jednak młodym nauczycielom być przebojowym i zdobywać wyższe kwalifikacje, umożliwiające zatrudnienie na europejskim rynku pracy. Wobec tego zaistniałe modyfikacje w oświatowej rzeczywistości mogą być czynnikiem pozytywnym jak i negatywnym powodującym transformację postrzegania wartości pracy, którą młodzi cenią nie tylko z punktu widzenia zarobków, choć to też jest ważne. Znacznie ważniejszy jest osobisty rozwój wewnątrz instytucji. Wzbogaca go korzystny pracowniczy klimat prowadzący do doskonalenia i pokazania swojej pomysłowości, kreatywności prowadząc do samorozwoju i elastycznego funkcjonowania nauczyciela. W takiej atmosferze rzadko ujawnia się obojętność czy lekceważenie pracy, gdyż częściej nauczający odnosi sukcesy motywujące do działania co widoczne jest w publikowanych rankingach szkół czy uczelni wyższych, co podnieśli badania.

Następnie respondenci przeszli do odpowiadania na 24 pytania kwestionariusza ankiety. Dobrane stwierdzenia oszacowali w skali pięciostopniowej. Poszczególne pytania

odzwierciedlały sześć ogólnych kategoriach tj: bycia najlepszym obejmując wartości poznawcze, instrumentalne, kategorię wartości obyczajowe i dnia codziennego, dostosowanie się do reguł, wartości hedonistyczne, oraz respektowanie wartości uniwersalnych i moralnych. Wymienione kategorie wraz z danymi znalazły się w kolejnym zestawieniu.

Tabela 2

Wykorzystanie posiadanych cech i wartości w codziennej aktywności i pracy u badanych

Kategorie	Ustosunkowanie badanych do zaproponowanych kategorii					Ogółem
	Nie zgadzam się	Rzadko zgadzam się	Często zgadzam się	Bardzo często zgadzam się	W pełni zgadzam się	
Być najlepszym, wartości poznawcze	0	1	2	5	14	22
Wartości obyczajowe i dnia codziennego	2	1	10	3	4	20
Dostosowanie się do reguł i wartości	1	3	2	4	9	19
Wartości hedonistyczne	2	1	8	1	2	14
Wartości uniwersalne i moralne	2	1	1	2	9	15
Ogółem	7	7	23	15	38	90

Źródło: zestawienie własne

Otrzymane rezultaty w tabeli posłużyły do wyznaczenia wartości dla cech jakościowych. Skorzystano z testu χ^2 , którego wartość na poziomie $\alpha = 0,05$ równa jest 31,85. Dało to podstawę do obliczenia współczynnika ϕ Kinga, który wyniósł 0,35 [8; 17, 476]. Przeciętna wartość potwierdziła wcześniejsze wybory badanych wobec wskazanych wyżej pożądaných najważniejszych indywidualnych właściwości i związanych z nimi wartości. Respondenci w pełni zgadzali się z faktem, że wartości poznawcze, intelektualne umożliwiają osiąganie zadowolenia i zrobienia kariery. Potrzebne są to tego normy i wartości obyczajowe przestrzegane w codziennym życiu z jakimi często i bardzo często zgadzali się badani. Ponadto, respondenci w pełni zgadzali się dostosować do określonych reguł obowiązujących w placówce oświatowej oraz tak w niej umieć funkc-

jonować, by praca i powierzone obowiązki stały się przyjemnością i sensownie realizowaną wartością w monotonnej szkolnej rzeczywistości, w której przecież zdarzają się zwykle i niezwykle sytuacje. Dopelnieniem wyznawanych hedonistycznych wartości były te uniwersalne i moralne. Choć w pełni się z istnieniem tych wartości zgadzali badani to w realnym życiu i społecznych wyzwaniach i zadaniach edukacyjnych widzieli je w kategoriach negatywnych. Ów sposób ich traktowania spowodowany jest konsumpcyjnym i neoliberalnym podejściem obserwowanym w zewnętrznym otoczeniu. Pomimo niekorzystnych warunków pojawiły się wartości moralne. Zauważano je w momencie naruszenia określonych dóbr indywidualnych osoby, u której rodziły się refleksje etycznego postępowania. Może warto by było zachęcić młodych adeptów sztuki nauczania, by wcześniej zaakceptowali moralne wartości, uporządkowali swój wewnętrzny świat, wzmocnili potencjał, uodpornili się na niepowodzenia, uczyli się cieszyć małymi rzeczami, okazując innym szacunek, pomoc, wsparcie oddziałując zarazem na myśli, zachowanie pozwalające trwać i wytyczać odpowiednią ścieżkę działań osobistych i zawodowych.

Refleksje końcowe

Pozyskane rezultaty z badań oraz poprowadzone teoretyczne dywagacje dają sygnał, że zagadnienie aktywności nauczyciela, jego indywidualnej konstytucji jest nacechowane wartościami. Jednak ich świadomość i refleksja jest niewielka u przyszłego nauczyciela. Wskazuje raczej dbanie o rozwój posiadanych przymiotów intelektualnych, sfery społecznej zapewniającej codzienne dobre funkcjonowanie, w których z określoną siłą pojawiają się wartości odczuwane jako coś cennego nadającego życiu i pracy smak. Zmuszają do zastanowienia się przywracając wiarę w możliwość kreowania szkolnej rzeczywistości i oddziaływania na innych wzmacniając poczucie sprawiedliwości, odpowiedzialności unikając pograżania się w pesymizm, obojętność względem nauczycielskich czynności. W związku z tym ważnym zadaniem i celem obecnego systemu kształcenia pedagogów winno być większe zwrócenie uwagi na edukację aksjologiczną. Szczególnie należałoby przybliżyć wagę wartości moralnych oraz pokazać ich pozytywne umacnianie w pracy nauczyciela. Mogłyby stać się jak napisał E. Fromm [7] prawdziwą sztuką życia sprzyjającą ferowaniu uniwersalnych cnót dających impuls do profesjonalnego, mądrego i dobrego postępowania. Uchroniłoby to młodego nauczyciela przed etycznym dylematem wyboru jednych wartości na rzecz innych. Mogłaby wykształcić postawę nihilizmu wiążąca się z niewłaściwą interpretacją zasad i norm społecznych, bądź ujawnić całkowite odrzucenie wartości. Zarysowujące się dylematy zdaniem Z. Kwiecińskiego występują w trakcie przechodzenia przez kolejne etapy procesu nauczania i uczenia się, gdzie każdy na początku rozważa kwestionowanie norm, by potem rozpocząć stopniowe otwiera się na inność dochodząc do metarefleksji i autodystansu [18]. Niezależnie od podjętej decyzji i deklarowanej postawy przez nauczyciela zauważa się istnienie wartości stabilizujących ład społeczny i zasady współżycia przed którymi nie da się uciec [1, 18–91]. Umocniają kruchy kaganek oświatowych działań nauczyciela uruchamiając rozwijanie osobowych, moralnych, etycznych, hedonistycznych czy estetycznych wartości kształtujących bieg życia i dokonywane wybory, gdyż człowiek a także nauczyciel własną pracą i wysiłkiem dochodzi do wyznaczonego celu, jak słusznie skwitował to już wielki wieszcz Adam Mickiewicz.

LITERATURA

1. Biedrzycki U. (2008), *Odpowiedź na ankietę. Pisarze polscy XX wieku – przecenieni, niedocenieni*, w: red. A. Janus-Sitarz, *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, Kraków.
2. Chałas K. (2003), *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1, Lublin – Kielce.
3. Denek K. (1994), *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Toruń.
4. Denek K. (2016), *Wartości w kontekście edukacji i nauk o niej*, www.K.Denek%20Warto%edukacji [dostęp 5.10.2016].
5. Dobrowolska D. (1984), *Wartość pracy dla jednostki w środowisku przemysłowym*, Wrocław.
6. From E. (2000), *Mieć czy być*, Poznań.
7. Fromm E. (1999), *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, Warszawa.
8. Grzesiak J. (1996), *Statystyka w metodologii badań pedagogicznych*, Kalisz – Poznań.
9. Kobylecka E. (2009), *Nauczyciele i uczniowie gimnazjum wobec wyboru wartości: między pewnością a zwątpieniem*, Zielona Góra.
10. J. Paweł II. (1986), *Laborem Exercens – tekst i komentarze*, Lublin.
11. J. Paweł II. (1982), *Encyklika Ojca Świętego Jana Pawła II o pracy ludzkiej „Laborem exercens”*, Warszawa.
12. Januszek H., Sikora J (2000), *Socjologia pracy*, Poznań.
13. Kabat M. (2016), *Nauczycielska profesja w cywilizacji starożytnej i współczesnej*, „Pedagogika. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanistycznej” nr 13.
14. Kalinowski M. (2005), *Praca (w:) Uzależnienia. Fakty i Mity*, I. Niewiadomska (red.), Lublin.
15. Kamińska Z., Olszewska E. (2007), *Z dzieckiem w świat wartości*, Warszawa.
16. Karney E. (2007), *Psychopedagogika pracy*, Warszawa.
17. King B.M, Minium E.W. (2009), *Statystyka dla psychologów i pedagogów*, Warszawa.
18. Kwieciński Z. (1990), *Sytuacja anomii społecznej jako blokada rozwoju młodzieży*, w; *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z.Kwieciński, L.Witkowski, Toruń.
19. Kwintylian M.F. (2002), *Kształcenie mówcy*, Warszawa.
20. Lewowicki T. (1992), *Aksjologia i cele edukacji*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” nr 2.
21. Łobocki M. (1993), *Pedagogika wobec wartości*, w: *Kontestacje pedagogiczne*, B. Śliwowski (red.), Kraków.
22. Michałowska D.A. (2014), *Wychowanie do wartości – opinie nauczycieli o edukacji etycznej i etyce w szkole*, „Studia Philosophiae Christianae UKSW 50.
23. Niemierko B. (2011), *Jak mierzyć kapitał ludzki i kapitał społeczny? Edukacyjne perspektywy operacjonalizacji pojęć ekonomicznych*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” Rok LII Nr 4 (187).
24. Pilch T. (red.) (2003), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa.
25. Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków.

26. Saint Exupery A. (2006), *Ziemia, planeta ludzi*, tłum. Z.Bieńkowski, Warszawa; www.poglady_starozytnych_filozofow_sofisci_platon_arystoteles_epikurejczycy_stoicy. [dostęp 22.01.2017].
27. Scheller M. (1989), *Dobra a wartości*. w: R. Ingarden, Wykłady z etyki. Warszawa.
28. Stępień J. (2001), *Socjologia pracy i zawodu*, Poznań.
29. Szadzińska E. (2003), *O powiązaniu wiedzy metodycznej i metodologicznej w działaniu pedagogicznym*, w: Edukacja Jutra, K.Denek, T.Koszyc, M.Lewandowski (red.), Wrocław.
30. Szewczuk W. (red.) (1998), *Encyklopedia psychologii*, Warszawa.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ ТА ЇХ ВИРІШЕННЯ

The issue of formation of practical and professional activities of graduates of higher educational institutions, including economic training, is one of the priorities at the present stage of development of society. Problems of vocational education reform in Ukraine are studied by many authors.

The task of the research is to reveal the peculiarities of professional training of applicants for higher educational institutions, to identify areas for its improvement and to consider issues of practical training, taking into account the problems of its proper conduct and ways to solve them.

Розвиток країни істотно залежить від її освітньої політики. Сучасні стратегії спрямовано на удосконалення національної системи освіти, адаптацію її до умов соціально орієнтованої економіки, трансформацію та інтеграцію в європейське і світове освітнє співтовариство [1]. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства. Але, на жаль, розвиток вищої освіти супроводжується суперечностями між глобальними потребами суспільства і результатами освіти, між об'єктивними вимогами часу і загальним недостатнім рівнем освіченості, між професійною орієнтацією і потребами особистості в гармонійному задоволенні пізнавальних інтересів.

Формування конкурентоздатного фахівця через розвиток його творчих здібностей є спільною точкою зору більшості з дослідників питань освіти на основні характеристики сучасних вимог до результатів праці і процесу підготовки кадрів. Необхідним є визначення та осучаснення вимог до підготовки бакалаврів та магістрів вищої школи на основі розуміння проблем.

Професійна підготовка майбутнього фахівця – це педагогічний процес університетської освіти, результатом якого є формування та розвиток професійної його готовності. Він проявляється у формах активності та визначає здібності ставити перед собою професійні цілі, обирати способи їх досягнення, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій і прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи у професійному напрямку. Усе це формується за допомогою стандартів вищої освіти, щодо опанування даного фаху та особистих якостей здобувача.

Досліджуючи проблему особистості фахівця, вважаємо за доцільне підкреслити, що кожна людина повинна самостійно опановувати ту чи іншу інформацію, що вимагає від неї певних можливостей. Це може зробити лише інноваційна, самодостатня особистість з адекватною сучасності системою цінностей. Необхідно формувати системи особистісних цінностей. Особливо важливо, щоб знання, професійна підготовка фахівця не стільки відповідала вимогам сьогодення, скільки випереджала їх.

Щоб змінити ситуацію необхідно ще під час підготовки у родинях, навчальних закладах та закінчуючи вишами, корегувати та модернізувати навчально-виховний процес відповідно до вимог сьогодення. Здійснюючи та реалізуючи певні засоби можна досягти того, що освіта стане фундаментальною основою трансформації України в демократичну соціальну державу [2].

Освіта повинна бути спрямована на формування творчих людей глобального інформаційного суспільства XXI століття, здатних до саморозвитку і навчання упродовж життя. Саме володіння інформаційними технологіями та постійний саморозвиток допоможе молодим фахівцям бути конкурентоспроможними на сучасному ринку праці. Кожен з них повинен розуміти, що отримати знання один раз на все життя неможливо. Серед головних умінь сучасного спеціаліста повинно також бути уміння творчо працювати, використовувати свої творчі здібності, оскільки вони допомагають у нестандартних життєвих особистісних та професійних ситуаціях вчиняти правильно та взагалі адаптуватися до швидкоплинного сучасного життя.

В Україні вимоги до компетентності випускника ВНЗ певного профілю визначені в освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ) та освітньо-професійній програмі (ОПП), що є стандартами вищої освіти. В освітньо-професійній програмі встановлюються вимоги до змісту, обсягу, рівня освітньої та професійної підготовки, вона є основою при розробці навчальних планів і програм усіх навчальних дисциплін, визначенні засобів діагностики рівня освітньо-професійної підготовки фахівця.

Але, як показує український досвід, навчання у вищій школі характеризується рядом істотних недоліків: спостерігається не досить повна його відповідність специфіці професійної діяльності і вимогам, які стоять перед особистістю сучасного фахівця; притаманна одноманітність форм, методів і прийомів викладання, що викликає зменшення зацікавленості до пізнавальної діяльності й майбутньої професії. У зв'язку з цим, навчальний процес потребує вдосконалення, що можливе тільки шляхом впровадження методів активізації навчання.

З даною метою перед викладачами постає завдання обґрунтування вибору найбільш ефективних методів навчання, які, відповідно до сучасних вимог економіки і стандартів вищої освіти, здатні забезпечити індивідуалізовану підготовку спеціалістів з урахуванням їхньої мобільності та ефективності, вирішення актуальних питань практичної діяльності.

На сьогоднішній день у загальній системі університетської освіти з підготовки студентів вищої школи така складова, як практичні заняття, не мають конкретизованої, комплексної спрямованості на набуття професійно орієнтованих практичних умінь та навичок; існує явний розрив між теорією та практикою. Тому, практика залишається широким полем перевірки теоретичних знань, накопичених студентами у ВНЗ та становить собою підґрунтя для поглибленого засвоєння проблем, що мають місце у відповідній сфері [4]. Міністерство освіти і науки України також вважає, що питання якості професійно-практичної підготовки, формування праксеологічних умінь у ВНЗ має стати одним з найважливіших показників ефективної діяльності вищого навчального закладу не тільки при проходженні процедури ліцензування й акредитації, так і при проведенні поточних перевірок [3].

Приділяючи увагу необхідності підготовки студентів до практичної діяльності, неможливо оминати той факт, що сучасний стан суспільства, характерними ознаками якого є процеси глобалізації та соціальної інтеграції, інформатизація, все менше можливості на просування залишає тим фахівцям, які не володіють комп'ютерною технікою та інформаційними технологіями, не мають можливості користуватися зарубіжними джерелами. Таким чином, підготовка студентів до практичних умов роботи на підприємствах повинна поєднуватися з озброєнням студентів вищої школи найсучаснішими знаннями з комп'ютерної техніки, а також навичками спілкування іноземними мовами.

Іншою складовою формування конкурентоспроможного фахівця на ринку праці є його практична підготовка на виробництві. Доцільно більш докладно розглянути саме її роль у формуванні професійної компетенції майбутніх фахівців, оскільки під час проходження виробничої практики формуються їх професійні уміння та особистісні якості, а також вона готує майбутніх спеціалістів до самостійного виконання обов'язків на першій посаді, де вони працюватимуть.

Під час проходження виробничої практики студент може перевірити свій професіоналізм. А також, має можливість вивчити реальні ситуації; перевірити знання, отримані під час навчання; самостійно приймати рішення, обґрунтовуючи їх доцільність перед керівником практики. Майбутній фахівець навчається субординації, роботи в колективі, отримує навички професійного спілкування.

У ВНЗ для проведення практик, в міру можливостей, підтримується належний рівень матеріально-технічної бази, методичного, організаційного та кадрового забезпечення, впроваджуються нові засоби навчання, електронні та мережеві технології. Але в організації і проведенні практичного навчання на підприємствах і в організаціях залишаються невирішені проблеми, викликані скороченням баз практики, неможливістю оплати керівників практики на виробництві, проїзду студентів та їх проживання на місцях. Дуже рідко практиканти зараховуються на посади відповідно їх спеціалізації, більшість керівників баз практики не зацікавлені у проходженні у них практики студентів, тому відмовляють з мотивів нерозголошення комерційної таємниці. Аби уникнути подібних складнощів у роботі, роботодавцям простіше не приймати студентів на практику. Дані умови призводять до створення проблем при організації виробничої практики ВНЗ та впливають на фахову підготовку. Незважаючи на недостатню урегульованість нормативних актів щодо питань практики та працевлаштування, ВНЗ самостійно намагаються подолати дані проблеми. Тому, з метою покращення умов проведення практики та поліпшення підготовки студентів вищих навчальних закладів до майбутньої професійної діяльності необхідно:

- проводити дослідження з метою вивчення потреби у фахівцях певного напрямку підготовки (спеціальності) у роботодавців;
- сформувати систему галузевих зв'язків між вищими навчальними закладами та роботодавцями для забезпечення здобуття студентами професійних навичок під час проходження виробничої практики [5];
- розробити і запровадити систему ранньої адаптації випускників на первинних посадах [5];

– зосередити увагу в програмах виробничих практик на практичних питаннях згідно навчального плану для забезпечення набуття відповідних навичок та закріплення здобутих знань;

– сприяти співпраці між викладачами-керівниками практики від кафедри та керівниками практики від виробництва щодо підготовки наскрізних програм практики, проводити роботу з наукових досліджень;

– поширювати практику проведення навчальних занять із залученням спеціалістів з підприємств – філій кафедр тощо.

Головною вимогою до фахівця вважається вміння приймати рішення у нетипових професійних ситуаціях, що передбачає вміння правильно оцінювати виниклу ситуацію. А передумовою майбутньої успішної професійної діяльності є осмислений, самостійний вибір молодої людини ще під час обирання навчального закладу.

Молоді спеціалісти відчують труднощі адаптації на підприємстві чи організації, куди приходять працювати. Оскільки в процесі бесід зі здобувачами були порушені проблеми майбутнього працевлаштування, нами проведено дослідження з випускниками університету з метою визначення труднощів професійної адаптації. Зокрема було одержано наступні результати (рис. 1).



Рисунок 1- Причини порушення процесу адаптації випускників ВНЗ (у %)

Аналізуючи результати з визначення причин ускладнення адаптації молодих фахівців, зупинимось більш детально на першій – брак професійних знань (76,9 %). У процесі бесіди було встановлено, що досить часто спеціалісти йдуть працювати не за фахом, але вони вказують, що одержані під час навчання знання та вміння стають базою для перекваліфікації у майбутньому. Якості, що на думку фахівців, потрібно розвивати, це насамперед комунікативність, лідерські риси тощо, тобто психолого-педагогічна підготовка є важливою ще під час оволодіння спеціальністю. Саме такі якості та низку інших фахово розкриває О. Пономарьов, досліджуючи професійну і соціальну компетентності у загальній структурі моделі спеціаліста. Підкреслюється, що «постіндустріальний характер суспільного розвитку, глобалізація та широка інформатизація усіх сторін життя зумовлюють низку принципово нових вимог до особистості фахівця» [1]. Більшість опитаних фахівців однак зазначають, що всі причини професійної дезадаптації можна подолати, якщо постійно самовдосконалюватися, саморозвиватися та актуалізувати свої можливості.

Базовим стрижнем в освітньому процесі є наявність у навчальному закладі професійного висококваліфікованого колективу науково-педагогічних працівників. Саме на них і відповідальність цих фахівців покладається вирішення питань розроблення комплексів навчально-методичної документації, освоєння і запровадження в навчальний процес сучасних освітніх технологій, написання підручників і посібників, проведення наукових досліджень і залучення до наукової роботи студентів, здійснення профорієнтаційних і виховних заходів, постійне підтримання зв'язків із виробництвом, організація практик, керівництво дипломним проектуванням, підготовка до проведення занять тощо. Вимоги до цієї категорії працівників надзвичайно високі. Основні з них – це наявність наукових ступенів і вчених звань, глибокі теоретичні знання відповідних дисциплін, досвід практичної роботи на виробництві і в педагогічній, науковій та виховній діяльності, високі моральні та загальнолюдські якості.

Таким вимогам відповідає переважна більшість наших науково-педагогічних працівників, але з плином часу їх ряди помітно рідшають, а достойну заміну зробити нелегко. Є ціла низка причин і пояснень цьому, і серед них основна – це втрата пріоритетності освітянської діяльності, послаблення її морального та матеріального стимулювання, вичерпання фізичних можливостей працювати за станом здоров'я, перехід частини з них у бізнесові структури або до занять репетиторством чи до сумісництва в кількох навчальних закладах, що знижує їх віддачу і ефективність роботи на основній посаді. Тому середній вік досвідчених науково-педагогічних працівників, особливо на профільюючих кафедрах, з кожним роком зростає, а свіжого поповнення за нинішніх умов очікувати не слід, бо конкурс бажаючих вступити до аспірантури практично відсутній, є також складності із заповненням вакантних посад асистентів і старших викладачів. Отримати ж науковий ступінь кандидата або доктора технічних наук за відсутності відповідної лабораторної й матеріально-технічної бази досить проблематично. Непривабливими є умови оплати праці провідних виробничників з багатим досвідом практичної роботи, що не мають наукових ступенів і вчених звань, при залученні їх до викладацької діяльності. Вихід із такого становища слід знаходити в застосуванні ринкових механізмів при комплексному підході до оцінювання праці, яка потребує високої кваліфікації. Не може праця професора чи доцента оплачуватися на рівні зарплати прибиральниці офісу або інженера середньої кваліфікації на виробництві, вона має в наших умовах перевищувати їх не менш як в 5–6 разів, а асистентів і старших викладачів – у 2–3 рази, що посилить їхню відповідальність за якість підготовки спеціалістів і значно спростить процес комплектування штату науково-педагогічних працівників. Із цих питань ми маємо низку пропозицій, які потребують проведення додаткових розрахунків й апробації.

Спрямованість навчально-виховного процесу на його відповідність вимогам сучасного автотранспортного виробництва – це, мабуть, один із основних і вирішальних факторів, від реалізації якого слід очікувати найефективніших результатів підвищення рівня якості підготовки фахівців. Шлях до його здійснення пролягає через установлення корпоративних зв'язків між закладами професійно-технічної освіти і підприємствами автомобільного транспорту. Ідея підготовки фахівців безпосередньо під замовника не нова, беручи до уваги позитивний досвід роботи підприємств на

теренах нашої країни, практику підготовки фахівців готельного бізнесу у Швейцарії, комплексне навчання по одночасному отриманню спеціальностей інженера і менеджера у Великобританії, структуру професійно-технічної освіти в Німеччині, Франції, США, Японії.

Нині у глобалізованому світі набуває поширення практика поєднання професійної освіти з виробництвом.

Особливої уваги заслуговує створення спеціалізованих навчально-виробничих підприємств автотранспорту на базі існуючих або тих, що підлягають ліквідації з різних причин. Виробничий процес на таких підприємствах мають здійснювати переважно студенти під контролем досвідчених кадрових працівників, поєднуючи його з практичним навчанням за окремими програмами. Значна потреба освітньо-професійних закладів у створенні спеціалізованих навчально-виробничих підприємств забезпечить їх безперервну завантаженість роботою за узгодженими графіками. Основою створення таких підприємств могли б стати розрізнені курси виробничого навчання та підвищення кваліфікації кадрів, які нині функціонують на базі підприємств сервісного і фірмового обслуговування, з використанням наявного у них обладнання, апаратури та із залученням до проведення навчального процесу працівників, які їх обслуговують.

Таким, чином, проведений короткий аналіз проблем, наявних сьогодні у виробничій, освітянській і науковій сферах автотранспортної галузі України, свідчить про необхідність координації дій щодо їх вирішення, концентрації розумової діяльності галузевої еліти, раціонального використання матеріально-технічних засобів, узгодженого цілеспрямованого фінансування витрат, реорганізації системи управління, здійснення рішучих заходів з упровадження ринкових економічних відносин в кожну структуру, що можливо здійснити лише за умов налагодження інтеграції та тісної співпраці між ними.

Для першочергового розгляду можуть бути запропоновані такі заходи по здійсненню інтеграційних процесів:

- розробити модель регіонального об'єднання виробничників, освітян і науковців, які працюють в автотранспортній галузі України. Окреслити мету і напрями діяльності об'єднання. Ядром й ініціатором створення об'єднання має стати Транспортна академія України, як концентратор галузевої еліти, про що вже йшлося раніше [3];
- створити ініціативну робочу групу з представників від кожної сфери для вирішення організаційних питань, розроблення структури, статуту і іншої необхідної документації;
- заручитися підтримкою та необхідними рішеннями законодавчих і урядових органів на створення інтегрованої галузевої структури, а також отримати дозволи на використання інфраструктури та виділення потрібного матеріально-ресурсного забезпечення для її функціонування;
- конкретизувати склад представників регіонального галузевого об'єднання, розробити комплексну програму його діяльності, затвердити принципи прийняття рішень і шляхи та методи їх реалізації з цільовою орієнтацією на досягнення результативності й економічної ефективності в кожній сфері;

– створити спеціалізований фонд для забезпечення діяльності об'єднання, у який окрім коштів державного фінансування мають надходити частки доходів від власних виробничих структур, плати за навчання, надходжень за цільову підготовку і перепідготовку фахівців на замовлення станцій технічного і фірмового обслуговування автомобілів, за виконані наукові розробки, за підготовлені та реалізовані підручники, посібники, наукові видання та ін. Суттєві надходження коштів у цей спеціалізований фонд можуть надійти від зацікавлених автомобільних корпорацій, автотранспортних підприємств та від окремих меценатів за умови належної організації співпраці з ними. За приклад може правити практика встановлення ділових стосунків Гамбурзьким технічним університетом із приватною бізнес-школою «Північний інститут технологій», що розташований на суміжній з університетом території, та 25 компаніями. Штаб-квартира цього інституту заплатила пожертву університету 11 млн. євро за забезпечення навчального процесу на дворічних курсах по освоєнню технології управління і бізнесу з одночасним проведенням інженерного тренінгу. Лише за тренінг кожного студента компаніями вноситься плата по 12 тисяч євро в рік, забезпечуючи житлом протягом навчання і місцем роботи після закінчення курсів, які, за свідченням часопису Financial times, «принносять величезну користь» [4]. Подібні приклади співпраці непоодинокі і заслуговують свого наслідування;

– забезпечити періодичне обговорення результатів і ефективності діяльності регіонального об'єднання, а також можливість оперативного внесення змін і доповнень до розробленої моделі, яка може послужити основою для створення інтегрованої структури виробників, освітан і науковців автотранспортної галузі України.

Висновки. По-перше, складні суспільно-політичні та економічні умови в Україні негативно впливають на організацію і якість професійної підготовки фахівців. По-друге, реальні потреби стратегічного розвитку України, насамперед, підвищення її конкурентоспроможності, вимагають істотного підвищення якості професійної підготовки. Це, до речі, розуміють самі здобувачі. По-третє, цілі, шляхи і характер розвитку професійної підготовки детально окреслені у роботах провідних вчених та практиків, і їх напрацювання мають стати основою удосконалення змісту освіти.

Таким чином, організація практичної професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах здійснюється як під час вивчення професійно спрямованих теоретичних дисциплін, так і виробничої практики. Університетська освіта базується на підготовці високопрофесійних та креативних фахівців, здатних пристосуватись до сучасних вимог економіки та ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аніловська Г.Я., Марушко Н.С., Томаневич Л.М. Університетська освіта: навч. посіб. Львів: Магнолія-2016, 2019. 370 с.
2. Василина М., Майборода В. Актуальні проблеми практичної підготовки студентів вищої школи України. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2019. № 2. С. 233–237. URL: http://www.nbuv.gov.ua/Portal/soc_gum/ppsv/2019_2/fil.pdf
3. Майборода В. Проблеми розвитку праксеологічних умінь майбутніх компетентних фахівців вищої школи. *Вища освіта України*. 2017. № 4 С. 31–36.
4. Педагогіка вищої школи / За ред. З. Н. Курлянд. К.: Знання, 2015. 399 с.

5. Про практичну підготовку студентів від 07.02.09 року № 1/9-93. URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/2728

6. Пономарьов О.С. Логіка самостійної діяльності студентів у системі їх особистісного розвитку. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2019. № 4. С. 10–15.

7. Сидорова С.О. Творчість і технології у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами*. Харків: НТУ «ХПІ», 2020. № 2. С. 79–86.

**Юрій КРАСНОБОКИЙ, Ігор ТКАЧЕНКО,
Катерина ЛЬНИЦЬКА**
(Умань, Україна)

ХАРАКТЕРНІ ОЗНАКИ КРИЗИ В ОСВІТІ Й МОЖЛИВІ ШЛЯХИ ЇЇ ПОДОЛАННЯ

The implementation of the envisaged changes in the field of national education follows a path that is far from current trends in the training of highly qualified personnel in the leading countries of the world. Such tendencies are the increase in the share of fundamental natural science disciplines, the strengthening of elements of research work, practice-oriented learning, and others. – they provide graduates of the world's leading universities with the opportunity to quickly «respond» to the results of natural science research, which are the basis of the latest technological solutions.

A literate and well-adjusted society should not only monitor the level and direction of the scientific field in the country so that it corresponds to the main directions of world science, but also help maintain competitive centers of its own scientists, who, in turn, must also ensure demanding and decency.

Модернізація української освітньої системи відбувається важко, часто нашо-вхуючись на нерозуміння смислу певних рішень, що приймаються «зверху». Ситуація погіршується ще й тим, що державні структури, які відповідають за реформу освіти в Україні, фактично, самоізолювалися від тих, кому належить реалізувати їх рішення на місцях. До цих пір не налагоджене широке й активне обговорення стратегії і тактики реформ. На науково-методичних конференціях, як правило, відсутні представники МОН України, від яких можна було б почути важливі деталі та нюанси, які б «проливали світло», на те, що відбувається. У реформ, які останнім часом намагаються реалізувати, фактично відсутня ідеологічна підтримка, немає контакту з громадськими структурами, які могли б забезпечити таку підтримку.

На жаль, варто чесно визнати, що реалізація передбачуваних змін у сфері вітчизняної освіти йде по шляху, далекому від сучасних тенденцій підготовки кадрів високої кваліфікації у провідних країнах світу. Такими тенденціями є – збільшення частки фундаментальних природничо-наукових дисциплін, посилення елементів дослідницької роботи, практико-орієнтованого навчання та ін. – вони забезпечують випускникам провідних університетів світу можливість швидкого «відгуку» на результати природничо-наукових досліджень, які лежать в основі новітніх технологічних рішень. Адже відомо, що зараз інтервал часу, який відділяє момент відкриття фізичного явища від його впровадження, скоротився практично до кількох років, а то й менше, на противагу кільком десятиріччям, або й сторіччям, у минулому.

Результатом неврахування відзначених тенденцій є неухильне зниження рейтингу вітчизняних ЗВО.

Міністерство освіти і науки України, знаючи про нагальну потребу держави у висококваліфікованих інженерних кадрах, продовжує вперто знижувати рівень природничої освіти, під різними приводами «просуваючи» у загальноосвітні школи курси, в

яких фундаментальні знання підміняються нехитрими навичками і компетенціями. Наслідки вже відчутні – рівень фізико-математичної підготовки випускників шкіл, а за ним і професіоналізм випускників вишів, невпинно падає. НАН України намагається боротися з такими негативними нововведеннями [4], але без особливого успіху, оскільки профільне міністерство за «методичної підтримки» НАПН України впроваджують у середні загальноосвітні заклади саме такі курси, свідомо ігноруючи такі магістральні напрями розвитку світової спільноти, як науки про життя і ІТ-сферу, які «загнивають» без належної фізико-математичної підготовки наявного персоналу. За відсутності якісної освіти людина формується не творцем, а споживачем товарів, без притаманного *Homo sapiens(y)* критичного мислення. Промисловість за сприятливих економічних обставин ще можна відбудувати, а ось відновити науку, а разом з нею відтворити й мислячу людину, яку ми зараз втрачаємо, буде вкрай важко, та й знадобиться на це, у кращому випадку, кілька десятиріч [5, с. 54].

Грамотне і правильно налаштоване суспільство має не лише відстежувати рівень і спрямування наукової галузі в країні так, щоб вона відповідала основним напрямкам розвитку світової науки, а й допомагати збереженню конкурентних осередків власних учених, які, зі свого боку, повинні також забезпечувати і зберігати високі критерії взаємної вимогливості та порядності.

Відомо, що педагогічна освіта займає авангардні позиції в освітній галузі загалом. Цей процес забезпечується через науково обґрунтовану систему перспективних ліній виховання й розвитку як окремого індивіда, так і векторальності людського соціуму загалом. Інноваційна діяльність в освіті – особлива, вона спирається на проблему проєктивності майбутнього за умов відповідної педагогічної свідомості – потребує архітектоніки профільної освіти, має розглядатися як випереджувальна ланка в комплексі всіх векторів розвитку суспільства [2]. В іншому випадку – опинимося не в своєму часі. Творці педагогічної освіти – це фундаменталісти, які про складне можуть говорити просто. Потрібна селекція педагогічних шкіл, де будь-яка якість розпочинається з якості особистості. А якість особистості вчителя особлива – самородки людяності й духовності потрібно знаходити і найретельнішим чином виокремлювати й орієнтуватися на них з державним до цього підходом. Педагогічними вишами продовжує готуватися переважно «вчитель підручника», коли ж насправді не вистачає вчителя конкретного предмета, вчителя-організатора. Вчитель з будь-якого предмету без природничого знання як «рослина без ґрунту». За цього відбувається детермінація розуму, невпинно зростає потреба душі в реальній істині; змінюється картина світу – дуже швидко відбувається формування еволюціоністської наукової картини світу, роблячи все нові виклики сучасній людині, освіті й школі у світовому вимірі. Паралельно ж, нажаль, деякими засобами масової інформації ведеться агресивний інформаційний штурм освіти як сфери «іраціональності» [6].

Чимало учених, відомих педагогів, учителів, роботодавців у сфері освітніх послуг у своїх публікаціях і виступах на відповідних конференціях, семінарах, зібраннях за «круглими столами», у ЗМІ тощо висловлюють стурбованість, що сучасна освіта і наука знаходяться у кризовому стані. Особливо полемічно-гостро це питання поставили академік НАН України В.М. Локтєв [4; 5] і академік НАПН України М.І. Шут [7].

Суть цієї кризи в основному пов'язують з розривом між існуючою системою освіти і реальними умовами життя суспільства. Розвиток освіти не встигає за тією динамікою розвитку суспільства, котра все прискорюється і постійно зумовлює виникнення принципово нових проблем. За цього виникає невідповідність змісту і методів навчання потребам сьогодення, насамперед, в університетській освіті. Робиться висновок, що криза в освіті і науці за своїми наслідками може стати самою небезпечною із всієї сукупності сучасних криз [4, с. 73].

В Україні криза освіти пов'язана ще й з тим, що за роки так званого її реформування швидкозмінними «командами» профільного міністерства виникли технологічні і наукові бар'єри, долати які вітчизняні спеціалісти і науковці стали неспроможні. Особливу тривогу викликають тенденції, які орієнтовані на фактичне знищення фундаментальної науки [3, с. 15; 4, с. 73], на надмірну стандартизацію і зниження рівня освіти, на заохочення еміграції студентів, масовий виїзд за кордон молодих, талановитих, творчих фахівців тощо [4, с. 78].

Поza всяким сумнівом, що вихід освіти з кризи має супроводжуватися оптимізацією управлінських стратегій, вдосконаленням освітніх стандартів і програм, підвищенням якості освіти і значним збільшенням фінансування. Такі заходи, безперечно, необхідні, але недостатні для вирішення проблем, пов'язаних з кризою освіти. Сутність проблеми виходу із кризи полягає у зміні *цінностей, цілей і сенсів освіти*, адекватних тенденціям розвитку постіндустріального суспільства.

Стосовно науки, то її роль в освіті аж ніяк не локальна, вона поширюється на всі компоненти освітнього процесу: на його цілі, засоби, принципи, методи і, звичайно ж, на його результати. У вітчизняній системі освіти склалася ситуація, коли постнекласична наука не поширила свого впливу на всі компоненти освітнього процесу, що зробило його неконкурентно здатним у світовій системі освіти. Наша сучасна вища школа в значній мірі втратила економічне значення. Їй не вдалося перетворити фінансові вкладення в неї у «людський капітал», у підвищення якості життя, у зростання ефективності виробництва. На теперішній час вона виконує переважно соціальні функції: як засіб соціалізації молоді, соціальний демпфер, як реакція на приховане безробіття, відстрочка від служби в армії тощо.

Таким чином, криза освіти має не лише соціальний, але й загальнокультурний характер, адже включає в себе кризу цінностей, сенсів, цілей, а не лише засобів реалізації освітнього процесу. Тому на перший план у розробці стратегії освіти висуваються проблеми «чому», «як», і «для чого учити»???

Частково відповіді на поставлені питання можна шукати покладаючись на педагогічну аксіому, що навчальний процес у загальноосвітніх і закладах вищої освіти лише тоді відповідатиме викликам сучасності, коли навчальні дисципліни, які закладені в основу його змісту, будуть адекватно відображати досягнення науки, техніки, технологій і виробництва конкретного історичного періоду розвитку суспільства, а не відставати від них [1]. Адже лише освіта здатна перетворювати розвиток суспільства, оскільки вона формує суспільну свідомість. Рівень соціальної системи суспільства визначається темпами виробництва нових знань і інформації, способами її накопичення, збереження і відтворення, творчим і рентабельним її застосуванням (вико-

ристанням) у всіх галузях народного господарства і сферах повсякденного життя. Лише за таких умов молоді люди (випускники ЗВО), які вступають на шлях самостійного життя, легше і за менш короткий час адаптуватимуться до професійних вимог галузі, обраної ними для практичної діяльності. А це означає, що *система якісної освіти* повинна не лише забезпечувати високу професійну компетентність, але й розвивати у майбутніх спеціалістів здатність до творчого мислення, формувати у них навик самоосвіти, саморозвитку упродовж всього життя, тобто перетворювати потребу у навчанні в безперервний процес, який у кінцевому підсумку повинен стати способом існування особистості.

Стосовно розглядуваних питань у ЗМІ, особливо інтернет-видань, то хочеться звернути увагу на стурбованість проблемами вітчизняної освіти на прикладі програми ТСН телевізійного каналу «1+1». Саме журналісти цього каналу свого часу запросили учителя з Англії, який демонстрував «майстер-клас», як треба викладати історію; вони демонстрували «діяльнісний підхід» до вивчення у школах Фінляндії навчальних предметів природничого циклу; в Естонії переймалися досвідом, завдяки чому учні цієї країни ввійшли до «топ-десятки» кращих у світі за знаннями математики і т. п. А чому ж ці проблеми не є турботою такого «монстра» як наша Національна Академія Педагогічних наук? Може на часі повернутися її обличчям до школи, поряд з «філософією про освіту» розробляти методологічно обґрунтовані практичні рекомендації, спрямовані на виведення її на світові рівні? Складається таке враження, що НАПН України працює не на педагогіку, не на освіту, а сама на себе. Хотілося б, щоб НАПН України розробляла моделі стратегічних напрямів розвитку вітчизняної освіти, відповідних до траєкторій розвитку світових освітніх систем, а МОН України забезпечувало б їх реалізацію поетапними тактичними заходами щодо впровадження в освітню практику.

Не можна не зупинитися й ще на одному аспекті, що негативно впливає на якість підготовки випускників ЗВО. Мова йде про «сучасні підходи» до професійної орієнтації молоді щодо вибору ними майбутньої (після закінчення навчання) сфери практичної діяльності. Відомо, що зараз абітурієнти можуть подавати документи до декількох ЗВО одночасно і очікувати, до якого з них їх зарахують. Практика показує, що дуже часто це не співпадає ні з їхнім бажанням, а ні (що саме основне) з їхніми природними здібностями, нахилами і вподобаннями. Яка вже тут гармонія з принципом «природовідповідності» кожної окремої особистості! Пригадуємо, що в 60–70-их роках ХХ ст. у деяких педагогічних ЗВО, дотримуючись цього принципу, практикувалося створення фахових комісій, які, перед тим як абітурієнт має подавати документи до приймальної комісії, проводили з ним співбесіду на предмет виявлення придатності (рис характеру, комунікабельності, толерантності, ввічливості тощо) щодо роботи з дітьми. В залежності від результатів цієї співбесіди (тестування) абітурієнту рекомендували або не рекомендували подавати документи (звичайно, остаточне рішення залишалося за абітурієнтом або ж за його батьками). Це до певної міри могло убезпечити абітурієнта від невдалого вибору ЗВО і майбутньої професії. Зараз же, навчаючись у ЗВО, до якого він потрапив «долею випадку», з часом сту-

дент починає усвідомлювати, що «це не його!» У кращому випадку – він залишає цей заклад, у гіршому – стає «ніяким спеціалістом».

Тому така профорієнтаційна робота, яка перетворилася практично у «заманювання» абітурієнтів до ЗВО, дискредитувала себе і, на наше переконання, має бути скасована. Молода людина має бути вже в школі чітко зорієнтованою на вибір саме для неї біологічно природою визначеної професії і обирати відповідний ЗВО, вступаючи до нього попри навіть кількох невдалих спроб. Звичайно, що до такої роботи мають бути підготовлені учителі, класні керівники і залучатися шкільні психологи.

Певні кризові моменти, які пов'язані з проблемами набору студентів, мають ще й інший аспект. У цьому плані варто б «придивитися» до ЗВО приватної і комунальної форм власності, які інколи організуються лише як «бізнес-проекти». Справа в тому, що чисельність їх постійно зростає – незабаром при кожній «сільраді» вже буде два-три таких «університети». У багатьох випадках ці заклади розташовуються у непристосованих до проведення занять орендованих приміщеннях за відсутності необхідної матеріально-технічної бази, власних кадрів, навчально-методичного забезпечення (бібліотеки), досвіду організації освітнього процесу тощо. Натомість, вони «розтягують» на себе контингент абітурієнтів, що останніми роками призвело до фактичного зникнення можливості конкурсного відбору і подекуди навіть до неможливості заповнювати місця державного замовлення. Тому ЗВО (особливо педагогічні) «змушені» зараховувати практично всіх, хто подав документи. Це, у свою чергу, змушує знижувати вимоги до знань студентів (щоб зберегти контингент), що, в кінцевому підсумку, негативно й впливає на якість освіти загалом.

Та згадуваним ЗВО й цього замало. Їм «подавай» ще й *спецради для захисту дисертацій*, де вони будуть «виконувати наукові кадри», які потім, крім фінансового навантаження на бюджет, жодного позитивного впливу на поліпшення якості ні науки, ні освіти (як показує практика) не мають і не матимуть (не з'являлися б на науковому горизонті такі «вчені», як Ілля Кива і йому подібні). Державницьки виправданим, на нашу думку, було б рішення призупинити діяльність надто широкої мережі спецрад і надати право приймати до захисту дисертації, зокрема педагогічного спрямування, спецрадам державних педагогічних ЗВО (двом-трьом не більше), які мають відповідний досвід і потужний науковий потенціал, або ж спецрадам науководослідних інститутів НАПН зі сформованими відповідними науковими школами. Це значно знизило б рівень корумпованості у цій сфері і підвищило б науковий рівень самих педагогічних досліджень.

Окремої дискусії вимагає й «потреба» у заочній та дистанційній формах навчання, як рецидиву минулої системи «лікнепу» (різних курсів та гуртків з ліквідації неписьменності, неграмотності, «рабфаків», вечірньої форми навчання тощо). Давно пройшли ті часи, коли у молодій державі відчувався «голод» в освічених кадрах. Тепер вже спостерігаємо перенасичення «дипломованими спеціалістами» окремих сфер зайнятості. Мало того, як вже відзначалося, спостерігається масовий відтік вітчизняних кадрів самих різних категорій – від учених, ІТ-професіоналів, медичних працівників, учителів тощо – до спеціалістів у сфері послуг і робочих професій. Тому зараз проблему кадрів потрібно розглядати не в площині їх кількості, а в площині забезпечення їх робочими

місцями і адекватною оплатою праці, адже ці фактори відіграють далеко не останню роль у мотивації до усвідомленого здобуття якісної освіти.

Що ж до відзначених вище форм надання освітніх послуг, то гадаємо, що не є вже секретом ситуація, коли незабаром абітурієнта-заочника у виші можна буде бачити лише двічі – вперше, коли він подає документи до вступу, і вдруге, коли приходиться за дипломом. Тож висновок напрашується сам собою – настала пора таку «виртуальну» форму навчання слід або зовсім відмінити, або ж провести ретельну селекцію – для яких спеціальностей її можна без ущербу якості освіти залишити (зрозуміло, що це не має стосуватися інженерних спеціальностей і підготовки спеціалістів, які опановують у процесі навчання фундаментальні науки; практика свідчить, що таких спеціалістів, у повному розумінні цього терміну, заочно підготувати неможливо).

Натомість пропонуємо відродити і осучаснити «екстернатну» форму здобуття вищої освіти і захисту диплому. Адже відомо, що різні люди від природи мають різний рівень інтелектуального розвитку (різний IQ), а тому й різний темп засвоєння знань. Тому не обов'язково всім однаково тривалий час перебувати в «стані навчання» упродовж 5-ти, 4-ох або 3-ох років, як це зараз передбачається відповідними освітніми програмами і навчальними планами.

За наявності багатоканальності сучасних джерел отримання різноманітної інформації, кожна людина із «середньостатистичним» IQ, обравши для себе певну сферу практичної діяльності і відповідний виш для отримання освіти, може цілком самостійно (у притаманно індивідуальний лише для неї часовий термін) підготуватися і екстерном захистити диплом перед кваліфікованою комісією – безумовно за умов гласності, відкритості, неупередженості, принциповості і об'єктивності.

Все сказане, на нашу думку, спростило б управління складною ієрархією існуючої системи освіти [3], зменшило б навантаження на державний бюджет і, саме основне, підвищило б якість підготовки спеціалістів для різних галузей.

Кризові симптоми проявляються ще й в рутинній повсякденній діяльності викладацького корпусу ЗВО. Мова йде про те, що в різних нормативних документах, які регламентують організацію освітнього процесу, увага акцентується на необхідності його «студентоцентризму». Сьогоднішні ж реалії свідчать, що зусилля педагогічного корпусу університетів зосереджуються не на якісній підготовці студентів, а на якісній підготовці «макулатури»: робочих програм і силабусів навчальних дисциплін, освітніх програм і навчальних планів, ліцензійних і акредитаційних справ, різних самоаналізів тощо. І трагізм описуваної ситуації полягає в тому, що відповідальні чиновники неначе спеціально «дбають», щоб цей процес був нескінченний – не встигли підготувати одну «кипу» паперів як назріває термін підготовки наступної і так упродовж всього навчального року. То ж коли вже там до студентів?! Складається враження, що відповідні органи, які б мали перейматися забезпеченням і оцінкою реальної якості підготовки спеціалістів, переймаються оцінкою якості підготовки паперів ЗВО.

За цього все ж слід вважати помилкою щодо намагань відновити у повній мірі стару систему освіти, якою б перспективною та прогресивною вона не здавалася її

випускникам. Основний її недолік (за часів існування СРСР) полягав в ізолюваності від світового досвіду, що й призвело до втрати нею постійно оновлюваного підґрунтя. Тому, необхідно, підтримуючи життєздатні традиції вітчизняної освіти, запозичуючи і освоюючи все краще, що склалося у світовій педагогічній теорії і практиці, сформувані принципово *нову систему освітніх інституцій*, орієнтовану на потреби постіндустріальної економіки і суспільства XXI сторіччя. Зміст освіти має не лише змінюватися синхронно з розвитком і досягненнями науки, але й містити *прогностично-випереджувальний потенціал*.

Що ж до запозичення зарубіжного досвіду, то варто спробувати адаптувати до національних реалій і впровадити бодай одну апробовану «там», поширену в Інтернеті і рекомендовану для України освітню платформу. Мова йде про створення у 2022 році «Американського університету Київ» (AUK). AUK співпрацює з Університетом штату Арізона, який вважається лідером у США за інноваціями у сфері освіти. Пропонуючи бакалаврські, магістерські і докторські програми широкого профілю (далі цитата): «AUK запускає унікальну модель вищої освіти, яка забезпечує інноваційний глобальний досвід навчання на відміну від усього, що зараз існує в Україні».

Висновок. Більшість учених схиляються до висновку, що Україна зможе протистояти технологічній і науковій глобалізації у тому випадку, якщо тріада «*якісна освіта – сучасна наука – високі технології*» буде розглядатися як один з найважливіших *державних пріоритетів*. Причому, у цьому ланцюзі саме ланка освіти має стояти на першому місці, адже з неї розпочинаються і наука і технології. Загалом же цей ланцюг варто розглядати з позицій системного підходу, адже названі його ланки є елементами єдиної системи, в якій причинно-наслідкові зв'язки безпосередньо зумовлюють одні одних [4].

У якості перспектив щодо пошуку шляхів виходу з освітньо-наукової кризи вважаємо доречним на кафедрах фізико-математичного спрямування ЗВО ретельно опрацювати статті академіка В.М. Локтева, в руслі їх настанов мобілізувати власні потуги і зосередити всі можливі резерви на вирішенні означених проблем з тим, «щоб наші нащадки не були змушені відновлювати науку у нашій країні з самісінького нуля» (цитата з [1, с. 83]).

(Для довідки. Щоб цей матеріал не здавався вигадкою авторів, відзначаємо, що він є результатом 52-ох річного досвіду роботи в педагогічному університеті першого в списку автора на посадах доцента, завідувача кафедри, декана факультету, проректора з наукової роботи, директора Інституту природничо-математичної та технологічної освіти і викладений згідно з такою ж позицією двох інших співавторів).

ЛІТЕРАТУРА

1. Краснобокий Ю.Н. О необходимости пересмотра содержания образовательного процесса по физике. *Физика в системе современного образования (ФССО – 11): материалы XI Междунар. конф. Вогоград, 19–23 сентября 2011 г.: в 2 т.* Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2011. С. 338–340.
2. Краснобокий Ю.М., Ткаченко І.А. Інноваційна культура та фізико-математичне тлумачення її знаково-інформаційно-трансляційної домінанти. *Проблеми модернізації змісту і організації освіти на засадах компетентнісного підходу*

ду: матеріали міжнародної науково-методичної конференції. Харків: ХНАДУ, 2014. С. 271–277.

3. Краснобокий Ю.М., Ткаченко І.А. Застосування системного аналізу в освітній галузі. *Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Запоріжжя: Видавничий дім «Гельветика», 2020. № 3 (36). Ч. II. С. 181–189.

4. Локтев В.М. Знання – сила? *Вісник НАН України. Наука і суспільство*. 2018. № 1. С. 75–85.

5. Локтев В.М. Фізика і астрономія в НАН України: між минулим і майбутнім. *Вісник НАН України. Наука і суспільство*. 2018. № 12. С. 45–63.

6. Самодрин А.П. Децентралізація України у вимірах ноосфери. *Імідж сучасного педагога*. 2015. № 9. С. 3–5.

7. Шут М.І., Благодаренко Л.Ю. Підготовка вчителя фізики в Україні: як зберегти її в умовах кризи природничої освіти. *Науково-дослідна робота в системі підготовки фахівців-педагогів у природничій, технологічній і комп'ютерних галузях: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (19–20 вересня 2019 р., м. Бердянськ)*. Бердянськ: БДПУ, 2019. С. 15–16.

ОСОБЛИВОСТІ ВИЗНАЧЕННЯ СПІВАВТОРСТВА У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ

The problem of definition and normative regulation of co-authorship is relevant in the process of future specialists of the Civil Protection Service professional education. The research clarifies the essence of authorship and co-authorship and related concepts in the context of future specialists of the Civil Protection Service professional education. The features of authorship and co-authorship are determined, as well as the legal aspects of copyright relations and the peculiarities of co-authorship agreement are outlined. Criteria for setting comparative characteristics of divisible and indivisible co-authorship are proposed. The description of rights and opportunities of scientific and scientific-technical individual activity is made. The peculiarities of civil capability of authors are clarified and the grounds for limiting their civil capability are determined.

Професійна підготовка майбутніх фахівців служби цивільного захисту має на меті оволодіння комплексом професійних знань, умінь і навичок та формування необхідних компетентностей; здійснюється на загальнонаукових засадах і передбачає провадження творчої, науково-дослідницької діяльності, що регламентується правилами та принципами академічної доброчесності. Дотримання політики академічної доброчесності у процесі професійної підготовки означених фахівців відповідно до Закону України «Про освіту» має на меті, насамперед, забезпечити довіру до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень, забезпечити належні умови для якісної професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту, підвищити статус закладу вищої освіти, сприяти становленню молодих вчених тощо. Однак у процесі оформлення результатів творчої наукової роботи майбутні фахівці служби цивільного захисту зіштовхуються з низкою труднощів у сфері прав інтелектуальної власності, одними з яких виявляються проблеми співавторства та його ідентифікації.

У контексті нашого дослідження актуальним є уточнення понять «твір», «твір науки». У Законі України «Про авторське право і суміжні права» знаходимо тлумачення понять «аудіовізуальний твір», «похідний твір», «службовий твір», «твір архітектури», «твір образотворчого мистецтва», «твір ужиткового мистецтва», розкривається зміст таких явищ, як «оприлюднення (розкриття публіці) твору», «опублікування твору» тощо, однак тлумачення ключового поняття «твір» у Законі відсутнє.

У загальному значенні твір – це «те, що зроблене, створене ким-небудь і реально існує в тій чи іншій формі; виріб, витвір» [8, с. 51]. Поняття «твір науки» є значно ширшим. У дослідженні, присвяченому охороні прав інтелектуальної власності, К. Дюкарева-Бержаніна наголошує на тому, що сутність поняття «твір науки» полягає в тому, що «автор-науковець (або ж співавтор) обґрунтовує, висуває, пояснює,

доповнює тощо нові наукові твердження, які включають в себе як твердження-ідеї, так і поняття певних явищ, інститутів, їх ознаки, засади існування, теорії тощо» [2, с. 40]. Твір науки, як будь-який продукт творчої діяльності людини, охороняється авторським правом.

Спорідненим вважаємо поняття «наукова (науково-технічна) робота», що у Законі України «Про наукову та науково-технічну діяльність» трактується як «наукові дослідження та науково-технічні (експериментальні) розробки, проведені з метою одержання наукового, науково-технічного (прикладного) результату» [6]. Як бачимо, результати наукових і науково-технічних досліджень різняться за своєю сутністю, так у першому випадку – це нове наукове знання, отримане у процесі фундаментальних наукових досліджень та зафіксоване на носіях інформації, у другому – одержані під час проведення прикладних наукових досліджень, науково-технічних (експериментальних) розробок нові або вдосконалені матеріали, пристрої, системи, технології, введені в експлуатацію нові конструктивні чи технологічні рішення, завершені випробування, розробки тощо.

Аналізуючи проблеми, що виникають у процесі здійснення інтелектуальної творчої діяльності майбутніх фахівців служби цивільного захисту, звертаємося до визначення суб'єктів такої діяльності. Суб'єктами авторського права є автори творів (літературні письмові твори наукового, технічного або іншого характеру; книги, брошури, статті, виступи, лекції, збірники творів, енциклопедії тощо) та інші фізичні і юридичні особи, які набули прав на твори відповідно до правочину або закону [5].

Уточнимо поняття «автор» і «співавтор» у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту.

Відповідно до Закону України «Про авторське право і суміжні права» автор – це «фізична особа, яка своєю творчою працею створила твір» [5]. Автор твору має низку прав і, як зазначає у своїй праці О. Сичивиця, «до найважливіших прерогатив автора належать: право на авторське ім'я (справжнє чи псевдонім); право на публікацію, розповсюдження, переклад іноземними мовами й обробку твору, зокрема зміну його форми (наприклад, створення кіносценарію на основі роману); право на гонорар, яке впродовж передбаченого законом терміну належить після смерті автора його нащадкам тощо» [7, с. 48]. Врегулюванню різноманітних аспектів у сфері авторства присвячений розділ Цивільного Кодексу України – «Право інтелектуальної власності».

У загальному розумінні авторство – це «належність твору, проекту, винаходу тощо певному авторові» [8]. Авторство наукової роботи вказує на те, що «авторам слід приписувати створення нових знань, висування нових рішень або виникнення нових ідей. Авторство встановлює зв'язок між новою ідеєю чи відкриттям та її творцем» [11].

У праці С. Нанді [12, с. 169] згадується, що визначення авторства ґрунтується на таких критеріях:

- значний внесок у концепцію або дизайн роботи; одержання, аналіз або інтерпретація даних для роботи;
- оформлення твору або його критичне доопрацювання змісту;

- затвердження остаточної версії роботи, що буде опублікована;
- наявність угоди про відповідальність за всі аспекти роботи і забезпечення точності або цілісності роботи.

Аналіз наукових джерел і нормативно-правових документів [5; 6; 9] дозволяє сформулювати ознаки авторства:

- 1) статус фізичної особи;
- 2) статус первинного суб'єкта авторського права;
- 3) презумпція авторства (визнання авторства, зазначеного на оригіналі або примірнику твору);
- 4) відсутність вікових обмежень;
- 5) відсутність обмежень щодо дієздатності;
- 6) значущість внеску у розроблення, оформлення, забезпечення точності і цілісності роботи;
- 7) необхідність існування об'єктів авторського права у матеріальному вигляді тощо.

Визнання того факту, що продукт творчої діяльності часто є результатом спільних творчих зусиль кількох осіб або цілого колективу, актуалізує дослідження питань правового регулювання такої спільної діяльності і механізмів її реалізації. Проблема регулювання співавторства присвячені праці Р. Шишки, О. Яворської, О. Аврамової, Г. Ульянової та ін.

Співавторами є «особи, спільною творчою працею яких створено твір» Співавторство може виникати за наявності письмової або усної угоди про сумісну співпрацю над створенням твору. Співавтори є первісними суб'єктами авторського права [5].

У статті 436 Цивільного Кодексу України [9] окреслено ключові аспекти співавторства:

- 1) авторське право на твір, створений у співавторстві, належить співавторам спільно, незалежно від того, становить такий твір одне нерозривне ціле чи складається з частин, кожна з яких може мати ще й самостійне значення. Частина твору, створеного у співавторстві, визнається такою, що має самостійне значення, якщо вона може бути використана незалежно від інших частин цього твору;
- 2) кожен із співавторів зберігає своє авторське право на створену ним частину твору, яка має самостійне значення;
- 3) у разі якщо твір, створений у співавторстві, становить нерозривне ціле, то жоден із співавторів не може без достатніх підстав відмовити іншим у дозволі на опублікування, інше використання або зміну твору. Окрім того, за кожним із співавторів закріплено право у судовому порядку вирішувати питання щодо порушення спільного авторського права;
- 4) відносини між співавторами можуть бути визначені договором, а за його відсутності авторське право на твір здійснюється всіма співавторами спільно.

К. Дюкарева-Бержаніна підкреслює, що «факт спільної творчої праці окремих авторів над науковим твором не означає спільної праці у буквальному сенсі. Визначальним у цьому процесі буде той факт, що результатом такої праці є цілісний об'єкт. Кожен зі співавторів робить свій творчий внесок, але у сукупності з іншими напрацю-

ваннями з'являється новий цілісний твір» [2, с. 65]. Наголос робиться на творчому характері наукового доробку кожного з авторів. Співавторство є добровільним актом і апіорі гґрунтується на дотриманні етичних норм. Однак спірні питання щодо використання і отримання зисків (матеріальних і нематеріальних) від результатів спільної наукової діяльності продовжують виникати, що, в свою чергу, потребує більш ретельної навчальної підготовки з організації та проведення наукових досліджень, а також формування чіткого розуміння майбутніми фахівцями цивільного захисту особливостей правового регулювання питань у сфері інтелектуальної власності.

Одним із важливих законодавчих документів, що покликаний стояти на захисті прав науковців та інших авторів, є презумпція творчого характеру праці, результатом якої є об'єкт інтелектуальної власності.

Презумпція, викладена у п. 18 постанови Пленуму Верховного Суду України від 4 червня 2010 року «Про застосування судами норм законодавства у справах про захист авторського права і суміжних прав», декларує: результат інтелектуальної діяльності вважається створеним творчою працею, якщо не доведено протилежне.

К. Дюкарєва-Бержаніна роз'яснює: «у разі виникнення спору щодо авторства функціональне значення презумпції творчого характеру проявляється у тому, що особа, яка позивається до автора має спростувати як творчий характер праці, так і факт авторства. Автор, незалежно від факту державної реєстрації авторського права, не зобов'язаний наводити докази на підтвердження своїх прав. Презумпція захищає його. Тягар доказування відсутності творчого характеру праці покладається на позивача. Судові спори, в яких застосовується презумпція авторства та презумпція творчого характеру праці, результатом якої є об'єкт авторського права, доволі поширені [2, с. 66–67]. Презумпція творчого характеру не діє у разі встановлення факту академічного плагіату. Політика академічної доброчесності, що діє у закладі вищої освіти (ЗВО) у системі цивільного захисту, спрямована на запобігання академічному плагіату та іншим порушенням академічної доброчесності, як: самоплагіат, академічне шахрайство, обман, фальсифікація, фабрикація тощо.

Проведення методичних семінарів, вивчення навчальної дисципліни «Академічна доброчесність», опрацювання нормативно-правових документів у сфері інтелектуальної власності, можливість участі у науково-практичних конференціях та вебінарах, здійснення науково-дослідницької діяльності в студентсько-курсантських наукових гуртках і товариствах, консультування у провідних фахівців галузі інші заходи, мають на меті формування етико-правової культури наукових досліджень майбутніх фахівців служби цивільного захисту, зокрема і в питаннях співавторства.

Отже, для встановлення факту співавторства з виникненням відповідних правовідносин між особами, необхідно встановити факт єдиного творчого задуму, у результаті втілення якого створюється цілісний твір. Твір має сприйматися як єдине ціле, незалежно від виду співавторства. Якщо і можливо виокремити якусь його частину як самостійний об'єкт, то без неї твір втратить свою цілісність як результат першого творчого задуму» [2, с. 70].

Уточнено [1; 2; 9], що співавторством не вважається випадки:

- спільного використання творів, що створені незалежно один від одного, але тісно взаємопов'язані у новому об'єкті правової охорони;
- використання, у дозволеному законом порядку, опублікованого іншим автором твору для створення нового твору;
- новий об'єкт є кінцевим продуктом творчих зусиль інших осіб, що виникнув у результаті поєднання різних творів, створених різними авторами;
- перекладу твору;
- організаційної, технічної допомоги у створенні твору;
- створення ідеї або концепції твору.

Таким чином, на основі аналізу наукових джерел і нормативно-правових документів, підставами для підтвердження співавторства є:

- 1) спільна творча діяльність усіх авторів;
- 2) наявність матеріальної форми вираження твору;
- 3) існування взаємозалежності між частинами твору;
- 4) завершеність і цілісність твору.

Автор, чия творча діяльність полягає у проведенні фундаментальних / прикладних наукових досліджень і отриманні наукових / науково-технічних результатів, називається «вчений» [6].

Науково-дослідницька діяльність у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівня вищої освіти здійснюють під керівництвом наукових і науково-педагогічних працівників ЗВО. Кожна наукова робота виконується відповідно до заздалегідь затвердженого плану роботи, згідно з поставленою метою і окресленими завданнями, що спрямовані на підтвердження гіпотези дослідження і досягнення наукового/науково-технічного результату.

Наукові роботи можуть бути одноосібні (дипломний проект, магістерська робота тощо), так і виконані у співавторстві (курсова робота, науково-дослідницький проект, наукова стаття тощо). Інтеграція окремих частини роботи, виконаних співавторами, можлива у кілька способів. Відповідно до ст. 13 Закону «Про авторське право і суміжні права», ч. 1 ст. 436 ЦК України розрізняють неподільне (нероздільне) співавторство і подільне (роздільне) співавторство. Порівняльну характеристику видів співавторства представлено у табл. 1.

	Неподільне співавторство	Подільне співавторство
<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>	
Ступінь цілісності твору	Твір становить одне нерозривне ціле	Твір складається з окремих частин, що тісно або віддалено пов'язані одна з одною
Можливість диференціації співавторів твору	Неможлива або практично неможлива ідентифікація авторства частин твору	Чітка можливість ідентифікації авторства частин твору

Ступінь самостійності існування частин твору	Лише у складі цілого твору	Окремі частини твору можуть використовуватися самостійно, незалежно від інших частин твору
Взаємодія авторів	Необхідність узгодження, спільного редагування твору і затвердження його остаточної версії	Можливість авторів створювати частини твору незалежно один від одного за умов загального узгодження
Регулювання правовідносин шляхом укладання договору	За потреби і бажання авторів	За потреби і бажання авторів

Таблиця 1. Порівняльна характеристика видів співавторства у контексті творчої наукової діяльності майбутніх фахівців служби цивільного захисту

Слід уточнити, що цілісність твору трактується у цьому випадку як логічне смислове єднання усіх його компонентів, незалежно від структури та форми реалізації (наукова стаття, колективна монографія тощо).

У Статті 435 Цивільного Кодексу України «Про Суб'єкти авторського права» [9] зазначається, що суб'єктами авторського права є також інші фізичні та юридичні особи, які набули прав на твори відповідно до договору або закону. З цього слідує, що з метою чіткого врегулювання правовідносин, суб'єкти авторського права можуть укладати договори перед початком роботи над твором.

Договір є унікальним правовим засобом, що, з одного боку, дозволяє здійснювати нормативне правове регулювання шляхом установлення правил поведінки загального характеру (не персоніфіковані, з можливістю їх багаторазової реалізації), з іншого, – реалізувати індивідуально-правове регулювання відносин з чітким виокремленням індивідуальних правил (персоніфікованих і вичерпних), спрямований на встановлення, зміну чи припинення правовідносин [3, с. 17–21]. Роз'яснення відповідних норм є частиною гуманітарного циклу професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту.

У процесі укладання договору суб'єкти, керуючись принципом свободи договору, мають право самостійно оформлювати та врегульовувати свої відносини на власний розсуд, навіть у випадках, коли договір такого типу не зазначений в актах цивільного законодавства. У такому разі своєрідне доповнення до законодавчої бази і договір фактично виступає як форма норми цивільного права. Сторони на власний розсуд визначають зміст цього договору і обирають конкретні умови. Проте, обмеженість такої свободи також може бути передбачено прямою вказівкою законодавства, наприклад, якщо сторони в договорі не визначили істотних для цього договору умов, то він вважатиметься неукладеним, тобто таким, що не породжує правових наслідків [10, с. 131]. Таке регулювання правовідносин вважається оптимальним, оскільки

дозволяє максимально задовольнити інтереси сторін і своєчасно реагувати на зміни у суспільних відносинах.

Важливою особливістю договору як правового акту є його двосторонній або багатосторонній характер [3], тобто для його виникнення необхідно мінімум двох суб'єктів. А оскільки правами та обов'язками наділені всі сторони договору (співавтори), між ними виникають «кореспондуючі права та обов'язки (взаємні обов'язки співавторів дозволяти використання твору та право вимагати отримання оплати, винагороди)» [10, с. 131]. Відповідно, заключення договору між співавторами вимагає певного консенсусу.

У своєму дисертаційному дослідженні Є. Бельтюкова уточнює окремі аспекти правовідносин між роботодавцем і працівником: «право на недоторканність і цілісність твору, створеного за замовленням, належить замовникові. Наявність між роботодавцем та працівником трудового договору не означає автоматичного визнання за роботодавцем майнового права на об'єкт інтелектуальної власності. Для того, аби цей об'єкт вважався власністю роботодавця, необхідно укласти окремі договір, в якому про це буде зазначено. Якщо ж такого договору не буде, то вважається, що об'єкт інтелектуальної власності належить працівнику і роботодавцю спільно. Допустимими доказами належності авторських прав можуть бути різні документи, в тому числі висновки, надані науковими чи експертними установами, укладені спадкодавцем ліцензійні договори про використання власного твору, договори про відчуження виключних прав або їх частини [1, с. 157–158].

У статті 437 Цивільного Кодексу України «Про виникнення авторського права» вказано, що «авторське право виникає у його автора в момент створення твору, а особа, яка має авторське право, для сповіщення про свої права може використовувати спеціальний знак, встановлений законом» [9].

У контексті професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту доречним буде здійснити опис можливостей суб'єктів наукової і науково-технічної діяльності і систематизувати регламентовані законодавством права [6]:

1) обирати види, напрями і засоби наукової і науково-технічної діяльності відповідно до своїх інтересів, творчих можливостей та загальнолюдських цінностей;

2) об'єднуватися з іншими вченими в громадські організації або долучатися до вже існуючих, створювати постійно або тимчасово діючі наукові колективи для провадження спільної наукової, науково-технічної та науково-педагогічної діяльності;

3) брати участь у конкурсах, грантах тощо на проведення наукових досліджень, які фінансуються за рахунок коштів державного бюджету та інших джерел відповідно до законодавства України;

4) отримувати визнання авторства на науковій і науково-технічній результаті своєї діяльності;

5) публікувати результати своїх досліджень або оприлюднювати їх в інший спосіб у порядку, встановленому законодавством України;

6) брати участь у конкурсах на заміщення вакантних посад наукових і науково-педагогічних працівників;

7) отримувати, передавати та поширювати відкрито науково-технічну інформацію;

8) отримувати належне матеріальне і нематеріальне заохочення і мотивацію до наукової і науково-технічної діяльності, відповідно до продуктивності у виконанні поставлених цілей і завдань у процесі досягнення результату;

9) здобувати державне і громадське визнання шляхом присвоєння наукових ступенів, вчених звань, премій, почесних звань за внесок у розвиток науки, технологій, впровадження наукових, науково-технічних результатів у виробництво та за підготовку наукових кадрів тощо.

Як відомо, суб'єктами правовідносин щодо творів науки можуть бути фізичні і юридичні особи [5], однак однією зі сторін обов'язково є автор або його правонаступник, що має майнові права інтелектуальної власності. Автором твору може бути будь-яка фізична особа без обмежень щодо віку, статі, дієздатності тощо, проте для набуття майнових прав на результати творчої діяльності і укладання договору така особа повинна бути повнолітньою, дієздатною, психічно здоровою.

Роз'яснення сутності поняття «цивільна дієздатність» знаходимо у науково-практичних коментарях до Цивільного Кодексу України [4]. Цивільна дієздатність передбачає здатність фізичної особи усвідомлювати значення своїх дій, зокрема і за станом психіки. Часткова або повна нездатність фізичної особи чітко усвідомлювати значення своїх дій і керувати ними може бути підставою для визнання фізичної особи цивільно недієздатною. Такі діяння є засобами для захисту прав та інтересів як самої особи і членів її сім'ї, так і інших суб'єктів, з якими вона вступає в цивільні відносини.

Підставами для обмеження цивільної дієздатності фізичної особи визнаються:

а) наявність у особи психічного розладу, який істотно впливає на її здатність усвідомлювати значення своїх дій та / або керувати ними;

б) зловживання спиртними напоями, наркотичними засобами, токсичними речовинами тощо;

в) якщо фізична особа своїми діями ставить себе чи свою сім'ю, інших осіб, яких вона за законом зобов'язана утримувати, у скрутне матеріальне становище.

Варто зазначити, що обмеження цивільної дієздатності фізичної особи здійснюється лише на підставі судового рішення.

Слід також звернути увагу на сутність правових обмежень цивільної дієздатності фізичної особи, викладені у статті 37 Цивільного Кодексу України [9], що передбачають:

- встановлення піклування над особою, цивільна дієздатність якої обмежена;
- можливість фізичної особи з обмеженою цивільною дієздатністю, самостійно вчиняти лише дрібні побутові правочини;

- правочини щодо розпорядження майном та інші правочини, окрім дрібних побутових, здійснюються за згодою піклувальника, з можливістю оскарження в органах опіки та піклування або суду;

- фінансові відносини щодо одержання пенсії, стипендії, інших доходів особи з обмеженою цивільною дієздатністю, та розпоряджання ними здійснюються піклувальником;

– можливість надання піклувальником письмової згоди особі, цивільна дієздатність якої обмежена, на самостійне одержання фінансових доходів та розпорядження ними;

– відповідальність особи, цивільна дієздатність якої обмежена, за порушення нею договору, укладеного за згодою піклувальника, та за шкоду, що завдана нею іншій особі.

К. Дюкарєва-Бержаніна уточнює, що «у сфері інтелектуальної власності автор як творець може бути як неповнолітньою, малолітньою, так і недієздатною особою. Для визнання такої особи творцем обсяг її дієздатності не має правового значення. Проте, коли йдеться про здійснення прав інтелектуальної власності, то за відсутності належного обсягу дієздатності, автор не зможе здійснювати окремі права чи певні повноваження» [2, с. 62].

У результаті проведеного дослідження можемо зробити такі висновки:

1. Одним із завдань професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту є формування науково-дослідницької компетентності із дотриманням принципів академічної доброчесності, зокрема і в питаннях співавторства та його ідентифікації.

2. До ознак авторства зараховуємо статус фізичної особи, статус первинного суб'єкта авторського права, презумпцію авторства, відсутність вікових обмежень та обмежень щодо дієздатності, значущість внеску автора до результатів роботи, необхідність існування об'єктів авторського права у матеріальному вигляді тощо.

3. Основами для підтвердження співавторства є спільна творча діяльність усіх авторів, наявність матеріальної форми вираження твору, існування взаємозалежності між частинами твору, завершеність і цілісність твору.

4. Зроблено спробу порівняльної характеристики подільного і неподільного співавторства відповідно до запропонованих критеріїв: ступінь цілісності твору, можливість диференціації співавторів твору, ступінь самостійності існування частин твору, взаємодія авторів, регулювання правовідносин шляхом укладання договору.

5. Договір між співавторами дозволяє регулювати правовідносини у процесі створення і подальшого використання результатів спільної творчої діяльності.

У той же час проведене дослідження не претендує на повне висвітлення усіх аспектів означеної проблеми та їх вичерпність. Перспективи подальших розробок в цьому напрямі полягають у визначенні переваг наукових досліджень у співавторстві на матеріалах наукових публікацій в наукометричних базах даних Scopus та Web of Science.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бельтюкова Є.М. Правове регулювання наступництва майнових прав інтелектуальної власності за цивільним законодавством України: дис. ... канд. юрид. наук.: спец. 12.00.03 – цивільне право і цивільний процес; сімейне право; міжнародне приватне право. Одеса, 2019. 183 с.

2. Дюкарєва-Бержаніна К.Ю. Охорона прав інтелектуальної власності співавторів творів науки: дис. ... канд. юрид. наук.: спец. 12.00.03 – цивільне право і цивільний процес; сімейне право; міжнародне приватне право. Львів, 2019. 226 с.

3. Договір як універсальна правова конструкція: *монографія (Серія «Харківська правова школа»)* / [ред. А.П. Гетьмана, В.І. Борисової]. Х.: Право, 2012. 432 с.
4. Науково-практичний коментар до статті 36 Цивільного кодексу України від 15.11.2007. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/KK000657>
5. Про авторське право і суміжні права: Закон України від 23 грудня 1993 року, ред. від 13 січня 2016 року. *Відомості Верховної Ради України*. 2016. № 6. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3792-12#Text>
6. Про наукову і науково-технічну діяльність: Закон України. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2016. № 3, ст. 25. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text>
7. Сичивиця О. Авторство і псевдоавторство в науці. Стаття перша. Критерії авторства і проблеми співавторства. *Філософсько-світоглядні засади буття людини*. Львів, 2006. № 2. С. 47–56.
8. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства / [за ред. І.К. Білодіда]. К.: Наукова думка, 1970–1980.
9. Цивільний кодекс України від 16 січня 2003 року. *Відомості Верховної Ради України*. 2003. № 40. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/435-15#Text>
10. Чуйкова В.Ю. Умови та ознаки договору між співавторами в Україні. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна Серія «ПРАВО»*. Х.: 2016. Вип. 22. С. 129–134.
11. Bavdekar, Sandeep B. Authorship issues. *Lung India*. 2012. 29(1). P. 76–80. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3276043/>
12. Nundy, S., Kakar, A., Bhutta Z. Who Should Be An Author? *How to Practice Academic Medicine and Publish from Developing Countries?* 2022. URL: https://www.researchgate.net/publication/355487300_Who_Should_Be_An_Author

**Оксана МИКИТЮК, Андрій ЗАЧЕПА,
Мирослава КУЛИНИЧ, Тамара ТЮРІНА,
Зоряна СЕЛЬМЕНСЬКА**
(Львів, Україна)

ПАРАДИГМА ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ЗДОРОВ'Я І ПРОТИДІЇ ЕМОЦІЙНОМУ ВИГОРАННЮ УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

The article is devoted to the problems of researching the emotional health of participants in the educational process. In this article, the authors highlight the results of a theoretical review of scientific papers on the study of emotional burnout of participants in the educational process in the context of the study of emotional health. As for finding ways to prevent emotional burnout in teachers of higher education, they can be both preventive and psycho-corrective. In the process of preventive work to prevent burnout, it may be appropriate to adjust their own style of responding to stressful situations, change behavioral repertoire, practice constructive interaction skills, use relaxation techniques to relieve stress and more. To assess one's own resources as an energy basis for self-therapy, express methods of diagnosing emotional burnout, stress resistance, mental self-regulation in difficult living conditions, etc. can be useful for a higher education institution.

Attending special trainings, including cognitive-behavioral and reflective ones, can also be helpful. In addition, participation in special training programs and psychological workshops and participation in psychological games with elements of training, where play as a specific form of adult activity assistance and has such features as: free character; space for projections; imaginary nature.

Key words: *emotional health, emotional burnout syndrome, teachers of higher education institutions, favorable environmental environment.*

Постановка проблеми. Проблема формування ринкових відносин, становлення в Україні європейських цінностей зумовлюють відповідні настанови до професійної освіти: не лише забезпечення потреб держави в спеціалістах різних напрямів і рівнів підготовки, а й задоволення різноманітних освітніх потреб фахівців у розвитку, самореалізації, самонавчанні та самовдосконаленні. Сучасне суспільство вимагає компетентних спеціалістів, які ґрунтовно володіють теоретичними знаннями, професійними вміннями і навичками, є різнобічно розвиненими особистостями, володіють навичками комунікативної, проєктивної та іншими видами діяльності, володіють різними видами компетентностей.

Сучасні заклади вищої освіти у Україні передбачають високі вимоги до особистісних і професійних якостей викладача. У роботі викладача є багато різноманітних ситуацій, пов'язаних з переживанням стресу і високою емоційною напругою. Стресові фактори, переживання стресу, дія стрес-факторів – це складні феномени, що проявляються у емоційних, психічних і фізіологічних реакціях організму викладача.

На сьогоднішньому етапі, у період пандемії, масових карантинів і онлайн навчання стрімкий розвиток загальнонаукових знань про навколишню дійсність і саму людину, динамічність сучасного життя, що зумовлено суспільними трансформаціями і науково-технічним прогресом, висувують високі вимоги до якості підготовки і і навчання у закладах вищої освіти як до тих, хто навчається (студентів), так і тих, хто навчає (викладачів). У зв'язку з цим у центрі уваги закладів вищої освіти, особливо у період пандемії і пов'язаного з нею у період карантину дистанційного навчання є проблема забезпечення гармонійного особистісного і професійного навчання студентів, але і важливим питанням є профілактика та корекції можливих негативних наслідків на професіогенез викладача, зокрема – професійних деформацій і виникнення проблем емоційного здоров'я, зокрема проблемі емоційного вигорання викладача закладу вищої освіти.

У сучасній педагогічній, психологічній науці поняття «професійні деформації» є одним із найбільш часто використовуваних спеціально-наукових понять, яке увійшло в термінологічний апарат психології праці, вікової, педагогічної, соціальної, медичної психології та психології управління. Його широке використання пов'язане, передусім, із загальнонауковим розумінням процесу професійного розвитку фахівця як такого, що часто призводить до появи у суб'єкта діяльності професійної втоми, втрати професійних умінь і навичок, зниження працездатності. На протязі останніх років, зокрема у період пандемії коронавірусу, все більше науковців ведуть мову не про професійний стрес у викладачів, а про проблеми емоційного здоров'я, зокрема наявність синдрому емоційного вигорання у викладачів. Цей синдром розвивається на фоні постійного професійного стресу.

Синдром емоційного вигорання у викладачів пов'язаний в першу чергу з постійними емоційними перевантаженнями, з постійним міжособистісним спілкуванням, з певними проявами когнітивного дисонансу. Актуальність проблеми дослідження професійного вигорання у контексті емоційного здоров'я у викладача на теперішній час можна пояснити зростаючими вимогами до викладача закладу вищої освіти (Закон України «Про вищу освіту», вимогами, вимогами Державного стандарту вищої освіти по галузях, іншими законами), зростаючими вимогами до його особистісних професійних якостей, а також необхідністю пошуку шляхів корекції і запобігання емоційного вигорання і протидії стрес- факторам.

Мета статті. Мету, яку ставили перед собою автори – дослідження аспектів, аналіз теоретичних наукових джерел з проблематики емоційного здоров'я і протидії емоційному вигоранню учасників навчально-виховного процесу, зокрема викладачів закладів вищої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Поняття професіогенезу викладача вищої школи, яке несе особливо важливий зміст для особистісного становлення і самореалізації фахівця в просторі й часі його діяльності, є точкою перетину декількох наукових галузей - психології, педагогіки, соціології, акмеології, філософії тощо. Подібна міждисциплінарність зумовлює появу великої кількості дефініцій і висуває необхідність ретельного категоріального аналізу. Проблема ускладнюється ще й тим, що наука досі не визначила єдину універсальну категорію, яка б найбільш точно і повно

відображала вказане коло явищ. Сучасні дослідження оперують розмаїттям на перший погляд синонімічних термінів: професійний розвиток, особистісно-професійний розвиток, професійне становлення, професіоналізація, розвиток професіонала, професіоналізм, професіогенез тощо, суть яких визначається вектором взаємодії людини зі світом професій [1]. Така взаємодія розгортається в процесі виконання особистістю професійних функцій через подолання соціально-професійних (зовнішніх) та психологічних (внутрішніх) бар'єрів, а успіх цього процесу, багато в чому, залежить від її розвивального потенціалу [2].

Тому, відповідно до логіки дослідження, перш за все, розглянемо змістоутворювальні поняття, що характеризують цю взаємодію: професійна діяльність, суб'єкт професійної діяльності, професіогенез. Вихідним (родовим) для всіх вищезазначених понять є поняття «професія» (від лат. profession), аналіз наявних трактувань якого дає змогу узагальнено визначити його як форму трудової діяльності, що історично склалася, для виконання якої людина повинна мати певні знання й навички, спеціальні здібності та розвинені професійно важливі якості [2, с. 32].

Відтак, не менш важливим у контексті нашого дослідження є питання суб'єкта професійної діяльності, тобто особи, яка її виконує. Категорія «суб'єкта», феноменологія, дефініція цього поняття та його практичне застосування знайшли широкий відгук у працях психологів К.О. Абульханової Славської, Б.Г. Ананьєва, С.Л. Рубінштейна та інших, що склали основу суб'єктно-діяльнісного підходу.

Теоретичні основи аналізу поняття «суб'єкт» були закладені С.Л. Рубінштейном, який зазначав, що суб'єкт визначається через його взаємодію з діяльністю – в діяльності суб'єкт не тільки «виявляється і проявляється», але й «створюється і визначається»: «...тому тим, що він робить, можна визначити те, що він є...». Найважливішою характеристикою суб'єкта є активність, здатність до розвитку та інтеграції, самодетермінації, саморегуляції і самовдосконалення. У межах суб'єктного підходу, «суб'єкт» є найбільш широким поняттям щодо людини, яке узагальнено розкриває нерозривну єдність всіх її якостей: природних, соціальних, громадських, особистісних тощо. Підкреслюється діяльнісний характер суб'єкта, який постійно (вільно або мимоволі) бере участь у розвитку, загостренні або послабленні різного роду протиріч; у свою чергу, розвиток протиріч пов'язаний зі способами включення суб'єкта в життєдіяльність (Кірхлер [6]). Крім того, людина є передусім суб'єктом основних соціальних діяльностей, таких як праця, спілкування та пізнання (за Б.Г. Ананьєвим).

Згідно з акмеологічною концепцією А.О. Деркач, В.Г. Зазикін; Н.В. Кузьміна професійно розвинена особистість, зокрема викладач закладу вищої освіти, має ще одну суттєву якість – його професійна діяльність набуває творчого характеру, в силу того, що для особистості, яка досягла свого вищого професійного розвитку (акме), творчість стає способом буття.

Тобто, здатність людини змінювати навколишню дійсність і себе відповідно до неї – є змістовною характеристикою суб'єкта діяльності. Людина як суб'єкт змінює, перетворює професійну діяльність і одночасно якісно змінюється сама.

І саме на цьому етапі можливі процеси емоційного вигорання.

У цьому і полягає унікальний сенс розвитку людини як суб'єкта професійної діяльності. Таким чином, спираючись на концептуальні положення суб'єктнодіяльнісного підходу, фахівець-професіонал – це, в першу чергу, активний суб'єкт, який реалізує в практичній діяльності свій спосіб життєдіяльності та є носієм професійної свідомості. Такому суб'єкту властиве: здатність дозувати ступінь залученості в процес професійного розвитку; чітко відстежувати рівень власних професійних досягнень; професійна зрілість і сформованість підструктури професійної самосвідомості; здатність до самовдосконалення та збереження своєї сутності у часі.

Центральною категорією, що відображає сутність взаємодії людини і професії є категорія професійного розвитку і проблеми професійного росту викладача у закладах вищої освіти були завжди предметом дослідження науковців. Зокрема, науковець В. Ягупова розглядає професійний розвиток з точки зору професійної культури, що є її метою, смислом та цінністю як особистості, так і конкретного фахівця й розуміється як складний, суперечливий процес, що складається із особистісного, професійного та фахового розвитку; детермінований соціальними, професійно-технологічними, віковими, особистісними, провідними індивідуально-психічними, професійно важливими та фаховими якостями та рисами; має відкритий, нерівномірний і гетерохронний характер; виступає результатом постійного пошуку відповіді щодо сутності суперечностей (зовнішні та внутрішньоособистісні), які постійно виникають у професійній діяльності, та намаганнями фахівця їх вирішити або зняти; необхідна умова успішної реалізації професійної діяльності фахівця; його особистісної та професійної самоактуалізації в професійній і фаховій діяльності.

Варто звернути увагу на дослідження групи вчених під керівництвом Т. Сорочан, які вважають, що професійний розвиток викладача – це цілеспрямований процес сутнісного оновлення майстерності як інтегрованого особистісного утворення, що безпосередньо зумовлює виконання професійної педагогічної діяльності на якісно новому рівні. Актуалізуємо, що підвалиною означеного процесу є самоактуалізація особистості. Зокрема, науковець А. Маслоу вважає, що основним джерелом людської діяльності, поведінки стає неперервна потреба у власній особистісній самоактуалізації та самовираженні, становлення особистості людини та розкриття її власних ресурсів та здібностей.

Проте тут слід зазначити наступне – у період пандемії, період карантинів і дистанційного навчання професійний розвиток педагога зазнав і зазнає якісних і кількісних змін. Професійний розвиток педагога, педагогічна діяльність є дуже стресогенним і потребує значних резервів самовладання та саморегуляції. У результаті величезного емоційного напруження, що виникає у викладача закладу вищої освіти у процесі здійснення ним професійної діяльності, поступово знижуються когнітивно-психічні параметри і відповідно зменшується працездатність.

Слід зазначити, насамперед, що термін «burnout» (згорання, вигорання) було введено американським вченим Х.Дж. Фрейденбергом ще у сімдесяті роки минулого сторіччя. Сьогодні у процесі вивчення даного феномену найбільш розповсюдженими термінами є наступні: «емоційне вигорання», «психоемоційне вигорання», «емоційне згорання», «синдром згорання», «психічне вигорання», «психологічне вигоран-

ня», «психологічне вигорання особистості», «вигорання душі», «професійне вигорання» тощо.

Якщо говорити про особливості вивчення даних феноменів, то слід говорити, що у процесі використання термінів «емоційне вигорання» та «психоемоційне вигорання» мова йде, насамперед, про втрату емоційних ресурсів, про емоційне виснаження.

На думку В. Бодрова [2], дане визначення, не зовсім точне, оскільки наявність емоційного компонента в структурі синдрому «вигорання» дає нам підстави припускати його вирішальне значення, проте зазначений термін лише частково відображає сутність даного явища. Ми підтримуємо цю думку і вважаємо, що використання терміну «емоційне вигорання» дещо обмежує, звужує зміст феномену вигорання. І якщо використовується, на нашу думку, цей термін, то тоді для нього мають бути окремі шкали методик, які стосуються лише емоційних складових вигорання. Коли використовуються терміни «психічне вигорання», «психологічне вигорання», «психологічне вигорання особистості», то деякі автори [3] підкреслюють інтегральну природу даного феномену, який включає емоційні, когнітивні, поведінкові та соматичні зміни, але наголошується, що при такому трактуванні синдром «вигорання» втрачає свою сутність.

Розглянемо детальніше зміст поняття «емоційне вигорання», зокрема змістову складову.

Аналіз літературних джерел показав, що можна говорити, на наш погляд, про такі основні підходи до розуміння емоційного вигорання.

Теоретичні і емпіричні дослідження синдрому емоційного вигорання досліджувала велика кількість науковців, зокрема (M. Anderson, E. Iwanicki, D. Cronin-Stubbis, C. Rooks, M. Davis-Sacks, M. Leiter, T. Marek, C. Maslach, S. Jackson, A. Pines, W. Schaufeli, J. Winnubst та інш.). Велика кількість досліджень були проведені також М. Аминовим, В. Бойко, А. Марковою, Л. Митиною, О. Рукавішніковим, Т. Форманюком. Так, перший підхід полягає в тому, що емоційне вигорання розуміється як результат дії професійного стресу (впливу комплексу стресогенних чинників, довготривалого впливу професійних стресорів, некерованого професійного стресу та ін.). При цьому слід зазначити, що проблема емоційного та організаційного стресу знайшла достатньо широке відображення в роботах зарубіжних та українських вчених. К. Маслач розглядають емоційне вигорання, як результат впливу комплексу стресогенних чинників, з якими працівник стикається при виконанні професійних обов'язків і характеризується розчаруванням та втратою інтересу до роботи, як результат невідповідності між особистістю та роботою, який характеризується фізичним та емоційним виснаженням. Ряд науковців під емоційним вигоранням розуміють довгострокову стресову реакцію, що виникає внаслідок довготривалих стресів, пов'язаних з професійною діяльністю.

Н.Е. Водоп'янова [5, с. 10–36] та ряд інших науковців розглядають емоційне вигорання як наслідок некерованого тривалого стресу, психофізіологічну реакцію, зумовлену частковими, іноді надмірними, але, як правило, малоефективними зусиллями, направленими на задоволення трудових потреб, яка супроводжується психо-

логічним, емоційним, інколи фізичним відходом від активності у відповідь на надмірний стрес або незадоволеність.

Зарубіжні науковці, зокрема К. Маслач [12, 14] та ін. визначають вигорання, як стан повного фізичного, емоційного й розумового виснаження, що виникає на фоні стресу та викликане міжособистісним спілкуванням у професіях соціальної сфери, де учасники навчально-виховного процесу виступають як стресогенні чинники.

Логічно припустити, що емоційне вигорання є реакцію-відповідь на тривалі стреси міжособистісних комунікацій, яка проявляється в наборі негативних емоційних переживань, які характеризуються високою емоційною насиченістю або когнітивною складністю.

Другий підхід полягає в тому, що емоційне вигорання розглядається як механізм психологічного захисту. Цієї думки притримуємося і ми. Так, В. Бойко [3], ряд інших науковців розглядають емоційне вигорання як вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на вибірковий психотравмуючий вплив. При цьому вигорання розглядається, як придбаний стереотип емоційної, частіше за все, професійної поведінки.

Близькою до попередньої позиції є думка про те, що вигорання є функціональним стереотипом, оскільки дозволяє людині дозувати та економно використовувати енергетичні затрати.

Тепер більш детально зупинимося на класифікації емоційного вигорання авторитетними джерелами, зокрема ВООЗ.

Згідно з Міжнародною класифікацією хвороб у класифікаційній рубриці «Проблеми, пов'язані з труднощами управління власним життям» під номером Z.73.0 зазначається: «Вигорання – стан повного виснаження, дійсний клінічний синдром з невротичними особливостями, а не тільки посиленням нормальної втоми від роботи». Люди з синдромом «вигорання» мають поєднання психопатологічних, психосоматичних, соматичних симптомів і ознак соціальної дисфункції. При цьому спостерігаються хронічна втома, когнітивна дисфункція (порушення пам'яті та уваги), порушення сну з труднощами засинання і ранніми пробудженнями, особисті зміни. Також можливий розвиток тривожних, депресивних розладів, залежності від психоактивних речовин, суїцид. Загальними соматичними симптомами є головний біль, гастроінтестинальні (діарея, синдром «роздратованого шлунку») і кардіоваскулярні (тахікардія, аритмія, гіпертонія) порушення.

Відповідно до визначення ВООЗ, яке зроблено у 2001 р., синдром «вигорання» являє собою фізичне, емоційне чи мотиваційне виснаження, що характеризується порушенням продуктивності у роботі та виснаженістю, безсонням, підвищеним впливом соматичних захворювань, зниженням імунітету, а також вживанням алкоголю чи інших психоактивних речовин з метою отримати тимчасове полегшення, яке має тенденцію до розвитку фізіологічної залежності і (в багатьох випадках) суїцидальної поведінки.

Тепер розглянемо основні підходи до вивчення структури та основних етапів розгортання професійного вигорання.

Ряд авторів наголошують, зокрема про три компоненти («емоційне виснаження», «деперсоналізацію», «редукцію особистих досягнень»), але реально деякі з них їх об'єднують по два компоненти, то в першому компоненті, то в другому, а бо ж залишають всього лише по два компоненти в структурі професійного вигорання. Тобто, можна говорити про те, що трьохкомпонентна модель вигорання тут ще чітко не виділена.

Уже більш чітка і строга трьохкомпонентна модель спостерігається в розробках К. Маслач [13, 14] і С. Джексона, де професійне вигорання визначається як трьохкомпонентний синдром «емоційного виснаження», «деперсоналізації» і «редукції особистих досягнень». При цьому під «емоційним виснаженням» розуміється спустошення або зменшення емоційних ресурсів особистості, відсутність здатності підтримувати свій психологічний рівень, оскільки особистість відчуває себе на межі сил. «Деперсоналізація» розглядається як процес розвитку негативних, черствих, байдужих установок по відношенню до людей, з якими вони працюють. «Редукція особистих досягнень» характеризується наявністю тенденції оцінювати свою власну роботу з негативною, тобто вважати, що цілі не досягнуті, що супроводжується відчуттям незадоволеності і низькою професійною самооцінкою. Науковець К. Маслач [14] також розподіляє симптоми емоційного вигорання на три групи: а) фізичні (втома, почуття виснаження, сприйнятливність до змін показників зовнішнього середовища, астенизація, часті головні болі, розлади шлунково-кишкового тракту, надлишок або недолік ваги, задишку, безсоння); б) поведінкові (відчуття важкості роботи, недостатня кількість фізичних сил, затримки на робочому місці після закінчення робочого дня, зниження рівня ентузіазму, дратівливість, підозрілість, почуття всемогутності, нездатність приймати рішення, і прагнення до дистанціювання від колег, зловживання алкоголем і (або) наркотиками); в) психологічні (відчуття фрустрації, безпорадності і безнадійності, почуття неспокою, відчуття нудьги, зниження рівня ентузіазму, почуття образи, почуття розчарування, невпевненість, почуття провини, почуття непотрібності, легко виникає почуття гніву, дратівливість, підозрілість, ригідність, загальна негативна установка на життєві перспективи).

Модель науковця В. Бойка також передбачає три стадії феномена вигорання, кожна з яких характеризується певними симптомами [3]. Так, на першій стадії, напруження, людина відчуває загальну втому в умовах професійної діяльності. Ця стадія характеризується хворобливим загостренням переживанням професійної ситуації, нестійкою професійною самооцінкою, відчуттям безвиході та розвитком ситуативної тривожності. Друга стадія, резистенції, відрізняється емоційною виснаженістю внаслідок активізації захисних механізмів у вигляді економії емоцій. Для цього етапу характерні часті і неконтрольовані зміни емоційного стану, байдужість, емоційна замкненість та втрата мотивації до професійного саморозвитку. І для третьої стадії, виснаження, притаманний стан крайньої психофізіологічної перевтоми професіонала. Тут проявляються наступні симптоми: повна емоційна нечутливість по відношенню як до професійного оточення, так і до змісту самих обов'язків, а також різноманітні психофізіологічні порушення у вигляді втрати сну, головного болю та загострення хронічних захворювань.

Д. Міллер, Д. Боургаулт та М. Мелок вважають, що професійне вигорання проходить чотири стадії: ентузіазм; стагнацію; фрустрацію та апатію. Ентузіазм являє собою емоційний стан працівника, коли він бажає бути завжди корисним та характеризується надмірною чутливістю до потреб суб'єктів професійної діяльності й має нереалістичні очікування щодо роботи. Стагнація проявляється в зменшенні очікувань до нормальних меж і характеризується виплеском особистого невдоволення назовні. Фрустрація – характеризується появою сумнівів щодо власної компетенції, зменшенням толерантності та співчуття і, як наслідок, виникає механізм захисту у вигляді обмеження професійних контактів. І, зрештою, апатія виступає як захист від хронічної фрустрації, з'являється байдужість та депресія.

Найбільш повною, на наш погляд, класифікація симптомів професійного вигорання на рівні особистості є класифікація, здійснена в тому числі і науковцем W. B. Schaufell [15], який виділив симптоми професійного вигорання на 5 рівнях: психофізіологічному, на рівні емоцій, на рівні поведінки, на рівні інтелекту, соціально-психологічному.

Так, до симптомів професійного вигорання, які стосуються психофізіологічного рівня, відносяться: симптом хронічної втоми; емоційне та фізичне виснаження; загальна астения: слабкість, знесилення, зниження активності, погіршення біохімії крові та гормональних показників; порушення сну: повне або часткове безсоння; постійний загальмований, сонливий стан, бажання спати протягом всього дня; різке зменшення або збільшення ваги, відсутність апетиту, переїдання; зниження зовнішньої та внутрішньої сенсорної чутливості: погіршення зору, слуху, нюху, дотику, втрата внутрішніх, тілесних відчуттів; загострення хронічних захворювань; порушення дихання; постійні безпричинні головні болі; поганий загальний стан здоров'я: запаморочення, розлади шлунково-кишкового тракту, запальні захворювання на шкірі; зниження сексуальної активності; хвороби серцево-судинної системи, м'язові болі; порушення імунологічного статусу тощо.

Групу симптомів, які виявляються на рівні емоцій, складають: зниження сприйнятливості та реактивності на зміни зовнішнього середовища: відсутність реакції цікавості на чинник новизни, або реакції страху на небезпечну ситуацію. В контексті теоретичного аналізу наукових праць ми проаналізуємо особливості дослідження вираженості професійного вигорання у різних професійних груп. Аналіз літературних джерел [10, 11, 13, 14] показує, що найбільше професійне вигорання досліджено серед фахівців групи, які відносяться до професій типу людина-людина (за класифікацією Є. Клімова). Дані професії ще називають «соціальними», «соціономічними», «комунікативними», професіями суб'єкт-суб'єктного типу.

Професії даного типу характеризуються інтенсивним і тісним спілкуванням з людьми, чи то студенти, пацієнтами, клієнти в емоційно насиченій атмосфері при наданні професійної допомоги, для них характерні високі вимоги до психологічної стійкості в емоційно ускладнених або напружених ситуаціях ділового спілкування. До них ми відносимо вчителів, викладачів закладів вищої освіти, медичні і соціальні працівники, психологи, менеджери тощо.

Саме на представниках даного типу фахівців, зокрема, медичних та соціальних працівниках, професійне вигорання і почало вивчатись у 1974 р. На сьогодні феномен професійного вигорання є найбільш вивченим на таких категоріях фахівців: педагогічних працівників (О. Бондарчук; Ю. Жогно та ін.); медичних працівників (Є. Ісаєва; Л. Карамушка; Л. Юрьєва та ін.); соціальних працівників (І. Асєєва); психологах (Х. Василькевич, С. Харенко). Проте питанню емоційного вигорання у період пандемії коронавірусу присвячено поодинокі дослідження, здебільшого зарубіжних науковців.

Скоріше всього, це обумовлено тим, що саме ці категорії працівників, як уже зазначалось, є найбільш складними в плані спілкування з людьми. Разом з тим, в літературні джерела стверджують, що надмірні емоційні вимоги не обмежуються професіями, пов'язаними з роботою з людьми, що вигорання може виникати і розвиватись в інших професійних групах, а також в житті і поза роботою, та стає хворобою суспільства.

Стосовно впливу віку на вияви професійного вигорання, то тут існують різні дані. Так, вказується на те, що даний феномен може виникати у молодих людей після закінчення вищого навчального закладу, уже після шести місяців роботи. Про вплив статі на вияви професійного вигорання свідчать дані, які говорять про те, що жінки, які переживають внутрішньоособистісний конфлікт із-за необхідності постійно співвідносити проблеми роботи і сім'ї, а також із-за постійної конкуренції із чоловіками.

Якщо розглядати професійне вигорання з опиранням на концепцію стресу (за Г. Сельє), то відповідно напрашується висновок, що професійне вигорання – це дистрес, з завершенням адаптаційного синдрому після стресу – наявності стадії виснаження, що характеризується помітним зниженням енергетичного тону організму і емоційною лабільністю.

Ми дотримуємось думки, що прояви емоційного захисту у викладачів закладів вищої освіти у формі вигорання є невід'ємним атрибутом емоційного захисту особистості викладача. Ми цілком згодні з науковцем О. Рукавішніковим, що синдром емоційного вигорання характеризується стійким психічним виснаженням, розвитком дисфункціональних професійних установок і зниженням професійної мотивації [9].

Ми вважаємо, що вигорання – це набутий стереотип емоційної, найчастіше професійної, поведінки, зокрема функціональний стереотип, що дозволяє особистості дозувати та економно витратити енергетичні ресурси.

На думку Д. Грінберга, професійне вигорання характеризується несприятливою реакцією особистості на стрес, який вона отримала у процесі здійснення професійної діяльності, що містить поведінкові та психофізіологічні компоненти [7].

Фактори ризику розвитку емоційного вигорання за К. Китаєв-Смик [7], наступними: 1) соціально-психологічні фактори розвитку вигорання – переживання несправедливості, соціальна незахищеність, відсутність підтримки, відчуття невдоволеності роботою, оплатою праці, вікові проблеми, відсутність просування по кар'єрних сходах; 2) особистісні фактори розвитку вигорання – накладання екстернального і інтернального локусу контролю; 3) професійні фактори розвитку вигорання: – працеголізм, непомірно високі вимоги до себе як професіонала і т.п. [5].

Ми повністю підтримуємо думку Т. Форманюк виокремлює наступні фактори емоційного вигорання, які можна проектувати на викладачів закладів вищої освіти: особистісний фактор – дія надлишку емпатійності, здатності ідеалізувати обставини, інтравертність, зайва фанатичність, емоційна холодність, здатність до інтенсивного переживання негативних обставин професійної діяльності.

При рольовому факторі відіграють роль і мають опосередкований вплив також відсутність інтеграційної взаємодії, наявна недоборочесна конкуренція і т.п. Організаційний фактор характеризує відсутність емоційної і соціальної підтримки з боку колег і керівництва, надзвичайно високе професійне навантаження, неможливість впливати на прийняття рішень, необхідність прояву емоцій, що не відповідають реальному стану особи, і т.п. [10]. Аналіз літературних джерел дозволяє нам констатувати той факт, що переважаюча більшість авторів під терміном «синдром емоційного вигорання» розуміють професійний феномен, що складається з комплексу деструктивних симптомів і містить три компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію і редукцію професійних досягнень [3, 4, 13, 14].

Детальний аналіз літературних джерел свідчить також і про те, що як і вітчизняній, так і зарубіжній педагогіці відсутня єдина думка відносно причин, що обумовлюють виникнення емоційного вигорання. За даними ряду авторів (Т. Форманюк, 1994; К. Kondo, 1991; С. Maslach, 1982; А. Pines, 1981 та ін.) синдром розвивається під дією трьох змінних: організаційних, особистісних, рольових. Хоча така класифікація штучно розділює організаційні і рольові фактори, що відносяться до соціальних, оскільки рольовий фактор характеристики викладача (особистості) може бути тільки у школі, колективі, соціумі.

Щодо пошуку шляхів запобігання емоційному вигорання у викладачів системи вищої освіти, то вони можуть бути як превентивно-профілактичні, так і психокорекційні. У процесі превентивної роботи щодо попередження професійного вигорання доцільними можуть бути дії щодо коригування власного стилю реагування на стресову ситуацію, зміну поведінкового репертуару, відпрацювання навичок конструктивної взаємодії, використання релаксаційних технік зняття напруги тощо [9, 10].

Найбільш ефективною формою профілактики емоційного вигорання можна вважати тренінгові заняття, майстер-класи з використанням елементів сприятливого екосередовища, що складається з певних лікарських рослин і кімнатних рослин з певним вмістом у рослинній сировині ефірних олій і фітонцидів).

У межах профілактики і запобігання емоційного вигорання тренінг виступає як запланований процес модифікації зміни ставлення і поведінкових навичок педагогів у стресовій ситуації через набуття психолого-педагогічного емоційної рівноваги з метою досягнення ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії та подальшого успішного здійснення професійної діяльності. Доцільно використовувати для вчителів індивідуальні і групові тренінги, воркшопи, інтерактивні вправи, зокрема колективно-групові, кооперативні, ситуативного моделювання, діалогового прийняття рішень), у ході яких відпрацьовуються навички самодіагностики ознак професійного стресу та конструктивні шляхи його подолання (формування адаптивних копінг-стратегій). Основна мета - у вирішенні гострих суперечливих проблем та для систематизації

низки ідей. Тренінгові заняття дозволяють залучити всіх до обговорення поставленого завдання, дозволяють обговорити проблеми і шляхом мозкового штурму чи брейнштормінгу дійти до консенсусу.

Основою воркшопу може бути групова взаємодія та самостійне вироблення динамічних знань на основі індивідуального досвіду кожного учасника, що багаторазово підвищує можливість їх сприйняття. Основні методи та прийоми воркшопу – моделювання ситуацій, створення проєктів, практикум, виконання індивідуальних та групових вправ. Наведемо приклад воркшопу і вправ, які використовувались у ньому. «Професійно-важливі якості педагога»; вправи – «Слухати і чути», «Розвідка», «Дзеркало», «Відкрита комунікація», «Точка зору», «Метафоричний портрет».

Доцільно використовувати також метод асоціювання, який запропонований А. Акиндиною [1] (використовування вправ, що допомагають подолати дисоційовані стани шляхом занурення у стан асоціації). Науковець Л. Митина [11], зокрема наголошує, що для осіб з емоційним вигоранням доцільно організація груп психодрами з використанням рольової гри та елементів імпровізації різних життєвих ситуацій, призначених для більш повного розкриття внутрішнього світу особистості.

Отже, проблема психологічної саморегуляції є однією із найактуальніших у сучасній психолого-педагогічній науці, оскільки саме від вміння особистості керувати своїм психічним станом, корегувати його залежить психічне здоров'я людини, її здатність адекватно взаємодіяти з навколишнім середовищем і встановлювати гармонійні людські взаємостосунки.

Особливо хотілося б зупинитися саме на ролі духовних практик у процесі емоційної саморегуляції та гармонійної взаємодії зі світом. Так, людина яка займається духовними практиками менш залежна від зовнішніх обставин та загальноприйнятих стереотипів. Для неї є характерними стресостійкість, відкритість до світу, самодостатність, почуття власної гідності, врівноваженість стан внутрішньої гармонії, миру з собою і світом, співзвучність з природним і соціальним довіллям, здатність перетворювати дійсність на творчих засадах. [12, с. 184–187].

Висновок. Для оцінки власної ресурсності як енергетичної основи для самотерапії викладачу закладу вищої освіти в нагоді можуть стати експрес-методики діагностики емоційного вигорання, стресостійкості, психічної саморегуляції в складних умовах життя тощо.

Допоміжними можуть також бути відвідування спеціальних тренінгів (когнітивно-поведінкових, рефлексивних; 2) участь у спеціальних тренінгових програмах та психологічних практикумах; 3) участь у психологічних іграх з елементами тренінгу (де гра як специфічна форма діяльності дорослої людини, виступає у вигляді надання психологічної допомоги та має такі особливості, як: вільний характер; простір для проєкцій; уявний характер); 3) духовні практики.

Синдром емоційного вигорання у викладачів закладів вищої освіти є, по суті процесом зміни орієнтації особистості у інтраіндивідуальному просторі, що включає індивідуальні зміни (психо-конституційні особливості викладача) і зміни у суб'єктивно-особистісному ставленні до професійної діяльності, яке виявляється у порушенні аутоідентифікації особистості (когнітивний дисонанс). Проблематика

протидії емоційному вигоранню викладачів закладів вищої освіти потребує подальших пошуків і дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акиндинова И.А. Методы психологической помощи работе с последствиями синдрома эмоционального выгорания специалистов помогающих профессий. *Психологический журнал*. 2001. Т. 17. № 4. С. 56–72.
2. Бодров В.А. Информационный стресс: учебное пособие для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2000. 352 с.
3. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 2006. 472 с.
4. Булатевич Н.М. Синдром емоційного вигорання вчителя: автореф. дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.04 «Медична психологія». К., 2004. 19 с.
5. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005. 336 с.
6. Кирхлер Э., Родлер К. Мотивация в организациях. Психология труда и организационная психология. Харьков: Гуманитарный центр. 2004. 168 с.
7. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. М.: Наука, 1983. 368 с.
8. Курлянд З.Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость. Одесса, 1992. 122 с.
9. Микитюк О.М. Теоретико-методологічні засади формування соціо-екологічної компетентності учителів у системі післядипломної педагогічної освіти: [монографія]. Львів: Друк на потребу, 2013. 368 с.
10. Микитюк О.М., Шиян О.І. Компетентнісний підхід до забезпечення здорового способу життя у сприятливому екосередовищі: [навч.-метод. посіб. для слухачів системи післядипломної педагогічної освіти] / (Гриф МОН № 1.4/18-1845 від 25.05.2009 р.). Львів: ЦДП, 2009. 136 с.
11. Митина Л. М., Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. М.: Флинта. 2001. 190 с.
12. Тюріна Т.Г. (2017). Виховання духовності студентської молоді у ноосферному вимірі: [монографія]. Львів: Видавництво Львівської політехніки. 284 с.
13. Maslach C., Golberg J. Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and preventive Psychology*. 1998. Vol. 7. P. 63–74.
14. Maslach C., 1978 (6). Job burnout: How people cope. *Public Welfare*. 36(2). P. 56–58.
15. Schaufell W. B. Measurement of burnout: A review. In *Professional Burnout: Recent Development in Theory and Reserch* / ed. W. B. Schaufell, C. Maslach, T. Marek. Washington, DC: Taylor&Francisp, 2005. P. 199–215.
16. Schaufeli W. B., Enzmann D. The burnout companion to study and practice: A critical analysis. Washington DC: Taylor & France, 1998. 220 p.

JAKOŚCIOWE MEDIA W BADANIACH JAKOŚCIOWYCH NAD EDUKACJĄ

In connection with the flood of information and human abuse of the Internet, we observe a change in the way the brain functions. In the past, it consisted mainly in remembering information, and to a lesser extent processing it, but today we entrust the function of remembering to the global Network, focusing on the processing of information available in it. The educational problem is that most students did far better at memorizing information than processing it.

Three main reasons for this can be identified here. First of all, in the representatives of the young generation – digital natives – we observe changes in the neural structure of the brain, manifested by a slightly different way of processing information and thinking.

The shape of modern education changes as influenced by the implementation of the newest tools of the information and communication technology, as computer, Internet or interactive boards. School from a teaching institution should be transformed into an institution that organizes the educational process.

Secondly, universal access, or rather immersion in the world of television, practically from infancy, leads to impaired ability to think abstractly, and with it logical thinking in general, finally, our too little knowledge about the brain and its functioning does not yet allow for optimal adaptation of the content and teaching methods to the capabilities and preferences of the modern student.

Measuring the effectiveness of the school, teacher work and student learning effects is still difficult because of many reasons. The educational process is carried out largely outside the school, the young generation of digital natives has a different structure of the brain, and human skills of the twentieth century are increasingly associated with sneaking out from an objective measurement features, like creativity, criticism, responsibility or ability to cooperate.

New tools, which creates a new type of user and consequently a new model of schools, also require different methods of evaluation, the evaluation itself takes on the qualitative nature.

The spread of the concept of connectivism clearly shows that the knowledge society postulated and even already noticed by some researchers is a complete utopia.

Keywords: *quality of education, new media, connectivism, efficiency, evaluation.*

Wstęp

Edukacja zawsze była ściśle związana z rozwojem techniki. Najbardziej spektakularnym przykładem jest powstanie w połowie XVIII w. przemysłu i wynikające stąd narodziny kapitalizmu, które zaowocowało dwoma wielkimi ruchami społeczno-politycznymi: demokratyzmem i nacjonalizmem, a w dalszej konsekwencji

systemami pedagogicznymi – wychowaniem chrześcijańskim, liberalnym i socjalistycznym.

Na wszystkich etapach swojego rozwoju edukacja starała się na miarę możliwości danej epoki korzystać z technologicznego wsparcia. Współcześnie trudno sobie wyobrazić skuteczną edukację bez narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej, takich jak komputer, notebook, internet lub tablice interaktywne. Narzędzia te, z jednej strony, ułatwiają realizację wybranych zadań edukacyjnych, z drugiej natomiast, są istotnym elementem środowiska życia współczesnego ucznia – cyfrowego tubylca – i jako takie muszą być też elementem środowiska edukacyjnego. Ponadto w epoce społeczeństwa informacyjnego, najczęściej nazywanego dziś społeczeństwem sieci, są one narzędziami koniecznymi do przygotowania do zawodowego funkcjonowania w tym społeczeństwie.

Jawi się naturalne pytanie, w jakim stopniu te kosztowne narzędzia wpływają na kształt edukacji, jaka jest ich dydaktyczna efektywność i jak tę efektywność mierzyć. Obecnie mało jest tego typu kompleksowych badań, zarówno w naszym kraju, jak i w świecie, a ponadto, jak pisze amerykański badacz internetu i wpływu nowych technologii na innowacyjność, światowy autorytet w zakresie strategii biznesowych – Don Tapscott, *niektóre prace badawcze sugerują, że wprowadzenie komputerów do szkół nie przyczyniło się do podniesienia poziomu nauczania* [12, 250]. Dodatkowo występuje wiele czynników utrudniających rzetelne przeprowadzenie takich badań. Należy tu w pierwszym rzędzie wymienić fakt, że edukacja staje się w coraz większym stopniu aktem indywidualnym, realizowanym poza szkołą, zatem coraz trudniej jest monitorować proces uczenia się ucznia. Ponadto umiejętności, czy raczej kompetencje człowieka XXI w. są trudne do zmierzenia. W odróżnieniu bowiem od w dużej mierze „zalgorytmizowanych” i znajdujących wyraz w konkretnych, materialnych wytworach umiejętności cenionych w społeczeństwie industrialnym, obecnie istotne są kompetencje związane z własnym rozwojem, kreatywnością, krytycyzmem, umiejętnością współpracy itp. Są to więc kompetencje, które w odróżnieniu od umiejętności adaptacyjnych minionej epoki, można nazwać kompetencjami emancypacyjnymi.

Nowe media – nowa edukacja

Początek trzeciego tysiąclecia przyniósł bezprecedensowy rozwój narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej, przede wszystkim internetu, mobilnych komputerów, telefonów komórkowych, czytników elektronicznych książek oraz ipodów i całkiem nowych ipadów. Rozwojowi technologii towarzyszy obecnie rozwój inżynierii społecznej. Pojawiła się nowatorska koncepcja korzystania z internetu, polegająca na udostępnieniu użytkownikom narzędzi do łatwego kreowania multimedialnych treści i włączania ich do zasobów globalnej sieci. Taki sposób działania, znany od roku 2001, kiedy to 15 stycznia powstała Wikipedia, „wolna encyklopedia, którą każdy może redagować”, określany jest mianem Web 2.0. Termin ten został spopularyzowany w 2004 r. przez Tima O’Reilly’ego, założyciela firmy O’Reilly Media, zajmującej się wydawaniem książek internetowych i organizowaniem konferencji związanych z nowymi technologiami. Web 2.0 oznacza

zatem nową epokę w rozwoju internetu, jego znaczne zdynamizowanie w zasadzie bez ponoszenia kosztów, a jedynie przez wyzwolenie ogromnego intelektualnego potencjału ludzkiego, współcześnie uważanego za jeden z najważniejszych zasobów ekonomicznych.

Idea Web 2.0 oddania internetu w ręce użytkowników, którzy dostarczają treściowej zawartości, a nieco później, bo w połowie pierwszej dekady – tworzą społeczności, okazała się pod wieloma względami niezwykle cenna. Przede wszystkim przyczyniła się do powstania największej encyklopedii świata – Wikipedii. Obecnie, po dziesięciu latach istnienia zawiera ona około 14 milionów haseł w ponad 200 wersjach językowych, w tym prawie 3,5 mln haseł w wersji angielskiej oraz ponad 700 tys. haseł w wersji polskiej.

Sprawdzona w globalnej sieci koncepcja Web 2.0 stała się kuszącą propozycją dla szkoły. Co charakterystyczne, z inicjatywy uczniów, a nie nauczycieli, w 2009 r. koncepcja ta przeniknęła do edukacji, choć – jak dotąd – bardziej na zasadzie promocji idei niż praktycznej realizacji. To, co najważniejsze w koncepcji zarówno Web 2.0, jak szkoły 2.0, to przesunięcie aktywności w stronę użytkowników, a w przypadku szkoły – uczniów. Dotychczasowi bierni użytkownicy uzyskali możliwość bycia aktywnymi twórcami. T. O'Reilly określa Web 2.0 mianem *rewolucji biznesowej w świecie komputerowym, spowodowanej ruchem w stronę Internetu jako platformy oraz próbą zrozumienia reguł zwycięstwa na tej platformie. Główną zasadą jest „Twórz aplikacje, które lepiej okiełznają Sieć, by więcej ludzi ich używało”*.

Koncepcja Web 2.0 przyczyniła się do rozwoju mediów elektronicznych. Dawny internet umożliwiał już wprawdzie wysyłanie poczty elektronicznej czy przeglądanie stron WWW, nie pozwalał jednak przeciętnemu użytkownikowi na przekazywanie swoich poglądów wielkim rzeszom innych użytkowników, a same zasoby informacyjne tworzone wyłącznie przez uprawnione do tego osoby były, w porównaniu z dzisiejszymi, znacznie ograniczone.

Internet wraz telewizją satelitarną, techniką wideo i mikrokomputerami zapoczątkował pod koniec lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia epokę tzw. Nowych mediów. Były to media cyfrowe, interaktywne, multi- i hipermedialne, charakteryzowały się także zintegrowaniem możliwości technicznych w zakresie fotografowania, rejestrowania filmów, nagrywania i odtwarzania dźwięku, dostępie do internetu, nawigacji itd. Cecha ta nosi nazwę konwergencji, czyli zbieżności mediów. Amerykański medioznawca Henry Jenkins, uważany przez wielu badaczy za McLuhana XXI w. (Marshall McLuhan (1911–1980), kanadyjski językoznawca, profesor filologii angielskiej, autor pojęcia „globalna wioska”, uważany za jednego z największych znawców mediów), proponuje znaczne rozszerzenie tego terminu, stwierdzając, że *konwergencja reprezentuje raczej zmianę kulturową, polegającą na zachęcaniu konsumentów do wyszukiwania nowych informacji i tworzenia połączeń pomiędzy treściami rozproszonymi w różnych środkach przekazu* [5, 9].

Postęp w dziedzinie rozwoju mediów jest jednak tak duży, że Paul Levinson, jeden z uczniów wspomnianego M. McLuhana, wprowadził w połowie 2009 r. pojęcie „nowe nowe media”, nazywając dawne „nowe media” – „starymi nowymi mediami”

[7]. Nowe nowe media, zachowując wszystkie atrybuty „tradycyjnych” nowych mediów, dodają cechę zasadniczo je odróżniającą: społecznościowy charakter. Do nowych nowych mediów zaliczamy zatem Facebook, Wikipedię, YouTube, Second Life, MySpace, Digg, Twitter i jego polski odpowiednik BLIP (akronim od pełnej nazwy: Bardzo Lubię Informować Przyjaciół), blogi i podcasty. Nieprzypadkowo człowiekiem roku amerykańskiego czasopisma „Time” w roku 2006 został wybrany przeciętny członek społeczności internetowej (You), a w roku 2010 zwyciężył Mark Zuckerberg, twórca i założyciel najpopularniejszego obecnie portalu społecznościowego Facebook. Ten niespełna dziś 27-letni amerykański programista i przedsiębiorca jest najmłodszym miliarderem na świecie.

Właśnie społecznościowy charakter nowych nowych mediów (dla uproszczenia w dalszej części artykułu będę używać nazwy „nowe media” w rozumieniu zarówno mediów „nowych nowych”, jak i tych, które P. Levinson nazywa już „starymi nowymi”) stanowi zasadniczy przełom i rozpoczyna nową fazę rozwoju ludzkości. Nigdy dotąd w historii cywilizacji nie istniały bowiem możliwości tak łatwego tworzenia nowych globalnych społeczności łączących ludzi o wspólnych zainteresowaniach, dążeniach lub zbieżnych formach aktywności.

Nowe media za pośrednictwem ukształtowanego przez siebie nowego typu człowieka w konsekwencji implikują stopniową ewolucję modelu szkoły. Model ten nazwany został, na wzór obecnego etapu rozwoju internetu, szkołą 2.0. Zakłada on m.in. odejście od wszechobecnych testów na rzecz kształcenia kreatywności i przygotowywania do procesu uczenia się przez całe życie, wnosi to, co dla Web 2.0 najbardziej charakterystyczne – oferuje uczniom możliwość współtworzenia i współdecydowania o sprawach szkoły. Szkoła 2.0 oznacza radykalną zmianę relacji między nauczycielami i uczniami, którą najlepiej charakteryzuje idea „partnerstwo dla prawdziwego uczenia się”. Zmieniają się też cele i metody kształcenia, a wraz z nimi metody określania i pomiaru jakości kształcenia.

Mimo takiego „rewolucyjnego” charakteru idea szkoły 2.0 nie pozostaje w sprzeczności czy opozycji do tradycyjnej szkoły. Stanowi raczej jej rozwinięcie i unowocześnienie polegające na szerszym włączeniu technologii informacyjnej w proces nauczania. Co oczywiste, szkoła 2.0 wymaga od nauczycieli lepszego przygotowania w zakresie posługiwania się nowymi technologiami, jak też znajomości bogactwa możliwości i zagrożeń związanych z tym procesem.

Nowa szkoła a jakość kształcenia

Z funkcjonowaniem szkoły w nowym kształcie wiążą się dwa zasadnicze problemy. Po pierwsze, nie wiemy, czy będzie to istotnie lepsza szkoła, choć z pewnością takie są intencje jej zwolenników. Po wtóre, nowa szkoła ma być zorientowana na wiek XXI i kształtować nowe, odmienne kompetencje, które są zdecydowanie trudniejsze do mierzenia niż bardzo czytelne i wymierne umiejętności uczniów epoki industrialnej. Szkoła staje dziś zatem przed bardzo trudnym dylematem, związanym z pomiarem efektywności jej funkcjonowania oraz określeniem jakości kształcenia konkretnych uczestników tego procesu. Z jednej strony mierzenie jakości kształcenia jest konieczne dla efektywnego funkcjonowania, z drugiej jednak coraz trudniej jest

precyzyjnie mierzyć coraz bardziej subiektywne i wymykające się pomiarom parametry.

Szkoła tradycyjnie opisywana jest jako instytucja nauczająca i z efektów tego nauczania jest rozliczana. Należy jednak pamiętać, że uczyć się każdy musi sam. Szkoła, będąc miejscem nauczania, usiłuje być pasem transmisyjnym wiedzy, podczas gdy wymogiem współczesności jest, i taka jest właśnie idea szkoły 2.0, by stała się środowiskiem uczenia się i skoncentrowała swoje wysiłki na tworzeniu warunków i sytuacji, umożliwiających poszukiwanie, tworzenie oraz przetwarzanie wiedzy.

Przekształcenie szkoły ze środowiska nauczania w środowisko uczenia się jest ściśle związane z przyspieszoną ewolucją roli nauczyciela, który z głównego źródła wiedzy i „mędrca na katedrze” (ang. *Sage on the Stage*) musi stać się stojącym z boku doradcą ucznia, naukowym opiekunem, wspierającym go w rozwoju intelektualnym (ang. *the Guide on the Side*). Wymaga to zgody nauczycieli na przekazanie przynajmniej części odpowiedzialności za własne (wy)kształcenie osobom uczącym się. Warto przypomnieć, że nie jest to w pełni nowatorska idea. Jako zwolennik takiego podejścia dał się poznać m.in. Albert Einstein (1879-1955), który swoją działalność dydaktyczną określił hasłem: *Nigdy niczego nie nauczyłem swoich studentów. Stworzyłem im jedynie warunki, w których mogli się uczyć*. To, co odróżnia szkołę 2.0 od idei Einsteina, to zdecydowanie masowy charakter – mało popularna ongiś koncepcja ma stać się dziś powszechnie akceptowaną i realizowaną.

Kluczowym problemem staje się zatem kształtowanie u uczniów odpowiedzialności. Pojęcie odpowiedzialności, które zawsze odgrywało w pedagogice ogromną rolę, współcześnie – w obliczu nowej, naszkicowanej tu sytuacji – staje się najważniejszą kategorią aksjologiczną. Chodzi bowiem o odpowiedzialność za własny rozwój, a zatem – w dłuższym horyzoncie czasowym – za własną przyszłość. Konieczne jest przekonanie uczniów, że wiedzy nie można nikomu przekazać, jej zdobywanie jest aktem indywidualnym i wymaga intelektualnej aktywności jednostki. Odpowiedzialność jest nie tylko wartością, ale też cechą osobowościową, którą należy kształtować niemal od urodzenia [10]. Nie można być odpowiedzialnym wybiórczo, np. tylko w świecie mediów. Wydaje się zatem konieczne szersze włączenie w proces edukacji młodego pokolenia ich rodziców i opiekunów, których rola w kształtowaniu odpowiedzialności w pierwszym okresie życia swoich dzieci będzie rozstrzygająca. Jest to zadanie ogromnej wagi i o równie wielkiej skali trudności.

Nowa szkoła powinna kształtować kompetencje niezbędne człowiekowi XXI w. Do najważniejszych z nich należy zaliczyć: umiejętność uczenia się przez całe życie, zdolność do współpracy w zespole, krytyczne i samodzielne myślenie, chęć podejmowania pracy nad sobą, umiejętność wyszukiwania i selekcji informacji oraz budowania z niej potrzebnej wiedzy, kreatywność, umiejętność rozwiązywania problemów. Wśród kluczowych kompetencji wymienia się także umiejętność rozumienia i posługiwania się mediami cyfrowymi [9]. Łatwo zauważyć, że są to

kompetencje bardzo trudne do ewaluacji. Autorzy raportu *Horizon Report 2011*, znakomite grono naukowców z kilku amerykańskich uczelni zwracają uwagę, że nie tylko ocena efektywności szkoły, ale także *dotychczasowe metody ewaluacji pracy naukowej są nieadekwatne do rozwijających się w sieci i na uczelniach nowych form autoringu, publikowania i prowadzenia działalności badawczej. Z drugiej strony nie zaakceptowano jeszcze odpowiednich narzędzi do „cyfrowej ewaluacji” pracy naukowej. E-publikacje, blogi, prezentacje multimedialne, prezentacje sieciowe i inne formy nowoczesnej aktywności akademickiej są trudne do mierzenia i klasyfikowania tradycyjnymi metodami.*

Rozpatrując zagadnienie ewaluacji osiągnięć uczniów, trzeba też zwrócić uwagę, że zyskująca popularność nowa koncepcja uczenia się, konektywizm, również nie ułatwia zadania [8]. Koncentrowanie umiejętności ucznia na kategorii „wiedzieć gdzie” w miejsce tradycyjnego „wiedzieć że”, „wiedzieć jak” lub „wiedzieć dlaczego” powoduje, że wiedza staje się bardziej procesem niż wytworem, a z oczywistych względów ocena procesu jest znacznie trudniejsza niż ocena końcowego produktu – wytworu [4].

Wielu autorów zwraca uwagę na fakt, że szkoła funkcjonuje w oderwaniu od realiów rynkowych, nie przejmując się zbytnio swoim finalnym „produktem”, jakim powinien być dobrze wykształcony uczeń. W szczególności, o ile w fabryce produkt podlega końcowej ocenie i opuszcza ją z certyfikatem jakości, o tyle w zasadzie za słabe przygotowanie absolwenta nikt nie ponosi odpowiedzialności. Jak podkreślają autorzy książki „Rewolucja w uczeniu”, *większość systemów szkolnictwa zakłada z góry taki wskaźnik strat, przy którym każde przedsiębiorstwo by zbankrutowało. [...] W każdym przedsiębiorstwie dwudziestoprocentowy udział wadliwych produktów uznano by za katastrofę finansową. Tymczasem [...] szkoły są jedynymi organizacjami, które uważają taki wynik za sukces. [...] Ludzie dorośli w swoim życiu i pracy zawodowej nigdy nie zgodziliby się na zakładany przez szkoły współczynnik niepowodzeń* [4; 11]. Podobną ocenę działania szkoły formuluje cytowany już D. Tapscott. Píše on: *Gdyby szkoły były firmą, która regularnie traci jedną trzecią swoich klientów – a niektórych przypadkach połowę – przypuszczam, że zebrałyby się jej zarząd i domagał przeprowadzenia gruntownych zmian lub zwolnienia dyrektora generalnego. Dlaczego więc w szkolnictwie nie robi się tego samego co przodujące firmy zorientowane na klienta? Dlaczego nie koncentruje się na kliencie, czyli w tym wypadku na uczniu? Wydaje się to proste, ale, o czym przekonało się wiele firm, skoncentrowanie się na kliencie wymaga przeprowadzenia głębokich zmian w całej organizacji. W przypadku szkoły oznacza to konieczność zmiany stosunków między uczniem a nauczycielem w procesie nauczania. Chcąc skoncentrować się na uczniu, pedagodzy muszą zrezygnować ze starego systemu*[12, 230].

Powyższe uwagi skłaniają ku postulatowi, aby w ewaluacji działania szkoły stosować metody znane z zarządzania przedsiębiorstwami. Takimi cenionymi metodami jakościowymi są analiza SWOT [1; 4], koncepcja TQM (ang. *Total Quality Management*) [3], diagram Ishikawy [2] oraz syntetyczny wskaźnik jakości kształce-

nia w ujęciu J. Grzesiaka [4]. Ze względu na ograniczone ramy niniejszego artykułu, zainteresowanych tymi metodami odsyłam do literatury.

Zakończenie

Współczesna szkoła nadal tkwi swoimi korzeniami w epoce industrialnej. Starsze pokolenia cyfrowych imigrantów uczą dzieci i młodzież – urodzonych w świecie komputerów, internetu i telefonów komórkowych cyfrowych tubylców – według metod i teorii wypracowanych przez dziadków lub nawet pradziadków [6]. Szkoła wymaga zatem radykalnych zmian i to nie tylko w obszarze wdrażanych nowych mediów, ale przede wszystkim w sferze mentalności nauczycieli i menadżerów oświaty.

Nowe technologie, których stosowanie w edukacji jest koniecznością, implikują też stosowanie nowych metod nauczania oraz ewaluacji działalności szkoły, nauczycieli i uczniów. Stoimy u progu rewolucji w edukacji, czy też, jak to określiła Alicja Pacewicz z Centrum Edukacji Obywatelskiej, ReFolucji – połączenia rewolucji z reformą. Rewolucją w edukacji jest jednak nie tylko nasycenie jej nowymi narzędziami technologii informacyjno-komunikacyjnej, ale, przede wszystkim, konieczna zmiana sposobu postrzegania całego procesu kształcenia przez nauczycieli. Istotnym elementem tak pojmowanej rewolucji jest też fakt, że mamy dziś do czynienia z innym uczniem – uczniem o odmiennej budowie i funkcjonowaniu mózgu. Temu zagadnieniu poświęcona jest znakomita praca amerykańskiego neurologa Gary Smalla zatytułowana *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości* [11]. Na podstawie przeprowadzonych z wykorzystaniem rezonansu magnetycznego badań, porównując mózgi przedstawicieli młodego „sieciowego” i starszego pokolenia, G. Small dochodzi do wniosku, że *przepaść między mózgami odnosi się jednak do różnic znacznie głębszych niż zwykle międzypokoleniowe kontrowersje co do gustów i wartości. Wskazuje na ewolucyjną zmianę w oprzyrządowaniu dzisiejszych młodych umysłów – zmianę w sieciach neuronowych. Jest oczywiste, że młodzi ludzie o odmiennym sposobie funkcjonowania mózgu wymagają stosowania całkowicie innych metod pedagogicznych.*

Pilną koniecznością jest także wypracowanie odpowiednich mechanizmów ewaluacji, ale ewaluacji rozsądnej, nie doprowadzającej, jak to dotychczas często bywało, do podporządkowywania jej całego procesu kształcenia. W tym kontekście pragnę zwrócić uwagę na pewien fenomen edukacyjnego pomiaru. Ze sformułowanej w roku 1927 przez 26-letniego wówczas niemieckiego fizyka i filozofa nauki, laureata nagrody Nobla Wernera Heisenberga (1901–1976) fundamentalnej zasady fizyki kwantowej – zasady nieoznaczoności – wynika, że nie da się precyzyjnie niczego zmierzyć, gdyż każdy pomiar ze swej istoty stanowi czynnik zakłócający badany proces, w rezultacie pomiaru dokonujemy w nieco innym układzie, zmienionym przez wynikającą z samego pomiaru chwilową ingerencję. Zasada ta odnosi się do świata techniki, zarówno w skali mikro, jak i makro. W naukach społecznych sytuacja jest znacznie gorsza: już sama zapowiedź bądź świadomość pomiaru radykalnie zmienia badaną rzeczywistość. Wszystkim znane są przypadki przygotowywania dokumentacji, opracowywania planów, instrukcji itd. wyłącznie dla celów zewnętrznego audy-

tu. Z pewnością nie o taką ewaluację chodzi. Trudność polega na ocenie cech coraz bardziej „miękkich”, związanych z cechami charakteru, motywacją itd., a nie, jak dawniej, łatwymi do oceny wytworami.

Decydenci muszą zrozumieć, że jakość nauczania w XXI w. to nie jedynie parametryzacja efektów kształcenia, lecz przede wszystkim atrakcyjny przekaz wiedzy, szkoła zaś nie tylko powinna kształcić, ale też zarządzać kapitałem intelektualnym i osobowościowym wychowanków. Dziś dobra szkoła to taka, którą opuszczają rozchwytywani na rynku pracy absolwenci, przygotowani do całościowego kształcenia i radzenia sobie w świecie, który grecki filozof Heraklit z Efezu ok. 2500 lat temu scharakteryzował następująco: *Jedyne co jest stałe, to stałe zmiany*.

Nowe media stworzyły współczesnemu młodemu człowiekowi niebywałą, niedostępną żadnym innym w historii pokoleniom szansę rozwoju, ale mogą się też okazać największą dotąd pułapką. Oferują bowiem znacznie większą przestrzeń wolności w łatwym i szybkim dostępie do informacji, a nawet we współdecydowaniu o kształcie i modelu szkoły. Istotnym i zasadnym pytaniem jest więc, czy młode pokolenie potrafi tę przestrzeń racjonalnie zagospodarować w kierunku własnego pozytywnego rozwoju, czy też ulegnie technologicznemu zniewoleniu, pogrążając się w aksjologicznym chaosie i intelektualnym kryzysie. Podkreślmy to raz jeszcze: największe znaczenie, oprócz umiejętności technologicznych, mieć będzie poczucie odpowiedzialności za własne losy, a w szerszym rozumieniu za losy całych społeczności i społeczeństw, których będą członkami. Obydwa scenariusze wydają się być prawdopodobne, stąd szczególnie ważną funkcją, a nawet misją szkoły będzie dyskretne pokierowanie przedstawicieli młodego pokolenia właściwą drogą. Jakże trafna i nadal aktualna jest myśl niemieckiego filozofa Martina Heideggera (1889-1976): *Istotą techniki wcale nie jest coś technicznego*. Wychodząc bowiem od przesłanek technicznych, jakimi są wkraczające do szkół nowe media, rozsądna analiza musi zaprowadzić do społecznych, kulturowych i pedagogicznych konsekwencji ich stosowania, a więc do skutków technologii ucieleśnionych w człowieku.

LITERATURA

1. *Analiza SWOT*, http://pl.wikipedia.org/wiki/Analiza_SWOT [dostęp 10.02.2011].
2. *Diagram Ishikawy*, http://pl.wikipedia.org/wiki/Diagram_Ishikawy [dostęp 10.02.2011].
3. Głowacka E. (2011), *Kompleksowe zarządzanie jakością (TQM) w sferze usług biblioteczno-informacyjnych*, <http://e-learning.biblioteki.org/mod/resource/view.php?id=447> [dostęp 10.02.2011].
4. Grzesiak J. *Synergiczność wyznacznikiem badań jakościowych nad współczesną edukacją (wielo)kulturową*, w: *Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy*. Tom IV: *Zmiany i synergia w rozwoju nauk i edukacji* [monografia zbiorowa] / [Red. naukowa: J. Grzesiak, I. Zymomyra, W. Ilnytskyj]. Konin-Użhorod-Chersoń-Kijów: Poswit, 2020, s. 5–14.
5. Jenkins H. (2007), *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, Warszawa.

6. Klakówna Z.A. (2010), *Po pierwsze, kulturowa edukacja humanistyczna!* „Horyzonty Polonistyki” nr 2.
7. Levinson P. (2010), *Nowe nowe media*, Kraków.
8. Morbitzer J. (red.) (2010), *Szkoła w pułapce Internetu*, w: *Człowiek – Media – Edukacja*, Kraków 2010. Dryden, G., Vos, J. (2003), *Rewolucja w uczeniu się*, Poznań.
9. Polak M. (2011), *Horyzonty edukacji 2011: największe wyzwania dla szkół*, <http://www.edunews.pl> [dostęp 10.02.2011].
10. <http://www.dobresiazki.pl/a890-ridley-scott.htm> Scott D., Bill, W.(2005), *Jak nauczyć dzieci odpowiedzialności*, Gdańsk.
11. Small G., Morgan, G. (2011), *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, Poznań.
12. Tapscott J. (2010), *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Warszawa.

НАПРЯМКИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ВИНИКНЕННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА У ДІТЕЙ

Study of the state of writing in preschoolers with speech development disorders to determine the basic conditions for successful writing skills and further delineate the relevant areas of research that took into account the functions and operations that are prerequisites for the writing process and its psychophysiological basis (visual, auditory, attention, memory, thinking, control). Difficulties in mastering written speech are due to the low level of development of thinking, memory, verbal and logical attention, learning and spatial representation, underdevelopment of auditory-motor coordination, optical-spatial orientation, simultaneous-successive functions.

Сучасна лінгвістика визначає процес письма як **структурно складну форму мовленнєвої діяльності**, що здійснюється на основі високого рівня розвитку усного мовлення, відображає можливості людини розрізняти смисловий бік вербальної інформації і позначати її умовними графічними знаками. Реалізація цього процесу вимагає залучення великої кількості операцій та відбувається завдяки злагодженій роботі чотирьох аналізаторів: **мовно-рухового, мовно-слухового, зорового та рухового**, а також багатьох структур кори головного мозку. З огляду на це, у психофізіологічному підході дисграфія розглядається як наслідок порушення аналітико-синтетичної діяльності аналізаторів та пошкодження міжаналізаторних зв'язків, в результаті чого виникають недоліки перекодування сенсорної інформації з однієї модальності в іншу.

Письмо є одним із важливіших компонентів писемного мовлення, а відхилення в його формуванні перешкоджають успішному опануванню предметів мовного циклу. Розлади письма (дисграфії) є достатньо поширеним порушенням мовлення у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими розладами. Для правильної організації процесу навчання надзвичайно важливо ще у дошкільному віці своєчасно визначити ті диференційні ознаки, що призводять в подальшому до порушень письма, а також поглиблено вивчити особливості їх утворення.

Вивченню розладів писемного мовлення присвячені роботи вітчизняних та зарубіжних вчених: Т.А. Ахутіної, О.М. Гопіченко, Е.О. Данілавічюте, Л.С. Журавльової, О.М. Корнева, Р.І. Лалаєвої, В.М. Ликова, С.С. Мнухіна, Л.Г. Парамонової, І.М. Садовнікової, Є.Ф. Соботович, О.О. Токаревої, Н.В. Чередніченко, М.Ю. Хватцева, Л.С. Цветкової та ін.

Дослідженню питання науково-методичного забезпечення присвячена значна кількість вітчизняних праць (А.П. Воронова, Л.Ф. Єфіменкова, Г.Г. Місаренко, О.М. Корнев, Р.І. Лалаєва, Н.С. Стражинская, Т.Б. Філічева, Р. Gardner, Т.Р. Miles, Р. Ott та ін.), які створюють ґрунтовну базу для навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, однак проблема забезпечення методичної основи попередження порушень письма у дошкільників означеної категорії залишається не вирішеною.

Аналіз спеціальної літератури засвідчив, що основними умовами успішного оволодіння навичкою письма є: достатній рівень мисленнєвої діяльності, сформованість усного мовлення, фонетико-фонематичної сторони (звукимовна, слухова диференціація фонем, фонематичного аналізу та синтезу), лексико-граматичного аналізу та синтезу, лексико-граматичної будови, достатній розвиток просторових уявлень, зорового аналізу синтезу та мнєзису.

Виходячи з цього, ми окреслили *необхідні напрямки дослідження*, які дають змогу детально дослідити ті функції та операції, які забезпечують процес письма.

З одного боку, писемне мовлення можливе та формується лише на базі усного мовлення, тому одним з напрямків діагностики має бути з'ясування стану сформованості усного мовлення, а саме детальне вивчення усіх його компонентів – *зв'язного мовлення, лексико-граматичної будови та фонетико-фонематичної сторони*.

З іншого боку, писемне мовлення забезпечується психофізіологічною основою, її базою в процесі письма є сумісна робота зорового, акустичного та кінестетичного аналізаторів. Ці аналізаторні системи забезпечуються рядом психічних функцій та операцій, які в процесі діагностики необхідно детально обстежити, а саме: *зоровим, слуховим сприйманням, увагою, пам'яттю та контролем*.

Варто наголосити, що опанування навичкою письма, як і будь-якою іншою навичкою, відбувається за рахунок інтелекту, тому за необхідності (з метою уточнення) доцільно під час діагностики дослідити *стан мисленнєвої діяльності*.

Емпіричне дослідження проводилося в кілька **етапів**:

1) *організаційний*: теоретичний аналіз наукової джерельної бази з обраної проблеми, визначення мети, завдань та методів, підбір діагностичного матеріалу, формування експериментальної групи дітей.

2) *констатуючий*: безпосереднє дослідження компонентів писемного мовлення в експериментальній та контрольній групі дошкільнят з ПМР, визначення груп ризику виникнення дисграфії.

3) *формувально-контрольний*: розробка та впровадження корекційно-розвивальної методики формування передумов писемного мовлення у дітей з ПМР, встановлення ефективності запропонованої програми навчання.

Емпіричне дослідження проводилося за допомогою таких **методів**: бесіда; експеримент; методи кількісно-якісної обробки емпіричних результатів.

Розглянемо зміст викладених вище напрямків обстеження, які представлені надалі в окремих блоках. Необхідно зазначити, що обстеження дітей має здійснюватись індивідуально та фіксуватись у протоколах. Це значно полегшить обробку даних дослідження та дасть змогу прослідкувати які саме функції та операції недостатньо сформовані.

Дослідженню зазвичай передують ґрунтовне логопедичне вивчення дитини, тому під час вивчення усного мовлення педагог має на меті підтвердити, або уточнити попередні висновки, які відображені в індивідуальних логопедичних картках дітей. Саме тому, на нашу думку, під час обстеження достатньо пропонувати тільки окремі завдання, приклади яких ми наводимо нижче.

Як основу використано класичну послідовність обстеження усного мовлення, а саме:

- обстеження зв'язного мовлення;
- обстеження лексико-граматичної будови;
- обстеження фонетико-фонематичної сторони.

Вже під час дослідження зв'язного мовлення логопед має можливість звернути увагу на особливості лексичної сторони мовлення учнів, особливості граматичної будови та звуковимову дітей.

Для обстеження зв'язного мовлення пропонуються завдання на складання розповіді за серією сюжетних малюнків. Для визначення лексико-граматичної будови мовлення – окремі вибіркові завдання на словозміну й словотворення та низку інших. Необхідно відзначити, що під час добору завдань для обстеження беремо до уваги, що в процесі читання дитина вже від початку спирається на зоровий стимул, а це значно обмежує негативний вплив недоліків зв'язного мовлення та лексико-граматичної будови на технічний бік процесу. Такий вплив порушень усного мовлення можливий за умов зниження зорового контролю (що ми й маємо дослідити детально у спеціально спрямованих на ці функції та операції завданнях) та проявляється, передусім, на рівні неправильних змістових здогадок, які й спричиняють певний відсоток семантичних помилок. Таким чином, до цього блоку було внесено лише найпоказовіші, на наш погляд, завдання.

Достатньо ґрунтовним має бути й обстеження фонетико-фонематичної сторони мовлення у дітей. Якщо в розмовному мовленні під час проведення обстеження відзначено порушення з боку звуковимови, надалі необхідно перевірити вимовлення нечітких або спотворених звуків спочатку ізольовано, потім у складах та словах як з опорою на правильне артикулювання експериментатору, так і без еталонного звучання, а також зафіксувати вимову звуку під час розмовного мовлення.

Обстежуючи стан сформованості фонематичних процесів, необхідно дослідити (принцип добору завдань спирається на психолінгвістичну періодизацію та особливості формування фонематичного слуху, розроблену Є.Ф. Соботвич):

- фонематичне сприймання;
- фонематичні уявлення (головною умовою виконання завдань є *абсолютне виключення артикулювання* слів дитиною, а також *виключенням опори на слухове сприймання*. Тобто дитина має виконувати завдання без проговорювання слів чи то педагогом, чи тосамостійно);
- звуковий аналіз у зовнішньому плані (тобто з опорою на слухове сприймання слова, вимовлюваного педагогом, аבודитиною);
- звуковий синтез у зовнішньому плані;
- звуковий аналіз у внутрішньому плані (тобто без опори на слухове сприймання слова, без будь-якого проговорювання чи то артикулювання, виключно за уявленням);
- звуковий синтез у внутрішньому плані;
- складовий аналіз у зовнішньому плані;
- складовий синтез у зовнішньому плані.

На нашу думку, саме така схема обстеження дозволить визначити на якому щаблі розвитку знаходиться дитина, і відповідно з якого щабля необхідно розпочинати логопедичну роботу з метою удосконалення та розвитку фонематичного слуху.

Обстеження зорових функцій та операцій складається із:

- визначення якості зорового сприймання учнів;
- визначення стану зорової уваги, стійкості, утримування та концентрації, динаміки та працездатності;
- визначення зорової пам'яті;
- визначення зорового контролю.

Обстеження слухових функцій та операцій складається з:

- визначення слухового сприймання та уваги;
- визначення слухової пам'яті;
- визначення слухового контролю.

Розроблені діагностичні напрямки дають змогу визначити на якому рівні у дітей із порушеннями мовлення сформовані психофізіологічні передумови опанування навичками письма.

На основі результатів апробації діагностичних завдань ми виділили такі групи дітей:

1. Діти, на провідному фоні діяльності яких значною мірою виражені порушення рівня сформованості **зорових та слухових** функцій і операцій та відповідних ієрархічно вищих **фонематичних процесів і графічних зорових** операцій та функцій. До цієї групи потрапили дошкільники, провідним мовленнєвим порушенням яких були моторна та сенсомоторна алалії. Кількісно ця група становила 5,6%.

2. Дошкільники, на провідному рівні діяльності яких суттєво проявлялись порушення **слухових функцій і фонематичних процесів** та відносно меншою мірою – *зниження зорових операцій та функцій* (як на простішому картинному матеріалі, так і на складнішому – графемному). До цієї групи ввійшли діти, провідним мовленнєвим порушенням яких були дизартрія або ринолалія, ускладнені ЗНМ, а також із поліморфною дислалією з ФФНМ. Кількісно ця група становила 33,3%.

3. Діти, у яких значною мірою проявлялись **порушення слухових функцій та фонематичних процесів** (починаючи з слухових – 13,9% або з фонематичних – 8,3%). Зорові операції та функції (починаючи з їхнього нижчого щабля і закінчуючи вищим рівнем включно, який перевіряли на графемному матеріалі) були сформовані на достатньому рівні. До зазначеної групи ввійшли дошкільники із таким провідним мовленнєвим порушенням, як дизартрія та ринолалія. Кількісно ця група становила 22,2%.

4. Діти, на провідному рівні яких був **низький рівень сформованості зорових функцій та операцій**, в одних випадках починаючи із загально зорового – 8,3%, в інших починався із порушення графічних зорових – 30,6%. До цієї групи увійшли дошкільники, первинним мовленнєвим порушенням яких була дизартрія, ускладнена ЗНМ, та тяжкі форми заїкання з НЗНМ. Кількісно зазначена група становила 38,9%.

На основі отриманих результатів дослідження усіх дітей розподілено на 4 типи (за М.В. Шевченко):

I тип – діти з високим рівнем розвитку лінгвістичних та розумових здібностей. Самостійні у вирішенні завдань. Неуспішність, як правило, викликана порушенням зорового сприймання, аналізу і синтезу та оптико-просторових уявлень, є вади короткотривалої пам'яті.

II тип – середній рівень розвитку навчальних лінгвістичних здібностей та розумова норма. Самостійно виконують завдання, але потребують постійної уваги і допомоги. Неуспішність обумовлена недостатнім рівнем розвитку короткотривалої і довготривалої пам'яті, нестійкістю уваги і таких лінгвістичних здібностей, як кодування, декодування та вибір фонем.

III тип – низький рівень розвитку лінгвістичних здібностей та зниження розумових здібностей. Причини неуспішності – недостатня сформованість смислового сприймання мовлення, обсягу вербальної оперативної пам'яті, ймовірного прогнозування, звукобуквенного кодування і декодування: фонематичних уявлень, організації індивідуального досвіду та знань: оволодіння вербальними поняттями і словом.

IV тип – низький рівень розвитку лінгвістичних здібностей та різні ступені лінгвістичних порушень. Стіяка неуспішність викликана несформованістю логічних операцій, низьким рівнем мовленнєвих здібностей. Є грубі порушення зв'язного мовлення, смислового сприймання мовлення, звукобуквенного кодування і декодування, грубо порушені фонематичні процеси і фонематичні уявлення. Діти у яких порушена тільки звуковимова рідко відчують труднощі у навчанні і найчастіше їхня неуспішність пов'язана з психологічними проблемами (заниженою самооцінкою, порушенням уваги, пам'яті).

На нашу думку, ці труднощі обумовлені низьким рівнем розвитку таких пізнавальних процесів як мислення, пам'яті, зокрема словесно-логічної уваги, сприймання та просторового уявлення, недорозвиток слухомоторної координації, оптико-просторової орієнтації, симультано-сукцесивних функцій.

Враховуючи індивідуальні особливості стану сформованості компонентів психологічної структури та їх *рівень розвитку* у кожної дитини нами було розроблено зміст методики попередження виникнення порушень письма у дошкільників.

Зміст корекційно-попереджувальної методики становлять завдання трьох **напрямів:**

- а) розвиток слухових функцій та операцій;
- б) розвиток зорових функцій та операцій;
- в) удосконалення та розвиток прогнозування.

Відповідно до наведених надалі прикладів, необхідний матеріал може вільно добиратися логопедом за аналогією. Навіть епізодична, проте обов'язково систематична робота за представленою нижче методикою, може з успіхом використовуватись як на фронтальних та підгрупових заняттях, так і під час індивідуальної роботи логопеда з дитиною.

На першому корекційному етапі основною умовою виконання завдань з розвитку слухових функцій та операцій (загальних слухових функцій та фонематичних

процесів) є їх виконання без опори на власне вимовляння. Для завдань з розвитку зорових функцій та операцій.

Корекційно-розвивальна робота спрямовується на розвиток:

1. слухових функцій та операцій – сприймання, уваги, пам'яті та контролю (на індивідуальних заняттях, логопед не вводить до завдань слова, що містять звуки, які дитина вимовляє неправильно);
2. фонематичних процесів на основі еталонного вимовляння логопеда (фонематичне сприймання, аналіз і синтез);
3. зорових функцій та операцій – сприймання, уваги, пам'яті, контролю – на простому абстрактно-логічному картинному матеріалі.

На другому корекційному етапі (середній рівень складності) робота спрямовується на розвиток:

1. слухових функцій та операцій – сприймання, уваги, пам'яті, контролю (матеріал має містити звуки, які діти вимовляють неправильно);
2. фонематичних процесів – сприймання (з опорою на еталонну вимову педагога), аналізу й синтезу (з опорою на власну вимову) та уявлення: упізнання немовленевих звуків; розрізнення звуків за висотою, тембром голосу, однакових слів і фраз; розрізнення звуків, близьких за звуковим складом; диференціація складів, фонем; розвиток навичок елементарного звукового аналізу.
3. ієрархічно вищого рівня зорових функцій та операцій – сприймання, уваги, пам'яті, контролю – на матеріалі чорно-білих малюнків, залучення геометричних фігур та цифр.

На третьому корекційному етапі (найвищий рівень складності) роботу має бути спрямовано на вдосконалення:

1. слухових функцій та операцій (логопед уводить до завдань слова, фонетично насичені акустико-артикуляційно близькими звуками, а також складними за вимовлянням);
2. фонематичних процесів – уявлення, аналізу та синтезу – лише за уявленням (без залучення слухової та артикуляційної аналізаторних систем);
3. зорових функцій та операцій – сприймання, уваги, пам'яті, контролю – на матеріалі букв та їхніх елементів.

Опис орієнтовних завдань до кожного блоку подано в додатках.

Зазначимо, що завдання (з розвитку слухових функцій та операцій, фонематичних процесів, зорових функцій та операцій) добираються за принципом поступового ускладнення, що, на нашу думку, забезпечує високу гнучкість корекційної методики та, відповідно, сприяє її ефективності (за умов правильно визначеного механізму порушення). Розгляньмо детальніше особливості добору матеріалу та принцип його використання на кожному з корекційних етапів.

Беручи до уваги виявлені особливості стану розвитку психологічних компонентів навички читання, матеріал з розвитку слухових функцій та операцій на початковому (першому) етапі корекції добирається таким чином, щоб уникнути звуків, які дитина вимовляла неправильно. Це забезпечує сприятливі умови для розвитку слухових функцій та операцій за рахунок максимального виключення недостатньо сформова-

них фонематичних процесів. Під час роботи над розвитком фонематичного сприймання, простих форм аналізу та синтезу матеріал пропонується лише з еталонного звучання логопеда (максимально уникають можливості вплив недоліків вимовляння учнями, що в поєднанні з недоліками слухової уваги та контролю провокує появу дислексичних помилок). Таким чином, до корекційного-розвивального етапу входять найпростіші для сприймання та оперування звуки, звукові комплекси та слова (від односкладових до складніших за будовою – дво-, три- й чотирискладових). Матеріал має плавно та поступово насичуватись складними для вимовляння фонемами. Таким чином, удосконалення фонематичних процесів відбуватиметься за рахунок поступового розвитку спочатку слухових функцій та операцій (як базової основи), а надалі – за допомогою опори на правильну вимову логопеда.

На другому корекційному етапі під час роботи з розвитку слухових функцій основним стає матеріал, що містить звуки, які діти вимовляють неправильно. Виконуючи завдання з розвитку фонематичного аналізу та синтезу, як уже зазначено, діти спираються на власне артикулювання. Такий принцип добору матеріалу та виконання завдань зумовлений тим, що в цей період корекції вимова дітей уже певним чином скомпенсована, більшість раніше неправильно вимовлюваних фонем перебуває на етапі активної автоматизації й вимагає постійного залучення уваги до них дитини. Це не є занадто складним та непосильним завданням для старшого дошкільника. Зазначимо, що в значній частині дітей групи ризику механізм порушення починається саме з недостатнього рівня сформованості певних фонематичних процесів (аналізу та синтезу), недоліки яких проявляються в завданнях, що вимагають опори на власне вимовляння, або складніших варіантів – з опорою лише на уявлення. Необхідно врахувати й те, що слухова увага та самоконтроль вдосконалювалися. Таким чином, підвищення складності завдань має відбуватися не лише за рахунок ускладнення самого матеріалу, а й за рахунок зміни опори під час роботи з ним.

На третьому корекційному етапі матеріал до завдань з розвитку слухових функцій та операцій має бути максимально насиченим складними для вимовляння звуками, а також багатоскладовими словами зі збігом приголосних. Такі спеціально створені умови вимагають достатньо високого рівня концентрації уваги до фонемного складу слів, скомпенсованості недоліків звуковимови та певного рівня сформованості фонематичних процесів. Розвиток та вдосконалення останніх відбувається за рахунок зміни умов уже звичних завдань. Так, під час виконання звукового аналізу слів для дітей залишатиметься провідною єдина опора – власне уявлення.

Зоровим стимульним матеріалом спочатку мають бути знайомі дітям кольорові малюнки предметів, потім додаються чорно-білі та контурні зображення різного рівня насиченості та заштрихованості. Лише після цього до завдань додається матеріал букв та їхніх елементів, який також спочатку пропонується з кольоровими елементами, згодом – чорно-білими, потім – з нечітко надрукованими елементами та на зашумленому фоні. Необхідно зазначити, що ускладнення має відбуватись і за рахунок збільшення кількості зображень предметів та поступового введення максимально схожих зображень, які відрізняються лише однією ознакою.

З метою попередження появи семантичних помилок, пропонуються доступні дошкільнятам завдання, метою яких є розвиток навички прогнозування. Такі вправи рекомендовано регулярно та систематично використовувати як під час підгрупових, так і під час індивідуальних корекційно-розвивальних занять.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боднар Н.М. Корекційна робота із запобігання дисграфії в дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2015. Вип. 33. С. 6–11. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvidgu_2015_33_4
2. Голуб Н.М. Науково-теоретичні засади досліджень писемного мовлення та його порушень. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: збірник наукових праць*. Київ: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. Вип. 21. С. 54–62.
3. Данілавичюте Е.А. Обґрунтування методики діагностики готовності дошкільників із НЗНМ до опанування навичок читання. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб.: Вип.5* [за ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка]. Київ: Наук. світ, 2004. С. 215–218.
4. Чередніченко Н.В. Комплексний підхід у корекційній роботі з попередження та подолання труднощів засвоєння писемного мовлення у школярів із тяжкими вадами мовлення. *Дефектологія*. 2005. № 2. С. 34–37.
5. Чередніченко Н.В., Клименко І.В., Тенцер Л.В. Порушення письма у молодших школярів: діагностика та корекція: навчально-методичний посібник. Київ: ДІА, 2016. 248 с.

**ДІАЛЕКТИКА ТА МЕТАФІЗИКА
(В ПОШУКАХ УНІВЕРСАЛЬНОГО МЕТОДУ)**

Philosophical problem – for a search of «universal» method of scientific knowledge, discussion of which is devoted to this monograph is constantly emerging in research, as the only universal tool of scientific research.

Indeed, modern society is an information society, namely a complex dynamic integral system, which is characterized by the rapid accumulation of new knowledge in cognition of various phenomena and their subsequent accumulation in knowledge and, accordingly, in science. Therefore, the purpose of knowledge is to isolate the absolute truth or knowledge about the reality of knowledge. Due to lack of time, to analyze the great content of new knowledge and the separation of absolute truth from them – leads to the search for a universal method.

Therefore, our study is devoted to the theory of knowledge (epistemology) and methodology of science. The methodology of science is studied by us through the prism upon the table of all general methods of cognition (dialectics and metaphysics), as a way of adequate knowledge of new knowledge and the establishment of absolute truth.

Emphasis is placed on the fact that today universal or also called universal methods of scientific knowledge declared dialectics, in consequence of which the laws of development of nature, society, thinking and metaphysics become recognizable (without which, dialectics will have nothing to study, because without elements as such – there is no movement and relationships and interdependencies, without ontology there is no epistemology). These methods are considered through the prism of their formation and universality, of knowledge they generate.

Attention is paid to work G.Lisovoho, who, trying to find an universal method, combines dialectics and metaphysics into one method «dialectical metaphysics», but further fundamental development of the categories, principles and laws of the proposed method took no place.

However, an analytical review of the presented scientific methods, which leads to the fact that none of their methods can count on universal recognition of it, as a universal method of obtaining scientific knowledge. This is due to the fact, that at first: universal nature the variety of methods, can be recognized or refuted by scientific research only with the help of logical argumentation. Secondly, even if the method in a whole is not universal, its individual components may still have universal importance for scientific knowledge, and the establishment of appropriate components in the future may be necessary, for the explication of the established method. Namely, retrospective analysis of known methods of science is used as relevant for a particular study. This corresponds to the thesis, that the method of scientific cognition can be proposed as a set of systematized cognitive operations, that correspond to the subject and objectives of scientific research. Thus, inference during scientific cognition develops consistently, in a

certain direction, which is facilitated by scientific methods together, rather than individually. That is, no need confuse or generalize the concept of «universal method» with «universality of knowledge». Versatility of the cognitive process – is in the search for truth using a set of different methods for generalization (from dialectics and metaphysics to analysis, synthesis, identification, measurement, etc.).

Summing up, we note that the methodology cannot be reduced to any one, even very important, so-called «universal method». Therefore, the search for a single universal method of science, in our opinion, is the wrong way and pseudo-philosophy. Methodology is also not a simple sum of individual universal or general, or special, or methods of individual sciences. A scientist should never rely on a single doctrine, should never limit the methods of his thinking to a single philosophy. Methodology – a complex, dynamic, holistic, subordinate system of methods, techniques, principles of different levels, areas of action, directions, heuristic opportunities, structures, etc., which allow to know the truth and the surrounding reality.

Сучасне суспільство – це інформаційне суспільство, а саме складна динамічна цілісна система, яка характеризується стрімким накопиченням нових знань у пізнанні найрізноманітніших явищ та подальшим їх акумулюванням в пізнанні та відповідно у науці. Тому ціллю пізнання є виокремлення абсолютної істини або знання відносно реальності що пізнається. Ця абсолютна істина повинна бути достовірною, повною, інтерсуб'єктивною, оскільки лише отримавши таку істину потреба в подальшому пізнанні зникає. Абсолютна істина звільняє людство від формування хибного уявлення.

Як зазначає Р.А. Ярцев, «апостеріорний шлях досягнення істини як цілі пізнання ставить перед епістемологією ряд важливих проблем, перша з яких пов'язана з встановленням методології, яка забезпечить просування до ідеалу абсолютної істини через пізнання відносних істин. Така методологія, очевидно, повинна рахуватись з небезпекою отримання хибного знання, і по можливості долати його: виникає проблема обґрунтування знання, вирішення якої зводиться до перевірки на істинність усіх досліджуваних гіпотез. Проте для здійснення подібної перевірки необхідними є встановлення критерій істинності, встановлення яких є ще однією проблемою теорії пізнання» [19, с. 9].

Отже, адекватне пізнання цих нових знань та встановлення абсолютної істини такого пізнання не можливе без застосування логіки, теорії пізнання (гносеології) та методології. Саме вчення про методологію, метод дозволяє пізнати реальну дійсність в процесі взаємодії її з усіма суспільними сферами буття та виокремити абсолютну істину, яка є безумовною, достовірною, повною в інтерсуб'єктивному розумінні.

Однак і досі питання пошуку універсального наукового метода пізнання та загалом методології наукового пізнання в усьому їх різноманітті закономірно стають одними з провідних на загальному фоні проблем сучасної науки. Так, не викликає сумніву, що для вирішення ряду проблем нового наукового знання необхідно застосувати увесь апарат сучасної формальної логіки. Провідну роль при цьому відіграє методологія науки, яка спирається не лише на логіку та гносеологію, але і на

всю філософію [11, с. 9]. Зазначене пов'язано з тим, що методологія являє собою систему ідей, вчення про принципи побудови, форми та способи наукового пізнання. А метою методології є дослідження та аналіз методів і засобів, які дозволяють пізнавати об'єктивну реальність як на теоретичному, так і на емпіричному рівнях [8, с. 74; 13, с. 19].

«Методологія» є поєднанням двох грецьких слів «метод» (шлях до будь-чого) та «логос» (наука, вчення). Таким чином, дослівно «методологія» – це вчення про методи пізнання. Але термін «методологія» вживається і в іншому сенсі – не лише як вчення про методи, але і як система принципів та способів організації і побудови теоретичної та практичної діяльності. Тобто, як своєрідна система соціально апробованих правил і нормативів пізнання та дій, які порівнюються з властивостями і законами дійсності.

Саме оволодіння універсальним методологічним мисленням, у всій повноті його змісту та подальше вміння застосування цього мислення в усіх сферах життєдіяльності в якості рушійної сили і є однією із основних завдань сучасної науки для досягнення істини. Та пошук універсального наукового метода пізнання є метою філософії науки.

Філософія науки свідчить про те, що пошук універсального наукового метода пізнання не є новелою для методології. Проблема методології ставилась та обговорювалась у філософії з самих ранніх етапів її історії.

Особливе місце у розробці проблем методології належить Зенону Елейському, Сократу, Платону, Арістотелю. Так, Зенон Елейський першим розробив методи спростування суджень суперника шляхом виявлення в них протиріччя. Його послідовником був Сократ, який висунув на перший план діалектичну природу мислення як спільного досягнення істини у процесі співставлення різних уявлень, понять, їх порівняння, розчленування, визначення шляхом проведення діалогу – спору [5, с. 145–160]. Платон вбачав сенс своєї діалектики «понять і категорій» у пошуку принципу кожної речі [16, с. 417]. Арістотель розглядав створену ним логічну систему як органон (греч. *ὄργανον* інструмент, метод) – універсальну зброю істинного пізнання. Він вперше в історії філософії вивчав «суттєві форми діалектичного мислення» - логічні категорії: твердження та заперечення, протилежні та суперечливі позиції, єдність висловів, протилежні один одному вислови тощо [2, с. 95–99].

Радикальна перебудова духовної культури під час буржуазних революцій XVI – XVIII століть, бурхливий розвиток природознавства вимагали корінних змін у методології. Френсіс Бекон, виступаючи проти схоластики, розробив індуктивний емпіричний підхід до явищ природи [15, с. 417] через експеримент, спостереження та перевірку гіпотез. Так, він порівнював метод зі світильником, який освітлює подорожньому шлях у темряві, та вважав, що не можна розраховувати на успіх у вивченні будь-якого питання, йдучи хибним шляхом [7, с. 6].

Діалектика Гегеля має характер загального методу пізнання і духовної діяльності. Гегель підкреслював, що метод поставлений як знаряддя, як певний засіб, який стоїть на боці суб'єкта, через який він співвідноситься з об'єктом, пізнаючи та перет-

ворюючи його, також метод може уявлятися лише видом або способом пізнання, та він і насправді має таку природу [4, с. 299].

У ХХ столітті відбувається швидке зростання методологічних досліджень, перетворення методології на спеціальну сферу філософського знання. Перед суспільством виникають глобальні проблеми екології, демографії, урбанізації, освоєння космосу, які можливо вирішити завдяки заглибленню методологічної самосвідомості різних наукових дисциплін. Ці завдання обумовили розробку таких методів і засобів, які могли б забезпечити ефективну взаємодію і синтез методів різних наук (теоретична кібернетика, системний підхід, концепція ноосфери В. Вернадського та ін.). Великий внесок у розвиток методології науки зробили неопозитивісти Б. Рассел, М. Шлік, Л. Вітгенштейн, Р. Карпан, Ф. Франк. Важливе методологічне значення мають і концепція наукового знання К. Коппера, і теорія наукових революцій Т. Куна, і концепція П. Фейєрбаха, і еволюційна модель С. Тулміна. Осмислювались проблеми наукової думки і наукового духу, концепція «нового раціоналізму», «новий образ науки», проблема зв'язку філософії (метафізики) і науки [15, с. 419].

Як наслідок на сьогоднішній день універсальними або ще їх називають всезагальними методами наукового пізнання оголошено діалектику (завдяки якій пізнаються закони розвитку природи, суспільства та мислення [10, с. 26]) та метафізику (без якої діалектиці не буде чого вивчати, адже без елементів як таких немає їх руху та взаємозв'язків і взаємозалежностей, без онтології немає гносеології [17, с. 30]).

Відволікаючись від основного викладу, зауважимо, що в сучасній науці досить успішно «працює» багаторівнева концепція методологічного знання. В цьому плані всі методи наукового пізнання за ступенем загальності та сфери дії можуть бути поділені на наступні основні групи:

- 1) всезагальний метод (філософські методи) – діалектика та метафізика;
- 2) загальні (або загальнонаукові) методи, які отримали широкий розвиток та застосування в науці ХХ століття – аналіз і синтез, індукція і дедукція, абстракція, аналогія, експеримент та інші;
- 3) спеціальні (окремі) методи, які застосовуються в окремих науках або галузях науки;
- 4) окремі інструментальні та інші допоміжно-технічні методи.

Методи можуть бути класифіковані за різними критеріями: емпіричні та теоретичні, формальні та змістовні. Також має сенс поділ методів залежно від поділу наук – це технічні, математичні, біологічні, фізичні, хімічні, соціологічні та інші методи [13, с. 22].

Повертаючись до питання пошуку універсального метода пізнання відмітимо, що універсальним методом може бути тільки такий метод, який по-перше не нав'язаний науці ззовні, а є адекватним відображенням матеріальної дійсності; по-друге, заснований не тільки та не стільки на спеціальних законах, які відображають ту чи іншу сферу дії, а на всезагальних законах природи, суспільного життя та мислення [1, с. 281]. Такими всезагальними, універсальними методами пізнання та суспільної практики є методи матеріалістичної діалектики, який відіграв важливу роль в системі методологічного знання [7, с. 16] та метод метафізики, як вчення про надчуттєві, недоступні досвідом принципи і начала буття (існування світу).

Чимало філософських концепцій знайшли своє відбиття в окремих дослідженнях теорії пізнання, зокрема категорій діалектики. Серед названих найбільш привабливою є проблема взаємозв'язку методології діалектики та її зв'язку з методами галузевих наук, де вона знаходить своє втілення. Однак, більшість досліджень обмежуються найчастіше тільки вказівкою про значення діалектичного методу і не розглядають його зв'язку з методами галузевої науки, що становлять програму їх розвитку й трансформації в них концепцій діалектики. Крім того, розгляд діалектичного методу в його застосуванні до окремих методів науки зазвичай обмежується загальною вказівкою на оперування ним як вихідним методом пізнання. Далі таких указівок як у підручниках для вузів (з профільних дисциплін), так і в дисертаціях (кандидатських і докторських) справа майже не зрушила з місця [6, с. 58].

Дійсно, ми не знаходимо єдиного визначення діалектичного методу. Більшість розглядає діалектику через основні елементи – категорії, закони, принципи. Єдиним, що об'єднує більшість відомих визначень діалектики є те, що діалектика – це наука про розвиток в його найбільш повному сенсі та одночасно теорія пізнання.

Загалом, специфічною рисою діалектичного методу, яка відрізняє його не лише від спеціальних, але і від загальних методів, є його застосовність в усіх науках, на всіх етапах дослідження, всіх без винятку явищ дійсності [14, с. 46]. Всезагальність діалектичного методу обумовлюється всезагальністю його об'єктивної основи – законів матеріалістичної діалектики [14, с. 46].

Основні елементи діалектики – категорії, закони, принципи. Категорії діалектики – це такі поняття (форми мислення), які відображають найбільш загальні і суттєві властивості, сторони, зв'язки та відносини реальної дійсності та пізнання на основі чуттєво-матеріальної діяльності людей, суспільній практиці.

Основні категорії матеріалістичної діалектики – матерія, пізнання, рух, час, простір, властивість та кількість, протилежність, причина та наслідок, необхідність та випадковість, зміст і форма та інші – є універсальними, гранично загальними та такими, що застосовуються при цьому до усіх без винятку явищ дійсності [7, с. 43].

Специфіку діалектики, її головний зміст розкривають три основних її закони: закон переходу кількісних змін в якісні, закон єдності та боротьби протилежностей, закон заперечення – заперечення. Перший з них розкриває стрибкоподібний характер розвитку та розриви поступовості [3, с. 164] (категорія якість виражає притаманну речам специфічну визначеність, а кількість є відношенням якісно тотожних речей як дискретних одиниць певної множини, тобто нагромадження кількісних змін призводить до виникнення нової якості) [19, с. 83]. Другий закон характеризує рушійну силу процесу розвитку, розглядаючи її в боротьбі протилежностей, які внутрішньо властиві об'єкту. Нарешті, третій закон показує, що первинне перетворення в протилежність (заперечення) та наступне перетворення в нову протилежність (заперечення заперечення) не є повернення до колишнього стану, а являє собою перехід на більш високий рівень розвитку [3, с. 164].

Таким чином, закони діалектики є в той же час законами теорії пізнання та логіки. Застосовуючи закони діалектики до проблем пізнання, матеріалістична діалектика виступає як теорія пізнання; розглядаючи розвиток мислення, вона являє собою

логічне вчення. Тим самим, діалектика з однієї сторони – логіка, з іншої – теорія пізнання, з третьої – онтологія (вчення про буття), а в цілому, з усіх сторін – вчення про розвиток речей і про процес їх пізнання, про мислення, його законів та форм.

Альтернативною концепцією діалектики є метафізика. Так, в західній науково-орієнтованій філософії в XIX – першій половині XX ст. почали розвиватись філософські течії позитивізму, і, зокрема, про вплив на інтерпретацію поняття метафізики Енгельсом, Оґюста Конта, та його вчителя, Анрі де Сен-Сімона. Проте догматизація цієї інтерпретації та канонізація гегелівсько-марксистської діалектики, що мали місце в радянській філософії, до недавнього часу не давали змоги неупереджено оцінити адекватність та правомірність протиставлення діалектика-метафізика, і, зокрема, осмислити ті зміни у ставленні до метафізики, які набули впливу в філософії науки приблизно з середини XX ст.

«Метафізика» буквально перекладається як «те, що після фізики». Це поняття ввів в обіг систематизатор праць Арістотеля Андронік Родоський, об'єднавши під ним ті праці, які сам Арістотель визначав як «першу філософію», яка розглядає надфізичну реальність – на відміну від «другої філософії», власне фізики [7].

Т.І. Ойзерман визначає поняття метафізики як вчення про буття – першооснову усього суцього, на відміну від феноменів існування – предметів, явищ тощо [12, с. 136].

Так, з розвитком та зростанням ваги теоретичного мислення у людини виникає потреба осмислити досвід в його цілості, в систематичний, теоретично-послідовний спосіб. Для такого осмислення-інтерпретації людського досвіду потрібні теорії, що не просто пояснюють ті або інші явища, з якими людині доводиться мати справу, а намагаються дати найзагальнішу відповідь на питання про світобудову, «структуру реальності», буття – відповідь, в світлі якої ми можемо не лише пояснити фізичні, емпіричні феномени, але й теоретично «легітимізувати» наші «передсуди» (цінності, норми, вірування, стереотипи) тощо. Така відповідь по суті і буде вченням про буття, про першооснови усього суцього, тобто метафізикою в традиційному смислі.

Крім того, фундаментальне значення для людського мислення, в тому числі наукового, мають найзагальніші поняття – категорії, які не є узагальненням емпіричного, чуттєвого досвіду, оскільки всяка інтерпретація досвіду вже передбачає ці поняття. Категорії характеризують фундаментальні структури мислення, в які інтегрується наш досвід. Використання цих «метафізичних» понять є, всупереч антиметафізичним настроям емпірицистів, необхідною передумовою емпіричної науки – фундаментальна помилка наукового емпірицизму завжди полягає в тому, що він використовує метафізичні категорії матерії, сили, одиниці, множини, загального, нескінченного тощо, і далі робить висновки відповідно до цих категорій, разом з тим застосовуючи форми висновування, але при цьому всьому він не визнає, що містить в собі свою власну метафізику та слідує їй, і неусвідомлено використовує ці категорії в цілком некритичний спосіб. Філософський аналіз фундаментальних структур людського мислення, починаючи з кантівської трансцендентальної філософії, являє собою певний різновид метафізики. Адже ці структури є водночас і найзагальнішими «структурами реальності» як ця реальність дана людині в досвіді [16].

Загалом, метафізику можна охарактеризувати як філософське вчення про надпочуттєві принципи буття, з притаманним йому способом мислення, який розглядає речі і явища як незмінні й незалежні одне від одного. Метафізичний метод протилежний діалектичному і виходить із кількісного розуміння розвитку, заперечує саморозвиток, отожднює пізнання та дійсність, абсолютизує окремі форми, етапи пізнавального процесу. Течіями метафізики є еkleктика і софістика. Під еkleктикою, як правило, розуміють спосіб мислення, що базується на поєднанні, шляхом підміни одних логічних основ іншими, різнорідних поглядів, ідей і теорій, а софістикою – міркування, що передбачають свідоме порушення законів логіки, вжиття хибних аргументів. В контексті проблеми філософського та наукового значення метафізики потребують спеціального дослідження питання про критерії оцінки, можливості, методи та ефективність критики метафізичних теорій як таких, що не піддаються безпосередній емпіричній фальсифікації [16].

Г. Лісовий, намагаючись знайти універсальний метод, поєднує діалектику та метафізику в один метод «діалектичну метафізику» [9]. Проте подальшого фундаментального розвитку категорій, принципів та законів запропонованого метода не відбулося.

Однак, як зазначає Р.А. Ярцев, аналітичний огляд представлених наукою методів, свідчить про те, що жоден з відомих методів не може розраховувати на всезагальне визнання його в якості універсального метода отримання наукових знань. Зазначене пов'язане з тим, що по-перше, універсальний характер того чи іншого метода може бути визнаний чи спростований науковим дослідженням лише за допомогою логічної аргументації. По-друге, навіть якщо метод, в цілому, не є універсальним, його окремі складові все ж таки можуть мати універсальне значення для наукового пізнання, та встановлення відповідних компонентів в подальшому може знадобитись за для ексplікації встановленого ним метода. Тобто, ретроспективний аналіз відомих методів науки застосовується як актуальний для певного дослідження [19, с. 54]. Вказане відповідає тезі відносно того, що метод наукового пізнання може бути запропонований, як сукупність систематизованих пізнавальних операцій, які відповідають предмету та цілі наукового дослідження. Так, умовивід під час наукового пізнання розвивається послідовно, в певному напрямку чому сприяють наукові методи у сукупності, а не по одинці. Тобто не потрібно плутати або узагальнювати поняття «універсального методу» з «універсальністю пізнання». Універсальність пізнавального процесу полягає у пошуку істини із застосуванням сукупності різних за узагальненістю методів (від діалектики та метафізики до аналізу, синтезу, ідентифікації, вимірювання тощо і навпаки).

Підводячи підсумки зазначимо, що методологія не може бути зведена до якогось одного, навіть дуже важливого, так званого «універсального методу». Тому пошук єдиного універсального метода науки, на нашу думку, є хибним шляхом та псевдофілософією. Методологія не є також простою сумою окремих всезагальних чи то загальних, чи то спеціальних, чи то методів окремих наук. Вчений ніколи не повинен спиратися на якусь єдине вчення, ніколи не повинен обмежувати методи свого мислення однією єдиною філософією. Методологія – складна, динамічна, цілісна,

субординувана система способів, прийомів, принципів різних рівнів, сфер дій, напрямків, евристичних можливостей, структур тощо, що дають можливість пізнати істину і оточуючу реальність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев И.Д. Проблемы логики и методологии познания. Москва: Изд-во «Наука», 1972. 320 с.
2. Аристотель. Сочинения. Собрание сочинений в 4 томах. Т. 2. Москва: Мысль, 1978. 687 с.
3. Берков В.Ф. Философия и методология науки: учебное пособие. Москва: Новое издание, 2004. 336 с
4. Гегель. Сочинения: в 10-ти томах . Москва: Государственное социально-экономическое издательство, 1939. Т. VI. 387 с.
5. Кессиди Ф.Х. Сократ . Санк – Петербург: Алетейя, 2001. 352 с.
6. Коновалова В.О. Концептуальні питання теорії права. *Право та інновації*. 2015. № 4 (12). С. 58–64.
7. Кохановский В.П. Диалектико-материалистический метод: учебное пособие. Ростов на Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1992. 272 с.
8. Криміналістика: підручник / Кол. авт.: В.Ю. Шепітько, В.О. Коновалова, В.А. Журавель та ін.; за ред. проф. В.Ю. Шепітька. 4-е вид., перероб. і доп. Харків: Право, 2008. 464 с.
9. Лісовий Г.Г. Предмет і метод метафізики. *Філософська думка*. 2001. № 2. С. 113–122.
10. Марксистско-ленинская философия как методология общественных и естественных наук / под ред. Г.В. Платонова, С.А. Петрушевского Москва: Издательство Московского университета. 1972. 312 с.
11. Мостепаненко М.В. Методология научного познания, ее предмет и сущность . *Методология научного познания: естественные и технические науки*. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1974. Вып. 1. С. 3–14.
12. Ойзерман Т. Философия как история философии. Санкт-Петербург: Алетейя, 1999. 448 с.
13. Оржинська Е.І. Стан сучасної класифікації методів науки. *Право і суспільство*. №2. 2018. С. 19–22.
14. Подкорытов Г.А. Историзм как метод научного познания. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1967. 190 с.
15. Подольська Є.А. Кредитно-модульний курс з філософії: філософія, логіка, етика, естетика, релігієзнавство. Навчальний посібник Київ: Центр навчальної літератури, Інкос, 2006. 624 с.
16. Сепетий Д. Діалектика *versus* метафізика: переоцінка дилеми. *Філософська думка*. 2006. № 4. С. 56–75. URL: http://dsepetij.ho.ua/metaphysics.htm#_ftnref4.
17. Скригонюк М.І. Криміналістика: Підручник. Київ: Атіка, 2005. 496 с.
18. Сторяров В.И. Исторический метод познания в современной науке. Москва: «Знание», 64 с.
19. Ярцев Р.А. Метод науки. Lambert Academic Publishing, 2018. 212 с.

*Tatiana PLUZHNIKOVA, Iryna HOLOVANOVA,
Anatolyi KOSTRYKOV, Nataliia LIAKHOVA,
Oksana KRASNOVA, Natalia MARTYENKO
(Poltava, Ukraine)*

DEFINING THE ROLE OF MANAGEMENT CULTURE IN MODERN CONDITIONS OF MARKET RELATIONS DEVELOPMENT

It is necessary to consider the elements of management culture. This allows to improve the organization of management, simplify and reduce the cost of this process, to ensure coherence and clarity of the management staff to increase labor discipline. Without taking into account the requirements of management culture, it is almost impossible to implement any of the recommendations developed by scientists. Improving a culture of governance means improving all its elements. In each case, they can be crucial to improve management efficiency. Therefore, it is necessary to carry out a comprehensive analysis of management culture to identify those elements and areas of improvement that can give the greatest effect.

In modern conditions of development of market relations the culture of management as a component of universal culture acquires extreme importance. This is necessary to increase the efficiency of various organizations. Management culture is a generalizing concept, covers a variety of human achievements in the process of its development. The culture of governance is the basis for the modern use of cultural values of previous generations. Society reproduces and improves only by imitating and creatively cultivating the already accumulated wealth.

In the modern world there are material and spiritual cultures. The first includes the means of production and objects of labor used in the sphere of social production. The level and nature of the development of material culture are closely linked with the development of productive forces and are determined by production relations in society. Material culture is an indicator of the level of practical mastery of human nature.

The second includes science, the level of education of the population, the state of education and health care, art, moral norms of human behavior, the level of development of spiritual needs and interests of people.

The level of management culture can be assessed by both system-wide and individual indicators for various elements of the system (indicators that characterize compliance with the system and its components of moral, legal, economic, organizational, technological and aesthetic norms). System-wide indicators for assessing the level of management culture include: focus, integrity, openness, commitment to development and dynamism. Each of these indicators is quite difficult to measure because the quantitative methods for their measurement are insufficiently developed.

An important indicator of the level of management culture is compliance with moral norms in the management process that regulate human behavior in the field of morality, all relations in society, including management.

The level of management culture largely depends on the degree of development of legal norms and their use in the management process. All legal norms of management are contained in state-legal and organizational-legal normative acts.

Technical standards establish the proportions between living and non-living labor. Based on scientific recommendations, the management system applies the standards of equipment of departments of the enterprise that perform management functions, the appropriate technical means.

Aesthetic standards apply to technical means and devices used in the management process. Aesthetic norms apply to the external environment.

Organizational rules establish the structure of the organization, the composition and procedure of individual units and individuals, as well as their relationships and interactions, internal rules, sequence and frequency of various operations and various management activities. In the process of development and use of organizational standards must also be clearly established and recorded responsibilities of employees, the scope, directions, frequency and location of information, the processes of its processing and use.

Economic norms establish the values of economic indicators that must be achieved in the process of economic (commercial) activity. The presence of economic norms and the degree of their observance in the management process also characterize the culture of management.

There are also real and reference management culture. Real management culture is a certain actually achieved level of development of management activity in this or that branch. Real culture is considered as a complex, generalizing characteristic of managerial work, which reflects its qualitative features and peculiarities. The reference culture reflects the highest level of management that can be achieved at this stage of development. The reference culture of management is based on the generally accepted in society requirements to managerial staff; norms of human communication, in this case managerial and non-managerial employees; norms of law and aesthetics; on progressive scientifically substantiated requirements to the organization of administrative work, the order of realization of management functions. Reference culture is a set of modern progressive requirements for managers, methods and processes of their work, due to the principles and norms of morality, law, aesthetics of the organization and the goals of management. It is aimed at achieving the managerial ideal. The requirements that make up the content of the reference culture of management are quite numerous, complex and heterogeneous. Therefore, the real culture of management is formed gradually through the daily work of managers, in their training on the best examples, in the process of systematic analysis of performance and shortcomings in the work, as well as in overcoming them.

The formation of a culture of management is influenced by the following factors:

- raising the level of general culture of the population of Ukraine;
- raising the level of general and special education of the national economy;
- development of the theory of national economy management;

- accumulation of practical experience in effective management of economic (commercial) facilities;
- professional development of economic personnel;
- education of economic personnel, especially managers;
- increasing requirements for management staff, etc.

Taking into account and implementing the requirements of management culture in the process of various activities of government agencies provide an opportunity to improve the quality of management work, simplify various management operations and the management process, improve working conditions of managers, ensure coordinated work of management staff. At the stage of development of market relations, the role of management culture is growing significantly. This is due to the acceleration of scientific and technological progress, the process of privatization and privatization of trade enterprises, democratization of governance, including increasing transparency and increasing the spiritual needs of trade workers.

The culture of management plays a significant role. It contributes to the successful solution of many socio-economic problems that arise in the management of the enterprise. Only with a high level of management culture can the effective work of the management staff in market relations, its structural units and individual managers. In modern conditions, compliance with the requirements of management culture makes it possible to achieve a clearer and more coordinated work of management staff, rational use of working time, physical and spiritual strength, increase the professional level of staff. The culture of management is a way to realize the vital forces of man in management. The culture of management determines the purposefulness of management staff, installation on creative application, expansion and deepening of existing knowledge, acquisition of new knowledge on the basis of generalization of experience and search for new ways and methods of activity. The culture of management stimulates the activity, initiative and responsibility of managers for their actions and their possible consequences. This makes it possible to achieve the goal in the foreseeable or shorter time, with the planned or better economic result. The low level of culture of managers, their lack of competence in matters that require special knowledge, creates subjectivity in management and leads to inefficient use of all types of resources. Insufficient culture of managers leads to formalism, over-regulation and pattern.

The main factors of management culture are high labor, production and state discipline, effective performance of management functions and all officials of their functions, the absence of formalism and bureaucracy, a healthy moral and psychological climate in the workforce.

The culture of management performs the following functions: educational, informational, communicative and regulatory. The educational function is the main function of management. It is implemented in order to form modern, qualified, spiritually rich managers. The information function is used in the management of the heritage of generations. This function provides the transfer of accumulated managerial experience from past generations to the present, and from one manager to another within one period. Through the information function of management culture, the exchange of knowledge,

skills and abilities in the field of management of organizations or enterprises. The regulatory function of the management culture is implemented through diverse forms that are mastered and followed by all participants in the management process. This is necessary to succeed in business. Practically mastered regulatory requirements of management culture become a natural regulator of the management staff.

Components of management culture

The culture of governance consists of four closely related and interdependent elements. The main elements of management culture: the culture of management staff, the culture of the management process, the culture of working conditions, the culture of documentation. The culture of the administrative apparatus is decisive among them. Having a high culture, each employee will perform their work well, ie maintain a high level of culture of the management process and strive to improve the organization of their work.

The culture of employees depends on many factors and is characterized by the level of general culture, the presence of business qualities necessary to perform work in accordance with the position held by the employee.

The culture of management is also determined by a deep and comprehensive knowledge of management science and the ability to use this knowledge in their activities (the art of management), and style of work. In the performance of their work and communicating in the course of their activities with other members of the team, managers are guided by rules of conduct that reflect the essence of the relationship between people in society. However, the specificity of this activity determines the specific requirements for employee culture.

The culture of management implies an attentive, interested attitude to the needs of consumers. The atmosphere of friendliness, respect for the person should prevail in each office. Although employee culture can be assessed by different characteristics, the most complete and concentrated assessment can be made based on the employee's work style.

The main ways to ensure the culture of employees of the management staff are a deep mastery of the science of management, systematic training and general culture, analysis and practical generalization of the results of their activities, the development of positive qualities. Of great importance is the level of culture of the management process. Adherence to it means that the organization uses progressive methods. The level of culture must be analyzed in detail to properly separate the processes of collecting and processing information and the decision-making process. It is necessary to create such conditions of activity under which each employee of the management staff clearly knows the purpose, the maintenance, the organization, components of the work, the order and methods of its performance.

The culture of the management process also includes the rational organization of managerial work. Its significance is enormous, because the employees of the management staff work effectively where all the conditions for their development are created. In these organizations, economic performance is much better. Rational organization means the rational division, cooperation and regulation of management

work, rationing of staff, number of employees, the correct placement and use of personnel, the use of progressive methods and means of labor.

One of the elements that directly affect the management process is its comprehensive automation and mechanization. An essential element of the culture of the management process is the reception of visitors, telephone conversations, meetings, gatherings, meetings. At the enterprise certain rules of carrying out and registration of mass actions should be developed and actively applied. Their feature is that they provide the most complete and diverse exchange of information in a short period of time and with an effective form of participation of management staff. Involving a significant number of employees in various mass events requires a certain organization. Long-term planning is most effective. Organizations and enterprises draw up a quarterly and monthly plan for holding mass events. Of great importance is the regulation of the conduct and execution of decisions of business collective meetings. When establishing the regulations, the working hours of the participants should be saved as much as possible.

An important element of culture is the culture of working conditions. The productivity of employees of the management staff depends on how comfortable the room and workplace of the employee, whether they meet the sanitary and hygienic requirements. The culture of management of the organization (enterprise) is manifested in the appropriate equipment, design of premises and workplaces, providing the most comfortable working conditions.

The culture of documentation is an integral part of the culture of management. None of the functions can be performed without information. The main medium of information is a document. Almost all operations and procedures of the management process begin and end with the documentation.

Corporate culture is a system consisting of a set of rules and standards that determine the interaction and consensus of team members, management, departments and key factors in the development of the company. Corporate culture is also called organizational.

Organizational (corporate) culture is a set of the most important assumptions accepted by members of the organization. These assumptions are guidelines for employees in their behavior and actions. These values are transmitted to the individual through the means of spiritual and material internal organizational environment. Organizational (corporate) culture has its meaning. Content influences behavior and forms certain patterns of behavior in the team.

The content of corporate culture consists of various provisions:

- **Awareness of themselves and their place in the organization**
- Communication system and language of communication
- Appearance, clothing and behavior at work (dress code)
- What and how people eat, habits and traditions in this area
- Awareness of time, attitude to it, compliance with the time schedule
- Relationships between people are ways to resolve conflicts
- Values and how these values are preserved.
- Belief in something and attitude to anything (faith in leadership)

- The process of employee development and training.
- Abstraction and conceptualization in thinking; approaches to explaining the reasons.
- Work ethic and motivation

Corporate (organizational) culture includes the following aspects:

- norms adopted by all employees;
- the company's management style, cohesion and interconnectedness of employees;
- principles, methods of separation of powers
- organization of role distribution;
- value system, patterns of behavior, ways to evaluate performance, management styles.

The organizational culture includes:

- awareness of each employee of his place in the company, group, team;
- technologies of joint staff activities;
- values and norms of behavior;
- customs and business practices;
- communication system and culture of communication;
- criteria and rules for the division of powers and responsibilities, status and power;
- rules of informal relations;
- habits and traditions formed in the company;
- relationships between people;
- business etiquette;
- rules of corporate culture;
- work and business ethics.

Types of corporate culture:

1. «Culture of power» – in this culture a special role is played by the leader, his personal qualities and abilities. A prominent place is occupied by the resources available to one or another manager. Companies with such a culture tend to have a solid hierarchical structure. graduations are often carried out according to the criteria of personal devotion. This type of culture allows the company to respond quickly to changing situations, make decisions and organize their implementation. «Culture of power» involves the efficient use and redistribution of available resources by the head. The «culture of power» is based on the principles of hierarchical structure. Promotion is based on the criteria of commitment to the mission of the enterprise. This type of organizational culture allows you to quickly respond to changes in the environment, make and implement decisions.

2. «Role culture» – characterized by a strict functional distribution of roles and specialization of participants. This type of company operates on the basis of a system of rules, procedures and standards of activity, compliance with which should guarantee its effectiveness. The main source of power is not personal qualities, but the position in the hierarchical structure. Such a company is able to operate successfully in a stable environment.

3. «Task culture» – this type of culture is focused primarily on solving problems, implementing projects. The effectiveness of companies with such a culture is determined

by the high professionalism of employees and cooperative group effect. Those who are currently experts in the field of activity and who have the maximum information have great powers. «Task culture» is focused on solving tasks and implementing developed projects. The effectiveness of a company with such a culture is determined by the professionalism of employees, corporate group effect and completeness of information. Its use is appropriate in cases where situational market requirements are decisive in the company's activities. The corporate culture is significantly influenced by the company's philosophy. It includes the ethical principles that underlie the thinking and activities of its leadership. The formation of key principles of the company aims to create an image in the environment and employees. These principles, combined in the system, are defined as the «credo» of the company.

4. «Personality culture» – a company with this type of culture unites people not to solve any problems, but so that they can achieve their own goals. Power is based on proximity to resources, professionalism and the ability to negotiate. Power and control are coordinating.

In the Ukrainian economy, it is advisable to apply in companies the basic provisions of such types of organizational culture as «culture of power» and «culture of task». The head of the company must daily comply with the requirements of the company's philosophy. The head of the company must set a personal example. The company's philosophy should become an integral part of leadership style.

Corporate culture is a complex of different structures:

- value-normative structure based on the mission, philosophy and hierarchy of the company's goals;

- organizational structure;
- communication structures;
- structures of socio-psychological relations in the team;
- game structure (myths, legends, customs, traditions);
- structure of external identification of the company (corporate style).

All successful companies in the world are engaged in purposeful work on the formation of positive qualities of corporate culture and its management.

The type of management is a characteristic of how management decisions are made and implemented.

The first type involves individual decision-making by the team leader. The company's employees are obedient performers. The main management in this case – the authority of the head.

The second type – decisions are made in accordance with the laws of the market, and the market is the main measure of their effectiveness. A manager will seem strong, effective, if he can provide his employees with a reward commensurate with the effort expended, or more favorable financial conditions.

The third type of management is associated with the bureaucratic form of management. In this case, decisions are made by the superior. The main influence on subordinates is force (order, punishment). A strong leader in this type of management will be one whose orders are not discussed, but immediately carried out. This management

form is typical of a bureaucratic organizational culture, characterized by the presence of technologically disciplined employees who strictly perform their functions and orders of superiors.

The fourth type – a relatively new type of government is characterized by a democratic form of government. It is related to the application of the law.

The fifth type – is characterized by a dialogic management form, This type is characterized by the distribution of management functions that can be effectively implemented only with the active, equal participation of all actors in the management system.

Conclusion. Improving the culture of governance means improving all its elements. It is impossible to implement any of the recommendations developed by scientists without taking into account the requirements of management culture. Taking into account the elements of management culture can improve the organization of management, simplify and reduce the cost of this process, ensure coherence and clarity of the management staff to increase labor discipline. In each case, they can be crucial to improve management efficiency. Therefore, it is necessary to carry out a comprehensive analysis of management culture to identify those elements and areas of improvement that can give the greatest effect.

Corporate organizational culture is a subculture of national culture and mentality that prevails in the state. Corporate organizational culture must be properly formulated and built. It is a powerful strategic tool that allows you to coordinate the work of all departments and individual members of the team to achieve goals within the chosen mission. Considering the corporate culture of the company, we can say that it is a way of life, thinking, actions and existence of people, the commonality of higher goals and spiritual values. From the point of view of systems analysis, organizational culture should be considered as a characteristic that determines the behavior and development of the company as an open, purposeful system capable of evolutionary transition from one state to another.

REFERENCES

1. Brodbeck A. et al. Cultural variation of leadership prototypes across 22 European countries. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2020. № 73. P. 117–126.
2. Hofstede G. Attitudes, Values and Organizational Culture: Disentangling the Concepts. *Organization Studies*. 2019. № 19. P. 477–494.
3. Morgan J.M. Organizational cultures and communication. *Communication Teacher*. 2014. № 18. P. 128–131.
4. Orlando C. Richard, Tim Barnett, Sean Dwyer and Ken Chadwick. Cultural Diversity in Management, Firm Performance, and the Moderating Role of Entrepreneurial Orientation Dimensions. *The Academy of Management Journal*. 2014. № 47. P. 255–266.
5. Veisi M., Veisi K. & Hasanvand, H. The Effect of Organizational Culture on Organizational Structure. Case Study of Refah Banks Branches in Kermanshah City. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*. 2017. № 2. P. 333–339.

Vladyslav PYURKO, Tatyana KHRYSSTOVA,
Olga PYURKO, Svetlana KAZAKOVA
(Melitopol, Ukraine)

MODERN VECTORS OF PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN PHYSICAL THERAPY AND OCCUPATIONAL THERAPY

On the basis of a synergistic approach, systematic analysis of scientific and pedagogical literature sources and generalization of own experience, Ukrainian-European vectors of professional training of specialists in physical therapy and occupational therapy are substantiated. A coordinated description of the indicators of effectiveness of professional, psychological and personal readiness of these specialists to work to restore public health is given. It is proved that the programs of bachelors and masters in physical therapy have leading Ukrainian and European institutions of higher education, the main feature of which is the effective combination of theoretical and practical contents.

The domestic system of higher education is in a transitional stage of synergistic development, which is characterized by processes of finding and approving new creative approaches to learning, designed to best meet the needs of reforming Ukrainian society [2, 7, 15]. This is due to the integration of the domestic higher education system into the single European educational space. From today's standpoint, the change of educational paradigms at the turn of the century and the transition from reproductive and pedagogical to creative and personal culture is associated with changes in human development, where the priority is the formation of a holistic, creative and free personality [8, 16, 22–26]. This process requires the involvement of society in fundamental cultural values, including the values of health care, as well as physical therapy and occupational therapy.

The XXI century puts forward new requirements for education, provides new opportunities for educational activities. The state of education in the state is an indicator of the quality of society, and therefore in many economically developed countries, the state remains the main entity that maintains the education system and determines the strategic directions of its modernization and transformation. Each society reproduces itself through the education system, transmitting to the next generation the knowledge, skills, abilities that allow young people to integrate into society, adapt to their changes, live in society, realize themselves in both personal and professional vectors [6]. The integration of the competence approach into the vocational training system is an objective need that has emerged in education in response to the socio-economic, political-educational and pedagogical challenges of a market economy in the context of globalization. The modern specialist has requirements to which it is impossible to prepare him only because of the expansion of the subject content of professional training, because they are supra-subject in nature and are universal. Preparedness for professional activity is not limited to a systematic set of knowledge, skills and abilities – it requires certain socially and professionally significant qualities, established motives and a conscious need for professional growth and self-development [31].

The dialectic of modern social life puts forward new requirements for the training of physical therapists and occupational therapists. The specialist must have not only a significant amount of theoretical and practical knowledge, be qualified, but also capable of creative activity. He must be methodologically literate, have a broad cultural worldview, knowledge in the social field for successful orientation in complex socio-economic processes, in a new transformed system of society in order to maximize the realization of their professional knowledge and creative abilities [10, 27]. Therefore, the issue of improving the activities of higher education institutions for the training of specialists, intensification of changes in curricula, and the introduction of new educational components is relevant. The implementation of these tasks is supported by the legal framework of Ukraine – the State National Program «Education» («Ukraine of the XXI century»), the laws of Ukraine «On Education», «On Higher Education», etc. Today it is extremely important to take into account the world experience in the application of the principles of international education in the activities of higher education institutions. The results of the introduction of the basics of internationalization of higher education for the training of international professionals capable of integration into the world community are known [5, 32–37].

The modern period is characterized by complex processes of reforming higher education, which are associated with improving the quality of training of specialists in physical therapy and occupational therapy. The new Ukrainian society needs professional specialists in physical therapy and occupational therapy of innovative type, who combine the ability to creative cooperation in an interdisciplinary team, have modern innovative rehabilitation technologies and are designed to focus their efforts on recovery, correction and maintenance of humans' motor functions [3, 7, 21, 30]. These basic ideas are reflected in such normative documents as the Law of Ukraine «On Higher Education» (2014), the Law of Ukraine «On Education» (2017), «National Strategy for Education Development in Ukraine until 2021» (2013), «National strategy on health and physical activity in Ukraine for the period up to 2025 «Physical activity - a healthy lifestyle – a healthy nation» (2016), «Concept of the National Health Program 2020: the Ukrainian dimension 2012–2020» (2011), «Strategies for the development of higher education in Ukraine for 2021–2031» (2020), «Concepts «Ukrainian University of the new generation» (2019) [1].

Due to the deteriorating health of Ukrainians, the public is in dire need of specialists in physical therapy and occupational therapy. For example, from the standpoint of today, according to L. Rybalko, highly qualified specialists in physical therapy and occupational therapy should have quality training, have fundamental knowledge, skills and abilities, be ready for continuous professional growth, social and professional mobility, effective work in the specialty at the level of world standards and creative approach to solving extraordinary issues at both state and regional levels [9]. M. Romanyshyn notes that «one of the essential features of the personality of a specialist in physical therapy and occupational therapy are professionally and personally significant qualities based on humanistic professional values that contribute to the effectiveness of professional activities in maintaining public health» [10, p. 5]. The current activities of physical therapists and

occupational therapists in Ukraine are primarily related to the rehabilitation of a significant number of wounded and disabled among the military [16, 25].

An important resource for the development of «innovative people» is the master's level of training of applicants, including specialists in physical therapy and occupational therapy. According to Article 5 (Section II. «Levels, degrees and qualifications of higher education») of the Law of Ukraine «On Higher Education» (2014) this level provides deep theoretical and methodological knowledge, practical skills, skills in the chosen specialty. Multifaceted professional training of specialists in physical therapy and occupational therapy requires the formation of transversal and professional competencies and, as a result, mastering special knowledge of fundamental, pedagogical, psychological, medical disciplines, as well as practical skills in restoring health and skillful use of experience. various areas of rehabilitation.

Physical therapy and occupational therapy occupy a leading place in the complex branched system of rehabilitation of the sick and disabled. Generalized structural and logical analysis of the development of this industry and many years of practice prove that the means of physical therapy and occupational therapy are the most physiological, and in most diseases are the most effective. A. Pochtovyuk points out the fundamental difference between the Ukrainian higher education system and the Western European one in the presence of state standards in our country, which regulate not only the list of normative disciplines for each training program, but also their content, which improves the quality of education [8]. Therefore, in the conditions of significant deterioration of the nation's health, the issues of optimizing the professional training of specialists in physical therapy and occupational therapy, whose activities are aimed at improving and improving the quality of life of the population, become especially important.

The effectiveness of the system of training specialists in physical therapy and occupational therapy is determined by: scientific knowledge about the nature, patterns, features, principles, purpose, objectives, and content of work to restore public health and technology for its implementation. The main indicator of effectiveness is the professional, psychological and personal readiness of a specialist in physical therapy and occupational therapy to work to restore public health. M. Dyachenko and S. Kandybovych consider «psychological readiness» as readiness for activity and a component of professionalism [4, p. 161]. V. Slastyonin defines it as the result of professional education, upbringing, social maturity of the individual [20, p. 270]. A. Kukuev identifies professional self-determination, professional education and self-education as factors in its formation [12, p. 34].

In the dynamic structure of the state of psychological readiness, the well-known specialist B. Slastyonin identifies the following elements: awareness of their needs, society's requirements or the task set by other people; awareness of the goals, the achievement of which will lead to the satisfaction of needs or tasks; comprehension and assessment of the conditions in which actions will take place and experience will be updated; determining ways to solve problems or meet requirements; forecasting the discovery of their intellectual, emotional, motivational and volitional processes; mobilization of forces in accordance with the conditions of the task, self-suggestion in achieving the goal [20, p. 272].

L. Karamushka notes that «psychological readiness for a professional career is a set of psychological qualities necessary for students for an effective professional career, which includes cognitive, motivational, operational and personal components» [9, p. 217]. The researcher in the process of research identified a number of problems in the development of components of psychological readiness of professionals to pursue a professional career: «a) motivational: the predominance of learning motives over the motives of future work; the predominance of «external» motives for both study and work over «internal»; b) cognitive: insufficient level of knowledge about the essence of professional career, age, gender aspects of professional career, components of psychological readiness for a professional career; c) operational: insufficient level of personal activity to pursue a professional career and behavioral activity in general; d) personal: insufficient expression of internality, in particular in the field of industrial relations, low level of development of leadership qualities» [9, p. 217]. We share the opinion of the scientist.

V. Slastyonin distinguishes between psychological, psychophysiological and physical readiness [20]. At the same time, professional readiness presupposes that the specialist has the appropriate level of physical health, the formation and development of physical qualities necessary for successful professional activity, the presence of the appropriate level of physical culture of the individual. This is obvious, because any professional activity assumes that the appropriate level of physical strength, physical energy, associated with the consumption of not only mental but also physical energy [13, 16, 31]. On the other hand, scientific-theoretical and practical competence is considered as the basis of professionalism [20].

The most important component of the general professional readiness of a specialist in physical therapy and occupational therapy, in our opinion, is the moral and psychological readiness for social work with different segments of the population, which is a complex personality trait that provides high professional results.

Pedagogical readiness is determined by the orientation and ability of the subject to perform the chosen professional activity in accordance with regulatory requirements and occurs at the end of the training period as a result of its consistent manifestations such as readiness to choose a profession, readiness for educational and pedagogical activities on mastering the profession and readiness to perform professional activities [4, 15, 38]. The content of the scientific and theoretical component of professional readiness is a generalized ability to think pedagogically, which implies that the teacher has a set of certain skills, in particular, analytical, prognostic, design and reflective. The content of the practical component is external (subject) skills, which include organizational and communication ones. Thus, according to V. Slastyonin, readiness is manifested in a set of professional and pedagogical skills [20, p. 38]. In this regard, the author notes that the training of a specialist should be a process of forming a sufficient level of prior readiness of his psyche, stable, static components of professional training [20, p. 270].

Factors that determine the formation of the readiness of specialists in physical therapy and occupational therapy to work to restore public health are divided into external and internal. At the same time, internal factors interact with external factors, which include: 1)

globalization of geopolitical contradictions that need immediate resolution in the XXI century; 2) the specifics of economic and cultural changes in Ukrainian society, which turn research into a strategic potential that manages the development of society and sets appropriate requirements for state educational standards; 3) technologicalization of educational processes.

The internal factors include: 1) the potential ability of specialists in physical therapy and occupational therapy, creative activity, one of the types of which is rehabilitation activities; 2) the transformation of knowledge about the work to restore the health of society in a significant component of the individual, which allows the adapted implementation of complex models of rehabilitation activities; 3) the emergence of specialists in physical therapy and occupational therapy new personal meanings, expressed in various forms of positive attitude to restoring public health, changing values, attitudes, needs, interests, motives, emotions and feelings [1–5, 39–42].

Specialty 227 «Physical Therapy, Occupational Therapy» is at the stage of formation, bringing the regulatory framework to international norms and standards. This was confirmed by the approval in 2018 of the standard of higher education in specialty 227 «Physical Therapy, Occupational Therapy» for the first (bachelor's) level (order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 1419 of 19.12.2018), which defines the requirements for practical learning outcomes of future physical therapists, in particular PS 07 – to interpret information about the patient's / client's violations according to the International Classification of Functioning, Restriction of Life and Health and the International Classification of Functioning, Restriction of Life and Health of Children and Adolescents. Knowledge of the peculiarities of the application of the International Classification of Functioning, Restriction of Life and Health is an important practice-oriented task of the system of training these professionals for professional activities [2]. It should be noted that in Ukraine the translation of the International Professional Classification was approved in 2018 (Order of the Ministry of Health of Ukraine № 981 of 25.05.2018) in the framework of the Action Plan to implement the International Classification of Functioning, Restriction of Life and Health. 2017 №1008), while the International Classification of Functioning was approved in 2001 by the 54th World Health Assembly. In 2007, the ICF version for children and adolescents was adopted.

The International Classification of Functioning, Disability and Health complement another well-known WHO classification, the International Classification of Diseases. The International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) is a classification of the components of functionality and limitation of life [2]. This classifier is used in all developed countries. The methodology of the International Classification of Functioning, Disability and Health is based on a holistic model that considers health as the result of the interaction of the individual and the environment, which cannot be assessed without a comprehensive study of the human biosocial phenomenon.

There are significant benefits to using the International Classification of Functioning, Restriction of Life and Health for both patients and physical therapists and occupational therapists. The ICF classification is not nosologically oriented, but takes into account changes in health for no apparent reason, at the time of the examination. This classifica-

tion is focused not only on the severity of disease consequences, it emphasizes for the first time the adaptive-compensatory capabilities of the body, the importance of maximum involvement of people with special educational needs in public life [12–14].

The International Classification of Functioning, Disability and Health emphasize the integration of physical, mental and social aspects of human health. Instead of focusing on a person's diagnosis, this classification includes all aspects of his or her life (development, participation, and environment). The use of the ICF classification implies an emphasis on the strengths of individuals, providing assistance to individuals for effective integration into public life through interventions aimed at improving functionality, taking into account environmental factors. The motto of this is the slogan: «Take into account abilities, forget about incapacity» [6, 17].

The International Classification of Functioning, Disability and Health aims to define a unified and standardized language and schemes for describing health and health-related conditions, which introduces the definition of health components and some health-related components of well-being (such as education and work). This classification has moved away from the classification of «disease consequences» and has become a classification of health components. The components of health determine the components of health, while the «consequences» focus on the impact of disease or other health conditions on the end result [16–19].

The classification is based on the fact that the diagnosis does not reveal the functional capabilities of man, it is important to determine the cause and prognosis. However, the planning and implementation of rehabilitation interventions requires information about the limitations of body functions. Once the interdisciplinary rehabilitation team has information on the day-to-day activities in which the client / patient is required to participate, a sequence of solutions to rehabilitation based on the International Classification of Functioning, Disability and Health may be suggested [6–9].

The International Classification of Functioning, Limitation of Life and Health consist of the following main components: Body functions and structure, activity and participation, additional information on severity and environmental factors. The ICF CoreSets is a reference scheme and practical tool for effectively classifying and describing patient functioning. The ICF classification includes more than 1,400 categories that limit its use in practice.

Qualifiers are used in interdisciplinary assessment to standardize and understand functioning. They allow all members of a multidisciplinary team to quantify the scale of problems, even in those areas of operation where one of them is not an expert. Without qualifiers, codes have no intrinsic meaning.

Deterioration or limitation qualifies 0 (no problem; 0–4%), 1 (moderate problem: 5–24%), 2 (average problem: 25–49%), 3 (severe problem: 50–95%) to 4 (full problem: 96–100%). Environmental factors are quantified in the form of negative or positive values, which indicates the degree of environmental impact, either as a barrier or a favorable factor. Qualifiers evaluate the effectiveness of treatment and rehabilitation, therefore, a decrease in qualification assessment can be interpreted as an increase in the patient's functional capabilities [12–22].

Given the complexity and cumbersomeness of the International Classification of Functioning, Limitation of Life and Health in the world, many quantitative tools have been developed to simplify its application, including abbreviated and minimum basic sets of this classification, WHO Disability Assessment Scale (WHODAS (WHO Disability Assessment Schedule 2.0) [6], WORQ Vocational Rehabilitation Questionnaire, ASAS Health Index and others.

Thus, functioning and limitation of life through the International Classification of Functioning, Limitation of Life and Health is considered as the interaction between the environment and human health, and therefore the classifier creates a more integrated understanding of physical therapy and occupational therapy professionals how to plan more effectively. rehabilitative treatment, provide rehabilitation services for people with chronic diseases and disabilities, in collaboration with members of the interdisciplinary team and the immediate social environment of patients.

Peculiarities of professional training of specialists in physical therapy in higher education institutions in recent years have been studied by scientists A. Volik, Y. Lyannyo, L. Sushchenko. Thus, Y. Liannyo [8], analyzing the features of professional training of bachelors and masters in physical therapy in higher education institutions of the European Union, notes that due to social and communicative skills physical therapist can act as a «coach, teacher and friend». A. Volik [4] emphasizes such a component of professional training of a physical therapy specialist as high moral qualities, ethics and deontology.

A comparative analysis of the structure and content of bachelor's degree in physical therapy from leading universities in European countries (Greece, Spain, Italy, Norway, Sweden, Finland and Ukraine) revealed common and different approaches. Common features include: introduction of degree systems of education; application of credit-transfer system of education. There is some difference in the structure of curricula [1–3, 11]. Thus, the curriculum for bachelors of physical therapy in most European universities provides 3 or 3.5 years of study (except in Greece, where 4 years are planned), while the vast majority of Ukrainian higher education institutions offer 4 years of study. The content of the analyzed curricula of Norwegian universities consists of three or four large courses from 10 to 40 ECTS credits per academic year. At the same time, in the curriculum of the Ukrainian university there are many more of them – eight for each of the four courses, they are relatively smaller in volume - on average 4–5 ECTS credits for each educational component. In addition, there was a difference in the amount of workload. In European higher education institutions, this amount is a total of 180–240 ECTS credits, in contrast to 240 ECTS credits in domestic higher education. In the process of characterization of professional training of physical therapy specialists in European higher education institutions, attention was focused on the significant predominance of the workload planned for practical clinical experience: in Norwegian universities – 45 ECTS credits, in Spanish universities – 42 ECTS credits, in Swedish universities – 37 ECTS credits, in Italian – 63 ECTS credits, but it is recognized that the researchers did not pay close attention to the study of foreign experience in the training of physical therapy specialists in Asian countries [9].

The main feature of professional training in European universities [1, 7], especially Norwegian, is problem-oriented learning. The essence of problem-based learning is to create situations that force students to look for solutions on the basis of acquired knowledge. The main feature of such training is the predominance of research, research activities of students. At the same time, they are not given ready-made knowledge, but pose a problem for independent solution. Problem-based learning distinguishes the learning problem, problem situations, tasks and questions.

Applicants for higher education should address specific situations of physiotherapy and occupational therapy practice, including by asking specific practice questions in further core group work, and invite patients to practice these skills. Through various forms of work, teachers challenge students and encourage them to be actively, concretely and directly involved in the educational process at the university or on the basis of practice. Students develop skills in building relationships, learn to process knowledge and are responsible for their own learning [1, 7].

As you know, a specialist in physical therapy and occupational therapy is a well-established and legitimate profession, with special professional aspects of clinical practice and education, which is determined by the diversity of social, economic, cultural and political conditions. But it is a separate self-sufficient profession. The first professional qualification obtained in any country is the successful completion of an educational program, which is awarded the qualification of a specialist in physical therapy and occupational therapy, the right to use the name of this profession and work as an independent specialist [2, 4].

According to the Law of Ukraine «On Higher Education», the training of specialists in physical therapy and occupational therapy in most institutions of higher education in Ukraine consists of three levels: the first (bachelor's) – a bachelor's degree with a term of 3 years and 10 months -240 ECTS credits; second (master's) - the degree of higher education «Master» with a term of study of 1 year 6 months is obtained by educational-professional or educational-scientific programs, the amount of which is 120 ECTS credits; third (educational-scientific) – the normative term of preparation of the doctor of philosophy in postgraduate study makes four years. The volume of the educational component of the educational-scientific training program includes 30-60 ECTS credits.

According to the experience of the United States, Canada, Germany and other countries, the profession of a specialist in physical therapy and occupational therapy should be separated from the profession of a doctor. Such specialists must study the full range of medical disciplines, master modern methods of treatment and physical rehabilitation, be experienced psychologists [1, 5, 10].

An analysis of information resources has shown that only a person with a valid physiotherapist's diploma issued by the Ministry of Health of Israel has the right to be recommended as a physiotherapist in Israel. The All-Israel Rehabilitation Division of the Ministry of Health of Israel is responsible for ensuring the quality of physical therapists' services in Israel. The department is responsible for the development and implementation of programs, setting standards and operating regulations, and controlling and overseeing the services of physical therapists. The functions of the department are to develop and pro-

mote the profession of physiotherapists [28]. In Israel, these specialists are trained in universities, medical schools and colleges. A Bachelor's degree in Physical Therapy and a Bachelor's degree in Physical Therapy (B.P.T) are available at 5 Israeli universities. The duration of study at the first bachelor's level is 4 years. There are 3 master's programs in physiotherapy (MA) – Ben-Gurion University of the Negev, Ben-Gurion University of the Negev, University of Haifa, Tel Aviv University), duration of study – 2 years [5, 7]. In Israel, physiotherapists are considered to be the leading experts in improving the health and optimizing the level of physical activity of the population. The main areas of physical therapy in Israel are: orthopedic, neurological and cardiorespiratory rehabilitation, rehabilitation after burns, pediatric rehabilitation. In addition, there are unique activities of a physical therapist in Israel: rehabilitation for lymphostasis, vestibular rehabilitation and rehabilitation for pelvic floor disorders. The Israeli Association of Physiotherapists is an active member of the World Confederation of Physical Therapy. Physiotherapist services in Israel are included in the list of state health insurance services [29].

Conclusions. As a result, various educational health technologies are being implemented in the education system today. In practice, this is expressed in the development and implementation of comprehensive programs and models in the educational environment of the educational institution, covering all aspects of training (goals, content, organization of training and education, forms and methods of control, teaching methods) and are implemented at different levels: from the introduction of health technologies at the level of higher education institutions in general to the implementation of local programs that form a culture of health in a separate component of the educational program of specialists in physical therapy and occupational therapy. Analysis of literature sources and practical data prove that a modern specialist in physical therapy and occupational therapy must acquire various types of readiness (psychological, physical, pedagogical, social, etc.) to effectively carry out professional activities on the basis of the International Classification of Functioning, Restriction of Life and Health. The main requirement in the training of higher education students in European countries is the focus on self-study. Students work independently with lecture material and curriculum of each course. The whole curriculum in European universities is not covered in practical classes, so students should read it on their own. Self-training and self-education is a necessary condition for achieving the goals of training and professional skills of a specialist in physical therapy and occupational therapy at universities in European countries. It is proved that specialists in physical therapy and occupational therapy are leading specialists in the restoration, correction and maintenance of motor functions; they affect the health and physical condition of people undergoing rehabilitation. Successful solution of the problems of professional interaction with the patient requires from the physical therapist and occupational therapist a developed professional culture, which is manifested by personal and individual qualities, formed by the value-semantic sphere. It is established that the higher education system in Israel has a three-level education, which includes bachelors, masters and doctoral degrees (PhD). It is shown that in Ukraine the system of professional training of specialists in physical therapy and occupational therapy consists of three levels: the first (bachelors), second (masters), third (educational and scientific). In Israel, physical therapists are

trained in universities, medical schools and colleges. Leading Ukrainian and European higher education institutions have bachelor's and master's degree programs in physical therapy, the main feature of which is an effective combination of theoretical and practical vectors of education.

REFERENCES

1. Базильчук О.В. Професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії до роботи з відновлення здоров'я спортсменів: теоретично-методичний аспект: монографія. Хмельницький: ПП Манускрипт, 2018. 534 с.
2. Базильчук О.В. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії до роботи з відновлення здоров'я спортсменів: автореф. дис.... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Хмельницький, 2019. 43 с.
3. Бельчева Т.Ф., Елькін М.В., Головова М.М., Коробченко А.А. Основи науково-педагогічних досліджень: навч. посіб. Харків: Print House, 2019. 217 с.
4. Бойчук Т.В., Левандовський О.С. Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців фізичної реабілітації. *Фізична та фізіотерапевтична реабілітація. Реабілітаційні СПА-технології: матеріали науково-практ. конф. (Севастополь, 29-30 квітня 2009)*. Севастополь, 2009. С. 11–12.
5. Волік А.О. Зміст і специфіка професійної підготовки фахівців із фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. № 42 (95). С. 530–536.
6. Волошко Л.Б. Основні компоненти та характеристики професійної взаємодії фахівців з фізичної реабілітації. *Молодь і ринок*. 2017. № 9 (152). С. 77–81.
7. Волошко Л.Б. Сучасні аспекти застосування Міжнародної класифікації функціонування у підготовці майбутніх фізичних терапевтів. *Фізична реабілітація та здоров'язбережувальні технології: реалії і перспективи: збірник матеріалів V Всеукр. науково-практ. конф. з міжнар. участю (Полтава, 14 листопада 2019)*. Полтава: Національний університет імені Юрія Кондратюка, 2019. С. 37–39.
8. Голівер Н.О., Голівер В.П. Методологічно-діяльнісний підхід у практиці підготовки майбутніх інженерів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. К.: Гнозис, 2013. Дод. 1 до вип. 31. Т. VI (48). Тематичний вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору». С. 20–26.
9. Карамушка Л.М., Канивець Т.М. Психологічна готовність студентів для здійснення майбутньої професійної кар'єри: зміст, структура і чинники. *Правничий вісник університету «КРОК»*. 2013. Вип. 16. С. 211–219.
10. Ковшар О.В. Освіта як педагогічна категорія. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. К.: Гнозис, 2013. Дод. 1 до вип. 31. Т. VI (48). Тематичний вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору». С. 80–88.
11. Копочинська Ю.В. Теоретичні і методичні засади формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії в закладах вищої

освіти: дис.... докт. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. К., 2021. 571 с.

12. Кукуєв А.І. Андрагогічний підхід в педагогіці: автореф. дис.... докт. пед. наук: спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. К., 2010. 55 с.

13. Лянной Ю.О. Зміст професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації (фізичної терапії) у вищих навчальних закладах Австрії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 4 (48). С. 74–87.

14. Лянной Ю.О. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах: дис.... докт. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. К., 2017. 674 с.

15. Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я. URL: <https://moz.gov.ua/mkf>.

16. Мурза В.П. Психолого-фізична реабілітація. К.: Олан, 2010. 488 с.

17. Почтовюк А.Б., Сухомлин Л.В. Вища освіта України: європейська інтеграція. *Економічний форум*. 2015. № 2. С. 98–104.

18. Рибалко Л.М. Професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації на засадах еколого-еволюційного підходу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2016. Вип. 3 (2). С. 295–299.

19. Романішин М.Я. Професійна підготовка фахівців з фізичної реабілітації до роботи із спортсменами: автореф. дис.... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Житомир, 2009. 20 с.

20. Сластьонін В.А., Єлісєєв В.К. Рефлексивна культура вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності. *Педагогічна освіта та наука*. 2005. № 5. С. 37–41.

21. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 227 «Фізична терапія, ерготерапія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Наказ МОНУ від 19.12.2018. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>

22. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. К.: К.І.С., 2003. 296 с.

23. Чугаєвський В.Г. Соціалізуючі функції вищої освіти в контексті європейської інтеграції. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент: збірник наук. пр.* К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 12. С. 110–118.

24. Bazyl'chuk O.V. Contrastive analysis of structure and content of professional training of specialists in physical therapy in higher educational establishments of Norway and Ukraine. *Danish Scientific Journal*. (Denmark). 2018. Vol. 2. № 9. P. 21–24.

25. Chartered Society of Physiotherapy. Curriculum framework for qualifying programmer in physiotherapy. London: CSP, 2002. 18 p.

26. Danylevych M., Romanchuk O., Hrybovska I., Ivanochko V. Pedagogical conditions of introduction of innovative educational technologies into the professional training of future specialists in the field of physical education and sport. *Journal of Physical Education and Sport*. 2017. Vol. 17 (3). Art 171. P. 1113–1119.

27. Gunn H., Hunter H., Haas B. Problem Based Learning in physiotherapy education: a practice perspective. *Physiotherapy*. 2012. № 98 (4). P. 330–335.

28. Israel ranks fourth in the world in scientific activity, study finds: Israel's role in global scientific activity is 10 times larger than its percentage of the world's population. *Haaretz. Electron. data*. Tel Aviv, 2009. URL: <http://www.haaretz.com/print-edition/news/israel-ranks-fourth-in-the-world-in-scientific-activity-study-finds-1.4034>

29. Israel: a profile of the profession. *World Confederation for Physical Therapy*. URL: <http://www.wcpt.org/node/24716/cds>

30. Kazakova S.M., Pyurko V.E., Zabavliaieva T.A. An integrated approach to studying human health in applying the humanitarian aspects of transformation in society. *Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu. The Academy of Management and Administration in Opole. Monograph «Problems and prospects of territories socio-economic development»*. Opole, 2019. Part 3.2. URL: <https://www.wszia.opole.pl/oferta-edukacyjna/pedagogika/ebooki/>

31. Khrystova T. Conceptual approaches to conservation of student health. Education during a pandemic crisis: problems and prospects: monograph / Eds. Tetyana Nestorenko & Tadeusz Pokusa. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2020. P. 135–140.

32. Khrystova T., Karabanov Y., Rebar I. Improvement of professional competence of physical culture teacher in the system of postgraduate pedagogical education. Theoretical and applied aspects of sustainable development: monograph 33 / edited by Tetyana Nestorenko and Aleksander Ostenda. Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts, Katowice School of Technology. Katowice: Publishing House of Katowice School of Technology, 2020. P. 90–96.

33. Measuring Health and Disability: Manual for WHO Disability Assessment Schedule (WHODAS2.0) / ed. by T. B. Üstün, N. Kostanjsek, S. Chatterji, J. Rehm, 2010. 122 p.

34. Patton N., Higgs J., Smith M. Using theories of learning in workplaces to enhance physiotherapy clinical education. *Physiotherapy: Theory and Practice*. 2013. Vol. 29. Issue 7 (January). P. 493–503.

35. Petty J. Interactive, technology-enhanced self-regulated learning tools in healthcare education: A literature review *Review. Article Nurse Education Today*. 2013. Vol. 33. Issue 1 (January). P. 53–59.

36. Prystupa E., Pavlova I. Evaluation of health in context of life quality studying. *Postępy Rehabilitacji = Advances in Rehabilitation*. 2015. Vol. 29. № 2. P. 33–38.

37. Pyurko V. E., Kazakova S. M., Shipilov D. A. System approach in the development of individual rehabilitation programs for people who have received wrenings in the results of combat actions. *Реабілітація учасників бойових дій в Україні: досвід та перспективи: тези доп. III Всеукр. науково-практ. конф. (Хмельницький, 23 листопада 2018)*. Хмельницький, 2018. С. 62–66.

38. Rehabilitation Division. Ministry of Health. URL: <http://www.health.gov.il>

39. TAU President: Without more funds to higher education, Israel can't solve brain drain. *Jerusalem Post. Electron. data*. 2013. URL: <http://www.jpost.com/National->

[News/TAU-President-Withoutmore-funds-to-higher-education-Israel-cant-solve-brain-drain328702](#)

40. Tunning Education Structures in Europe. 2nd Edition. URL: <http://tuning.unideusto.org>. 2008. 126 p.

41. Wächter B. An introduction: internationalisation at home context. *Journal of Studies in International Education*. 2003. Vol. 7. № 1. P. 5–11.

42. Wikström-Grotell C., Erikss K. Movement as a basic concept in physiotherapy. A human science approach. *Physiotherapy Theory and Practice*. 2012. Vol. 28. Issue 6. P. 428–438.

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ – СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

The academic research focuses on the problem of future English teachers' digital competence development in the light of modern educational challenges. The topicality of the above mentioned issue has been revealed. Based on a thorough analysis of a large corpus of scientific and methodological literature, the definition for the term «digital competence of future English teacher» has been provided. Special attention has been paid to digital learning tools use in English teaching in a secondary school. The demand of modern approaches, forms and methods implementation in the process of professional training of future English teacher has been proved by the author in the scientific paper. A new elective course entitled «Digital learning tools in the English language teaching» has been worked out. Its content, principle aim, objectives, core knowledge, skills and competences have been presented. The main terms and categories have been taken into account. The new teaching methods of foreign language educational work implementation with the aid of digital learning tools in a secondary school were highlighted. As a result, the students should know digital learning tools, new technologies and methods of the English language teaching with new teaching aids use. Moreover, the students are expected to enrich their theoretical knowledge of foreign language teaching methodology, form personal creative methodological reflection and develop skills of technical work while teaching the course with the aim of professional competence enhancement. Thus, the necessity of foreign language teaching modernization in a secondary school with digital learning tools use has been proved.

Keywords: *digital competence, digital learning technology, digital learning tools, future the English language teacher, professional training.*

Вступ. Розвиток освіти є одним із пріоритетів державної політики в Україні, про що свідчать перманентні реформи в освітній галузі. У світлі європейських інтеграційних процесів, демократизації, глобалізації та інформатизації усіх сфер життя, першочерговим завданням є модернізація змісту, методів, форм і засобів навчання всіх ланок освіти. Значно зростають вимоги до вчителя як ключової постаті в освітньому процесі, оскільки педагог нової генерації повинен володіти кращими європейськими освітніми практиками, інноваційними методами навчання та цифровими технологіями, які невинно оновлюються та удосконалюються.

Сучасні освітні тенденції у напрямі використання цифрових технологій та розвитку цифрової компетентності вчителя та учня окреслені у низці зарубіжних та українських нормативних документів, як-от: Рекомендації Європейського парламенту та Ради Європейського Союзу (2018 р.) [1], Концепція Нової української школи (2016 р.) [2], Державний професійний стандарт вчителя початкових класів закладу загальної

середньої освіти та вчителя закладу загальної середньої освіти (2020 р.) [3], Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 рр. [4].

Водночас розвиток цифрової компетентності вчителя є одним із складників освітніх реформ. Основним завданням у цьому напрямі є підготовка педагога, який володіє необхідними знаннями, навичками та вміннями, а також інформаційною культурою і цифровим етикетом. Сучасний вчитель повинен вміти створювати безпечне освітнє цифрове середовище, розвивати власну та учнівську цифрову компетентність, а також інтегрувати освітні новації в навчальний процес.

Питання використання цифрових технологій в освіті та розвитку цифрової компетентності учителя усе частіше привертають увагу сучасних дослідників, про що свідчить низка останніх наукових публікацій таких українських науковців, як В. Ю. Биков, А. Гуржій, М. Жалдак, В. Лапінський, Н. Морзе, О. Олійник, О. Співаковський, О. Спірін та ін.

Значні напрацювання у напрямі розв'язання теоретичних і практичних аспектів удосконалення системи професійного розвитку учителів засобами цифрових технологій відстежуємо у наукових розвідках С. Литвинової, М. Лещенко, О. Овчарук, І. Іванюк, О. Хомишак та ін.

Великий масив науково-методичних досліджень у сфері модернізації методичної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови здійснено українськими вченими (О. Бігич, Т. Коваль, Л. Морська, С. Ніколаєва, Н. Редько, О. Шестопал та ін.). Вагому роль інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні англійської мови окреслено у численних закордонних наукових студіях (Дж. Гамер, Є. Полат, Н. Гоклі, Дж. Сокет, С. Стіл, П. Шарма та ін.).

Метою нашої праці є висвітлення можливостей розвитку цифрової компетентності вчителя англійської мови у процесі професійної підготовки у ЗВО педагогічного профілю. У статті автор пропонує удосконалити систему фахової підготовки майбутнього вчителя англійської мови за допомогою введення вибіркового курсу «Цифрові технології в англомовній освіті» задля розвитку цифрової компетентності студентів-філологів.

Основна частина. Згідно з Концептуальною Моделлю Цифрової Освіти Ради Європи, цифрова освіти передбачає не лише знання цифрових технологій, а також вміння застосування цифрових інструментів в роботі та навчанні. Відповідно у Рекомендаціях Європейського парламенту та Ради Європейського Союзу (2018 р.) зазначено, що цифрова компетентність охоплює здатність впевнено, критично та відповідально використовувати цифрові технології для навчання, роботи та участі в суспільстві [1].

Утім варто зауважити, що використання цифрових технологій у професійній діяльності вчителя, зокрема англійської мови, передбачає урахування програмових вимог, ступеню навчання, віку та психофізіологічних можливостей учнів, рівня іншомовної підготовки та цифрової компетентності. Задля цього педагог повинен брати до уваги переваги та недоліки різних цифрових інструментів і вміти будувати індивідуальну освітню траєкторію для кожного учня з використанням сучасних цифрових засобів навчання.

Крім цього, цифрова компетентність сучасного учителя включає здатність розв'язувати технічні труднощі, які виникають у цифровому середовищі; вміння обирати релевантні та ефективні цифрові технології для потреб учнів; здатність творчо використовувати цифрові технології для комунікативних цілей, інновацій у навчанні та створення проєктів, залучення учнів до індивідуальної та колективної роботи під час розв'язання навчальних завдань у цифровому просторі; вміння розвивати та удосконалювати цифрову компетентність учнів, підтримувати та заохочувати їх у цьому напрямі, а також шукати шляхи для самовдосконалення в умовах тотальної цифровізації освіти [8, 2].

Ураховуючи це, вважаємо що *цифрова компетентність майбутнього вчителя англійської мови – це здатність, яка складається із відповідних знань, навичок, умінь, досвіду, ефективно та творчо застосовувати цифрові технології у іншомовній професійній (комунікативній, навчальній, гностичній, планувальній, організаційній, дослідницькій та виховній) діяльності задля досягнення освітніх цілей.*

Трансформаційні зміни освіти в нових епідеміологічних умовах, починаючи з другої половини 2020 навчального року, спричинили інтенсивне застосування цифрових технологій у освітніх закладах усіх рівнів. Сьогодні цифровізація освіти – це не лише тренд, а сучасна реальність, оскільки організація освітнього процесу в дистанційному режимі є неможливою без імплементації нових цифрових інструментів навчання як у системі шкільної освіти, так і в закладах вищої освіти.

З огляду на це виникає потреба пошуку нових підходів до професійної підготовки вчителів англійської мови нового покоління задля формування вмінь швидко та ефективно адаптуватися до освітніх викликів і розвитку цифрової компетентності як невід'ємного складника їх професійного становлення. Беручи до уваги це, нами було розроблено та запропоновано введення вибіркової навчальної дисципліни «Цифрові технології в англійській освіті», адресованій майбутнім учителям англійської мови, які вивчають англійську мову як другу спеціальність, у процесі фахової підготовки у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка.

Предметом вивчення навчальної дисципліни є методи, прийоми, форми і засоби розвитку цифрової компетентності, які забезпечують здатність до успішної реалізації професійної діяльності майбутнього вчителя англійської мови з використанням цифрових технологій.

Запропонована вибіркова дисципліна має міждисциплінарні зв'язки з практичним курсом англійської мови, шкільним курсом англійської мови та методикою її навчання, педагогікою, психологією та інформатикою.

Мета навчальної дисципліни – розвиток у студентів умінь і навичок ефективного використання цифрових технологій на уроках англійської мови у системі шкільної освіти, а також оволодіння ними здатності до здійснення іншомовної педагогічної діяльності із застосуванням цифрових технологій.

Навчальна дисципліна сприяє формуванню у студентів низки компетентностей, зокрема:

➤ здатність обирати сучасні цифрові технології задля навчання, виховання і розвитку учнів засобами англійської мови;

- здатність раціонально та ефективно використовувати цифрові технології в освітньому процесі з англійської мови на різних етапах навчання;
- здатність формувати та розвивати в учнів цифрову компетентність у процесі вивчення англійської мови з урахуванням етапу навчання;
- здатність педагогічно доцільно використовувати та створювати цифрове середовище в освітньому процесі з англійської мови.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен знати:

- мету та завдання навчальної дисципліни, диференціювати її базові поняття («цифрові технології», «інформаційні технології», «інформаційно-комунікаційні технології») тощо;
- теоретичні передумови використання цифрових технологій у навчанні англійської мови у школі;
- класифікацію цифрових інструментів і їх дидактичні можливості на уроці англійської мови;
- специфіку використання цифрових технологій у формуванні англомовної комунікативної компетентності учнів.

Уміти:

- використовувати цифрові технології в навчанні англійської мови в школі, зокрема орієнтуватися у сучасних цифрових інструментах;
- застосовувати раціонально цифрові інструменти пошуку, використання та систематизації професійно значущої інформації для організації освітнього процесу з англійської мови у школі;
- здійснювати аналіз і відбір цифрових технологій з урахуванням практичної мети уроку та конкретного етапу навчання;
- забезпечувати ергономічні умови використання цифрових технологій у навчанні англійської мови учнів у школі.

Задля ознайомлення пропонуємо короткий зміст дисципліни «Цифрові технології у англомовній освіті». Програма нової дисципліни передбачає таку тематику лекцій (16 годин) та практичних занять (14 годин):

Тема 1. Теоретичні передумови використання цифрових технологій у англомовній освіті

Глобалізаційні та інформаційні процеси сьогодення. Цифрофізація освіти в сучасних умовах. Цифрові технології у навчанні англійської мови. Поняття «цифрові технології», «інформаційні технології», «інформаційно-комунікаційні технології» та їх визначення.

Тема 2. Сучасні технічні засоби навчання англійської мови

Класифікація засобів навчання. Основні та допоміжні засоби навчання. Інструментарій для цифровізації підручника з англійської мови. Використання аудіовізуальних засобів навчання на уроці англійської мови.

Тема 3. Інформаційні англомовні освітні ресурси та їх значення у навчанні англійської мови

Основні професійно важливі інформаційні англомовні освітні ресурси. Дидактичний потенціал інформаційних англомовних освітніх ресурсів. Критерії відбору інфо-

рмаційних англomовних освітніх ресурсів. Використання інформаційних англomовних освітніх ресурсів у навчанні англійської мови учнів.

Тема 4. Цифрові інструменти та їх дидактична цінність у навчанні англійської мови

Визначення поняття «цифровий інструмент». Класифікація цифрових інструментів. Цифрові інструменти для формування лінгвістичної компетентності учнів на уроці англійської мови. Цифрові інструменти для формування комунікативної компетентності учнів на уроці англійської мови.

Тема 5. Організація проєктної діяльності учнів з англійської мови за допомогою цифрових технологій

Проєктна діяльність на уроці англійської мови. Класифікація проєктів. Цифровізований проєкт як новий вид діяльності учнів на уроці англійської мови. Використання цифрових інструментів у проєктній діяльності.

Тема 6. Сучасні технології навчання англійської мови із використанням цифрового середовища

Визначення понять «веб-квест» і «веб-квест технологія». Використання веб-квестів у навчанні англійської мови. Блог-технологія. Блоги та їх класифікація. Використання блогів у навчанні англійської мови.

Тема 7. Сучасні методи навчання англійської мови на основі цифрових технологій

«Перевернутий клас» як новий метод навчання англійської мови. Переваги та недоліки використання «перевернутого класу» в навчанні англійської мови. Ед'ютейнмент у навчанні англійської мови. Шляхи використання ед'ютейнменту на уроці англійської мови.

Тема 8. Змішане навчання англійської мови

Поняття «змішане» або «гібридне» навчання англійської мови та його визначення. Переваги та недоліки змішаного навчання англійської мови у школі. Електронні платформи та їх можливості у змішаному навчанні англійської мови. Використання змішаного навчання англійської мови в умовах шкільної освіти.

У процесі викладання та навчання дисципліни «Цифрові технології в англomовній освіті» задля формування цифрової компетентності майбутніх учителів англійської мови ми пропонуємо використовувати професійно орієнтований підхід, який передбачає взаємопов'язане формування у студентів англomовної комунікативної компетентності та професійної компетентності, невід'ємним складником якої є цифрова компетентність вчителя англійської мови. З урахуванням гуманістичних тенденцій в освіті ми дотримуємося думки, що навчання повинно бути студентоцентрованим, оскільки спільні зусилля викладача і студента як суб'єктів освітнього процесу повинні бути спрямовані на успішне досягнення поставлених освітніх цілей.

Серед основних методів навчання ми виокремлюємо самонавчання та проблемно-орієнтоване навчання, що сприяє формуванню вмінь студентів навчатися упродовж життя, а також розвитку їх автономії в освітньому процесі. Щодо форм проведення занять та викладання вищевказаної дисципліни, то перевага надається мінілекціям, мультимедійним лекціям, інтерактивним лекціям, лекціям-дискусіям, що сприяють активному залученню студентів до вивчення теоретичного навчального матеріалу, а також допомагають самотужки конструювати нові знання з дисципліни

та формувати продуктивні уміння та навички у сфері використання цифрових технологій у англомовній освіті.

На практичних заняттях передбачається поєднання традиційних форм аудиторної роботи (усні відповіді, участь у дискусії, доповіді, наукові повідомлення, усне або письмове розв'язання проблемних завдань тощо) з використанням елементів електронного навчання, що включає презентацію та/або продукування аудіо та/або відеоматеріалів.

Самостійна робота студентів базується на опрацюванні рекомендованих літературних джерел й Інтернет-ресурсів, засвоєння теоретичного матеріалу, виконанні індивідуальних творчих проєктних завдань з проблемної тематики запропонованого курсу, виконання завдань для самоперевірки, підготовці до співбесіди з лектором.

Програмою передбачені такі форми контролю: поточний та підсумковий. Поточна успішність студентів перевіряється шляхом усного опитування на практичних заняттях, підготовки індивідуального творчого проєктного завдання, співбесіди з лектором. На заняттях використовуються такі методи контролю: присутність на лекціях і активна участь в обговоренні дискусійних питань і виступах, мозковий штурм, експрес-контроль знань теоретичного матеріалу та тезаурусу, індивідуальне і фронтальне опитування, кейс-метод, якість підготовки, виконання та презентації індивідуального творчого проєктного завдання з урахуванням таких критеріїв, як самостійність, оригінальність, креативність, структурованість, логіка викладення матеріалу та новизна роботи. Формою підсумкового контролю є залік.

Отож, окреслюючи схему послідовності дій викладача на заняттях із запропонованої дисципліни «Цифрові технології у англомовній освіті», варто зазначити, що традиційно ми актуалізуємо елементарні знання студентів цифрових технологій за допомогою мозкового штурму й створення ментальних карт, ознайомлюємо їх з категоріальним апаратом дисципліни та теоретичним матеріалом на лекційних заняттях згідно з програмою. На основі інтерактивних форм роботи (робота в парах, групах, колективна робота) студенти-філологи можуть аналізувати та критично осмислювали нову інформацію і проєктувати можливості використання цифрових технологій в освітньому процесі з англійської мови у школі на різних етапах навчання відповідно до запропонованої тематики. На практичних заняттях майбутнім учителям англійської мови пропонується вивчати практичні аспекти використання цифрових технологій у навчанні англійської мови з урахуванням лінгвометодичних, психолого-педагогічних та ергономічних особливостей, виконання індивідуальних творчих проєктних робіт для вдосконалення іншомовного освітнього процесу в школі та презентація їх в аудиторії [5, с. 132].

На початку вивчення дисципліни передбачається висвітлення актуальності та доцільності впровадження цифрових технологій в англомовній освітній процес, що зумовлюються стрімким науково-технічним розвитком і прогресом XXI ст. Як відомо, сьогодні цифрові технології випереджують будь-які інші інновації в історії людства, оскільки істотно впливають та змінюють усі сфери життя: економічну, правову, фінансову, медичну, обслуговування громадян, освітню та ін.

Наприклад, використання цифрових технологій у галузі охорони здоров'я допомагає зберегти та продовжити життя мільйонам людей щодня, а також діагностувати хворобу з максимальною точністю. Сфера обслуговування громадян також стає більш доступною і надійною в сучасних умовах завдяки цифровим трансформаціям, зокрема блокчейн-технологіям, що дозволяють уникнути бюрократичних процесів у отриманні тієї чи іншої послуги за вимогою. У освітній галузі віртуальне освітнє середовище та технології дистанційного навчання відкривають безмежні освітні можливості для студентів з усіх куточків світу, надаючи доступ до найрізноманітніших електронних програм, ресурсів освітніх онлайн платформ, каналів тощо, таким чином, створюючи єдиний освітній простір.

З одного боку, цифрові технології допомагають зробити життя людини більш відкритим, чесним і справедливим, оскільки цифровізація усіх сфер сприяє та покращує досягнення 17 Цілей Сталого Розвитку, впливаючи на зникнення бідності та зменшення дитячої смертності, пропагуючи сільське господарство й професійну доброчесність, а також оволодіння людством універсальними компетентностями [9]. З іншого боку, цифрові технології завдають шкоди приватному життю людини, порушують її безпеку та нерівність у верховенстві влади. Тож, основним завданням світової спільноти на геополітичному рівні є раціональне керування та використання цифрових технологій в усіх сферах без порушення прав інших людей і зловживання ними.

З огляду на це, апелюючи до вивчення цифрових технологій в шкільній англомовній освіті, ми уточнюємо студентам мету навчальної дисципліни, яка полягає у розвитку умінь і навичок успішного, творчого і безпечного використання цифрових засобів навчання англійської мови на уроці незалежно від ланки шкільної освіти, а також оволодіння ними здатності до здійснення англомовної навчальної діяльності із застосуванням цифрових інструментів.

Згодом задля розуміння ключової термінології курсу пропонуємо дефініціювати основні поняття «інформаційні технології», «інформаційно-комунікаційні технології» та «цифрові технології», які досить часто вважаються суміжними, тому ведуть до їх отождолення у науковій педагогічній і методичній літературі.

Застосовуючи інтерактивну технологію «Мікрофон», студенти можуть спробувати дати визначення окреслених термінів самостійно, а тоді, підсумовуючи думки, викладач дає уніфіковані дефініції понять, як-от:

Інформаційні технології (ІТ) – сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збирання, опрацювання, зберігання, розповсюдження, показу і використання інформації в інтересах її користувачів [10].

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ, від англ. *Information and communications technology, ICT*) – часто використовується як синонім до інформаційних технологій (ІТ), хоча ІКТ це загальніший термін, який підкреслює роль уніфікованих технологій та інтеграцію телекомунікацій (телефонних ліній та бездротових з'єднань), комп'ютерів, підпрограмного забезпечення, програмного забезпечення, накопичувальних та аудіовізуальних систем, які дозволяють користувачам створювати, одержувати доступ, зберігати, передавати та змінювати інформацію [10].

Цифрові технології – це сучасні електронні засоби навчання (електронні програми, посібники, платформи, ресурси), які забезпечують електронний обмін даними та комунікацію, що уможливує взаємодію учасників освітнього процесу (вчителя та учнів) в інтеграції з віртуальним простором.

Тематика наступного заняття стосується електронних підручників, оскільки сучасна методика навчання англійської мови постійно перебуває у пошуку шляхів удосконалення засобів навчання. З огляду на це ми вважаємо, що раціональне інтегрування цифрових засобів навчання у сферу шкільної англомовної освіти сприяє покращенню ефективності навчального процесу та його результативності. Одним із сучасних засобів навчання англійської мови та досягнення його освітніх, зокрема комунікативних цілей, є електронний навчальний матеріал (ЕНМ), що охоплює електронні підручники, насичені мультимедійними засобами подання інформації, такими як анімація, комп'ютерна графіка, звуковий супровід тощо, мають якісне художнє оформлення, містять системи пошуку та управління вивченням навчального матеріалу, а також віртуальні лабораторні практикуми та комп'ютерні тренажери [11].

З огляду на сучасні освітні виклики ми пропонуємо майбутнім учителям англійської мови навчитися створювати та структурувати електронні навчальні матеріали власноруч, наповнюючи різним контентом відповідно до шкільної програми та тематики, за допомогою таких інструментів:

CourseLab – програма для створення електронних посібників за шаблонними технологіями. Це потужний і водночас простий засіб для швидкого створення інтерактивних навчальних матеріалів, які можуть складатися з окремих блоків – об'єктів. CourseLab містить бібліотеку стандартних об'єктів і шаблонів, яку можна доповнювати з різних джерел, зокрема створених користувачем. Доступ до об'єктів і шаблонів можливо отримати через зручний інтуїтивний інтерфейс. Об'єктний підхід також дає змогу додавати до посібника будь-який мультимедійний контент (звук, відео, об'єкти Flash, Shockwave, Java). Програмне забезпечення CourseLab передбачає засоби імпорту презентацій формату Microsoft Power Point у навчальний матеріал, а також містить вбудовані засоби створення анімаційних об'єктів із можливістю синхронізації звукового супроводу, створення тестів і проведення тестувань рівня знань учнів. Під час виготовлення посібника автор обирає готові об'єкти з бібліотеки CourseLab і створює додаткові, користуючись шаблонами та розробляючи сценарій багатооб'єктних взаємодій, послідовності появи об'єктів, їх розташування на сторінках посібника [12].

Storyjumper (<https://www.storyjumper.com/>) – це ресурс, який забезпечує набором інструментів для створення ілюстрованих книжок з різними історіями для дітей з використанням власних матеріалів або із сайту. Користування ресурсом безкоштовне [13].

FlipPDF (<https://www.flipbuilder.com/>) – програма, яка дає можливість створювати посібник на основі цифрової публікації, додавати відео та анімаційні елементи [14].

Опираючись на наш власний педагогічний досвід і викладацьку практику студентам можна запропонувати ознайомитись з цими ресурсами та обрати одну з програм для проєктування фрагменту електронного посібника з англійської мови як

доповнення до чинного підручника (тема, клас – на вибір) для формування комунікативної компетенції учнів з урахуванням психофізіологічних, дидактичних, методичних параметрів [5, с. 132–133].

На наступному лекційному занятті слід акцентувати увагу студентів на особливому значенні використання іншомовних освітніх ресурсів у процесі навчання англійської мови, оскільки вони мають такі переваги: доступність, інтерактивність, взаємодоповнюваність, наочність, відсутність кордонів. Враховуючи це, варто виокремити дидактичний потенціал іншомовних освітніх ресурсів, які позитивно впливають на формування англомовної комунікативної компетентності учнів на уроці, а також сприяють професійному розвитку та самовдосконаленню вчителя англійської мови.

Ми можемо запропонувати таке визначення поняття «іншомовний інформаційний освітній ресурс» – особливий вид ресурсу, що презентує цінну дидактичну інформацію для предметної галузі «Іноземна мова» та поданий у формі, придатній для накопичення, реалізації і відтворення.

Для ознайомлення, вивчення та критичного аналізу можна рекомендувати майбутнім учителям англійської мови, наприклад, такі англомовні освітні ресурси:

- <https://www.onestopenglish.com>
- <https://www.teachingenglish.org.uk>
- <https://www.engvid.com>
- <https://www.englishclub.com>
- <https://www.developingteachers.com>.

Варто зауважити, що запропонована дисципліна передбачає також вивчення методики використання сучасних цифрових засобів навчання англійської мови у проєктній діяльності, оскільки розвиток умінь застосування цифрових технологій у проєктній роботі учнів на уроці є важливим у цифрову епоху. Перш за все, зазначимо, що проєктна технологія – це різновид творчої роботи учнів, які під керівництвом учителя або самостійно, вчать створювати зміст англомовної навчальної діяльності в процесі підготовки та захисту обраного проєкту. Тож, майбутні вчителі англійської мови повинні знати, що у методичній науці розрізняють такі проєкти: практико-орієнтований проєкт – проєкт, спрямований на розв'язання соціальних завдань, що відображають інтереси учасників; дослідницький проєкт – проєкт, який за структурою нагадує наукове дослідження; інформаційний проєкт – проєкт, спрямований на збір інформації, об'єктів або явищ з метою аналізу, узагальнення і представлення інформації для аудиторії; творчий проєкт – проєкт, який пропонує максимально вільний і нетрадиційний підхід до його виконання і презентації результатів; рольовий проєкт – проєкт, що передбачає розв'язання проблеми у вигляді рольової гри [11].

У процесі організації проєктної роботи на уроці англійської мови майбутні вчителі повинні дотримуватися такого алгоритму дій: 1. Оберіть тему проєкта, його тип, кількість учасників (індивідуальний, парний, груповий чи колективний). 2. Виділіть проблеми дослідження. 3. Розподіліть завдання між учнями, обговоріть можливі методи дослідження, пошук інформації, творчі ідеї, цифрові інструменти та технічні труднощі. 4. Самостійна робота учасників проєкту над розв'язанням поставлених завдань.

5. Обговорення проміжних результатів. 6. Презентація та захист відео/аудіо/медіа матеріалу. 7. Колективне обговорення та формулювання висновків [11].

Наприклад, на уроках англійської мови можна пропонувати учням створити електронне запрошення на День народження для друга/подруги, коли вивчаємо тему «Свята та традиції» у початкових класах, електронну гастрономічну карту Англії під час вивчення теми «Англійська кухня» або електронну мапу визначних місць Лондона у процесі засвоєння однойменної теми у старших класах тощо.

Крім цього, можна пропонувати слухання, перегляд та/або створення власних аудіо або відеоподкастів відповідно до тематики шкільного програмового матеріалу. Утім, студенти повинні знати, що подкаст (Podcast) – цифровий медіа-файл або низка таких файлів, які розповсюджуються Інтернетом для відтворення на портативних медіа-програвачах чи персональних комп'ютерах. За змістом вони можуть нагадувати радіо-шоу, звукову виставу, містити інтерв'ю, бесіди чи будь-що інше, що належить до усного мовлення. Термін «podcast» є поєднанням назви портативного програвача музики iPod та слова *broadcast*. На відміну від слухачів радіо, які слухають те, що їм пропонує радіостанція, подкастинг дозволяє користувачеві самостійно обирати час, тему і зміст аудіо/відеоматеріалу [11].

Методична цінність аудіо та відеоподкастингу полягає у формуванні й удосконаленні слухо-вимовних навичок, розширенні та збагаченні лексичного словника, формуванні й удосконаленні граматичних навичок, розвитку умінь говоріння, рецептивних аудитивних навичок у роботі з фонетичним, лексичним і граматичним матеріалом, а також розвитку умінь розуміння іншомовного мовлення на слух.

Майбутні вчителі повинні знати також блог-технології. Як демонструє практика, блоги часто використовуються в учительській професійній діяльності. Блог (з англійської мови *blog, weblog*) – це онлайн щоденник, основною опцією якого є регулярне додавання записів, що містять тексти, зображення або мультимедіа [11, с. 7].

Серед різноманітних класифікацій навчальних блогів, відображених у наукових розвідках, виділяють такі критерії: за автором (авторами), за наявністю та видом мультимедіа, за темою, за наданням права брати участь у дискусіях і публікувати повідомлення і коментарі, за особливостями контенту.

Згідно з Аароном Кембеллом, у практиці іншомовного навчання виділяють три типи блогів: блог викладача, блог студента та блог класу.

Блог викладача (*The tutor blog*) ведеться викладачем одноосібно, відображаючи у контенті програму та інформацію дисципліни, домашні завдання тощо. Такий блог може містити особисті відомості про педагога. У блозі викладача коментування постів студентами є обмежене.

Блог студента (*The learner blog*) передбачає створення індивідуального віртуального простору кожним студентом, що заохочує до публікацій, онлайн спілкування та взаємодії з викладачем та одногрупниками.

Блог класу (*The class blog*) є спільним віртуальним середовищем викладача і студентів, утвореним унаслідок колаборації усіх учасників освітнього процесу для онлайн спілкування, практики писемного мовлення та розширення позааудиторної роботи [15].

Крім цього, програма дисципліни передбачає знайомство майбутніх учителів англійської мови з веб-квест технологією. Вебквест (від англ. *web* – всесвітня павутина та *quest* – пошук, пошуки пригод). Згідно з концепцією авторів Берні Доджом та Томом Марчем, вебквест – це формат уроків, орієнтований на пошуково-пізнавальну діяльність учнів у отриманні, аналізі, узагальненні, трансформуванні необхідної навчальної інформації з веб-сторінок. Розробники вебквестів розробили класифікацію за типом завдань відповідно до таксономії Блума: переказ – демонстрація розуміння теми на основі подання матеріалів з різних джерел в новому форматі: створення презентації, плаката; планування та проектування – розробка плану або проекту на основі заданих умов; самопізнання – будь-які аспекти дослідження особистості; компіляція – трансформація формату інформації, отриманої з різних джерел: створення книги кулінарних рецептів, віртуальної виставки, капсули часу, капсули культури; творче завдання – творча робота в певному жанрі (створення п'єси, вірша, пісні, відеоролика); аналітична задача – пошук і систематизація інформації; детектив, головоломка, таємнича історія – висновки на основі суперечливих фактів; досягнення консенсусу – вироблення рішення гострої проблеми; оцінка – обґрунтування певної точки зору; журналістське розслідування – об'єктивний виклад інформації (поділ думок і фактів); переконання – схиляння на свій бік опонентів або нейтрально налаштованих осіб; наукові дослідження – вивчення різних явищ, відкриттів, фактів на основі унікальних онлайн джерел [16].

Поміж низки сучасних методів навчання англійської мови, майбутні учителі повинні знати метод «перевернутий клас» (англ. *flipped classroom*) – метод навчання, згідно з яким основне засвоєння нового матеріалу учнями відбувається вдома, а час аудиторної роботи виділяється на виконання завдань, вправ, проведення практичних досліджень, індивідуальні консультації вчителя тощо. Метод був запропонований у 2007 році учням Вудландської школи в штаті Колорадо (США) двома вчителями природничих наук – Джонатаном Бергманом та Аароном Самсом. Вони почали створювати короткі відеоподкасти з матеріалами лекцій, які учні мали переглядати вдома. Переваги методу: учень отримує знання тоді, коли йому зручно, а не тільки за умови появи на уроці. Це може бути і відео, завантажене на смартфон чи планшет, аудіолекція, завантажена на плеєр; учень засвоює матеріал у своєму темпі, може подивитися відео або прослухати аудіо стільки, скільки вважає за потрібне, зробити паузу для конспекту або простого сприйняття нової інформації; формат індивідуальних консультацій з учителем допомагає дітям позбутися фрустрації і страху не зрозуміти новий матеріал, що також допомагає вчителю бачити прогрес і рівень розуміння кожного окремого учня; на уроках час не витрачається на виклад нового матеріалу, завдяки чому створюється більше можливостей для застосування знань; методика не вимагає спеціальних дорогих технічних пристроїв; для реалізації роботи в межах «перевернутого класу» може знадобитись звукозаписний пристрій (диктофон, мікрофон), камера або вебкамера, комп'ютер зі стандартним програмним забезпеченням; учні можуть використовувати більшу кількість додаткових джерел при самостійній підготовці вдома: інтернет, домашні книги, словники і т. д. [17].

Новою самостійною ігровою формою навчання англійської мови, яку варто знати та вміти застосовувати майбутнім учителям є технологія ігрового навчання «*edutainment*». Поява терміна зумовлена поєднанням двох англійських слів: *education* (навчання) і *entertainment* (розвага) [18]. Ед'ютейнмент як освітній тренд передбачає використання візуальних засобів (текстового та відео/аудіоматеріалів) в освітньому процесі, який відбувається у неформальному стилі за допомогою сучасних форм розваг та цифрових технологій. Основою ед'ютейнменту є концепція навчання через розвагу.

Тематика останнього лекційного заняття передбачає знайомство майбутніх учителів із змішаною методикою. Змішаний метод (з англ. мови *blended learning, hybrid* або *mixed-mode learning*) включає поєднання роботи учнів у класі та в режимі онлайн [19]. Пропонована методика полягає в розширенні традиційної взаємодії вчителя та учнів на уроці, зокрема англійської мови, шляхом застосування онлайн-компонента у навчанні. Таким чином, учні отримують можливість навчатися самостійно за допомогою комп'ютера та наявності доступу до Інтернету в будь-який час. З урахуванням популярності змішаного методу деякі сучасні підручники з англійської мови, зокрема укладені британськими авторами, мають онлайн компонент задля досягнення поставлених освітніх цілей і підвищення результатів навчання учнів [6; 7].

Висновки. Отож, окресливши стисло зміст вивчення вибіркової дисципліни «Цифрові технології в англійській освіті», можна стверджувати, що студентофілологи здобудуть необхідні знання, вміння та навички досягнення освітніх цілей за допомогою цифрових технологій у результаті обрання пропонованого курсу. Короткий опис і висвітлення теоретичного навчального матеріалу доводять дидактичну цінність нової дисципліни у напрямі оновлення фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови в цифрову епоху, оскільки збагачується професійний тезаурус студентів і модернізується номенклатура засобів навчання для роботи з професійно орієнтованою інформацією, критичного й методично виправданого аналізу та відбору аутентичного навчального матеріалу, розробки власних електронних засобів навчання та взаємодії онлайн з навчальною і професійною метою тощо. Перспективою майбутніх наукових студій є удосконалення системи розвитку цифрової компетентності вчителя англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for Lifelong Learning. 2018. URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelonglearning.pdf>.
2. Концепція Нової української школи. 2016. URL: <https://www.osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>.
3. Державний професійний стандарт вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти та вчителя закладу загальної середньої освіти. 2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti?fbclid=IwAR10IM2ewVVOOF6eJWSfoOE7L3YQ8Usvvhw23plMgKkCFYV46X4UYvSDOxw>.

4. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 рр. 2021. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>.
5. Khomyshak O., Patiyevych O. Розвиток цифрової компетентності майбутніх учителів англійської мови з використанням програмного засобу storyjumper. *Information Technologies and Learning Tools*. 2020. 79. 5: 126–138.
6. Hockly N. Blended Learning, *ELT Journal*. 2018. V. 72 (1), 97–101. DOI: 10.1093/elt/ccx058.
7. Sharma P. Key Concepts in ELT: Blended learning. *ELT Journal*. 2010. V. 64 (4), 456–458. DOI: 10.1093/elt/ccq043.
8. Ovcharuk O. The use of digital learning tools in the teachers' professional activities to ensure sustainable development and democratization of education in European countries / Oksana Ovcharuk, Iryna Ivaniuk, Natalia Soroko, Olena Griitsenchuk, Oksana Kravchyna // *The International Conference on Sustainable Futures: Environmental, Technological, Social and Economic Matters*. Kryvyi Rih, Ukraine, May 20-22, 2020. Volume 166. URL: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/abs/2020/26/e3sconf_icsf2020_10019/e3sconf_icsf2020_10019.html. – DOI: 10.1051/e3sconf/202016610019.
9. The Sustainable Development Goals. 2015. URL: <https://sdgs.un.org/goals>.
10. Інформаційні технології. 2022. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Інформаційні_технології.
11. Кадемія М. Використання сервісів соціальних медіа в навчальному процесі ВНЗ: Блоги, Веб-квести, Блог-квести: навчально-методичний посібник (видання 2-е, доповнене) / М. Кадемія, О. Шестоपालюк, В. Кобиця, Вінниця: ТОВ «Ландо ЛТД», 2014.
12. CourseLab. 2022. URL: http://www.courselab.com/view_doc.html
13. StoryJumper. 2022. URL: <https://www.storyjumper.com>.
14. Flip PDF. 2022. URL: <https://www.flipbuilder.com/flip-pdf/>.
15. Campbell P. Weblogs for Use with ESL Classes. *The Internet TESL Journal*, 2003. Vol. 2. URL: <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html>
16. Вебквест. 2022. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Вебквест>.
17. Перевернутий клас. 2022. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Перевернутий_клас.
18. Ед'ютейнмент. 2022. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Ігрове_навчання.
19. Хомишак О. Удосконалення процесу викладання практичного курсу англійської мови на основі «змішаної» методики. *Молодь і ринок*. 2013. № 7. С. 78–81.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Антонюк Ярослав – доктор історичних наук, співробітник Галузевого державного архіву Служби безпеки України

Барановська Олена – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ

Гоголь Тетяна – аспірантка кафедри теорії та методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

Голованова Ірина – доктор медичних наук, професор кафедри соціальної медицини, громадського здоров'я, організації та економіки охорони здоров'я з лікарсько-трудовою експертизою Полтавського державного медичного університету

Зачепа Андрій – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри суспільно-гуманітарних наук Української академії друкарства

Зимомря Іван – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та практики перекладу ДВНЗ «Ужгородський національний університет»; професор Полонійної академії в Ченстохові

Зимомря Микола – доктор філологічних наук, професор, академік АН Вищої школи України, завідувач кафедри германських мов і перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Ільніцький 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.

Ільніцька Катерина – кандидат педагогічних наук, старший викладач, кафедри фізики та інтегративних технологій навчання природничих наук Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Кабат Малгожата (Kabát Małgorzata) – д-р габ., професор Університету ім. Адама Міцкевича в Познані (Польща)

Казакова Світлана – кандидат біологічних наук, доцент кафедри фізичної терапії та ерготерапії Мелітопольського інституту екології та соціальних технологій Університету «Україна»

Калініченко Зоя – кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри аналітичної економіки та менеджменту Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ

Кіндрат Вадим – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і практики фізичної культури і спорту Рівненського державного гуманітарного університету

Костріков Анатолій – кандидат медичних наук, доцент кафедри соціальної медицини, громадського здоров'я, організації та економіки охорони здоров'я з лікарсько-трудовою експертизою Полтавського державного медичного університету

Краснобокий Юрій – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики та інтегративних технологій навчання природничих наук Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Краснова Оксана – викладач кафедри соціальної медицини, громадського здоров'я, організації та економіки охорони здоров'я з лікарсько-трудовою експертизою Полтавського державного медичного університету

Кришталь Аліна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільних наук Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України

Кулинич Мирослава – кандидат наук із соціальних комунікацій, доцент кафедри ПР та журналістики Української академії друкарства

Ляхова Наталія – кандидат медичних наук, доцент кафедри соціальної медицини, громадського здоров'я, організації та економіки охорони здоров'я з лікарсько-трудовою експертизою Полтавського державного медичного університету

Мальшина Катерина – доктор історичних наук, доцент, науковий співробітник Інституту археології та джерелознавства ім. М.С. Грушевського НАН України

Маркуляк Лариса – доцент кафедри української літератури Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Мартиненко Наталія – кандидат медичних наук, викладач кафедри соціальної медицини, громадського здоров'я, організації та економіки охорони здоров'я з лікарсько-трудовою експертизою Полтавського державного медичного університету

Микитюк Оксана – доктор педагогічних наук, професор кафедри суспільно-гуманітарних наук Української академії друкарства; професор кафедри технології біологічно активних сполук, фармації та біотехнології НУ «Львівська політехніка»

Морбітцер Януш (Morbitzer Janusz) – д-р габ., професор Вищої школи бізнесу у Домброві-Гурничій

Олефір Ольга – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Оржинська Ельвіра – кандидат юридичних наук, доцент кафедри професійних та спеціальних Херсонського факультету Одеського державного університету внутрішніх справ

Плужнікова Тетяна – кандидат медичних наук, старший викладач кафедри соціальної медицини, громадського здоров'я, організації та економіки охорони здоров'я з лікарсько-трудовою експертизою Полтавського державного медичного університету

Пюрко Владислав – магістр з фізичної терапії та ерготерапії, здобувач III рівня вищої освіти (спеціальність 011 Освітні педагогічні науки) Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, асистент вчителя в класі з інклюзивною формою навчання, вчитель ЛФК Мелітопольської гімназії № 22 Мелітопольської міської ради Запорізької області

Пюрко Ольга – кандидат біологічних наук, доцент кафедри ботаніки та садово-паркового господарства Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Романова Наталя – доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри німецької та романської філології Херсонського державного університету

Сельменська Зоряна – кандидат технічних наук, доцент кафедри медіатехнологій та видавничо-графічних систем

Ткаченко Ігор – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізики та інтегративних технологій навчання природничих наук Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Тюріна Тамара – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціології та соціальної роботи НУ «Львівська політехніка»

Федоренко Яніна – доктор історичних наук, доцент, професор кафедри суспільних наук Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України

Хомин Василь – доцент кафедри дизайну і теорії мистецтва Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Хомишак Оксана – кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри романської філології та компаративістики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Христова Тетяна – доктор біологічних наук, професор кафедри теорії і методики фізичного виховання та спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Чубіна Тетяна – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри суспільних наук Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України

Чуйко Олег – професор кафедри дизайну і теорії мистецтва Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

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

TOM 7: CZYNNIKI WARUNKUJĄCE JAKOŚĆ BADAŃ JAKOŚCIOWYCH

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

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

TOM 7: ЧИННИКИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКІСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Наукові редактори –
Ян Гжесяк, Іван Зимомря, Василь Ільницький

Макетування та верстка – Василь Герман
Дизайн обкладинки – Олег Лазебний

**Редакція не завжди поділяє думки авторів, за зміст, достовірність
інформації та точність цитувань відповідальності не несе.
При передруці статей посилання на збірник є обов'язковим.**

Здано до набору 22.04.2022 р. Підписано до друку 12.05.2022 р.
Гарнітура Times. Формат 60x84 1/16.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 13,02. Зам. № 5819
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