

Monografie

*INNOVATIVE ANSATZE ZUR PERSUNLICHEN
ENTWICKLUNG UND VERBESSERUNG
DER GESUNDHEIT*

*INNOVATIVE APPROACHES TO
PERSONAL DEVELOPMENT AND
HEALTH IMPROVEMENT*

Book 4. Part 10.



'2021



Leshchuk S.I., Belikov A.B., Muliar V.I., Oleksin Yu.P., Mitina L.S. et al.

**INNOVATIVE ANSÄTZE ZUR PERSÖNLICHEN
ENTWICKLUNG UND VERBESSERUNG DER
GESUNDHEIT**

*INNOVATIVE APPROACHES TO PERSONAL DEVELOPMENT AND
HEALTH IMPROVEMENT*

Monographic series «European Science»

Book 4. Part 10.

*In internationalen wissenschaftlich-geometrischen Datenbanken enthalten
Included in International scientometric databases*

MONOGRAPHIE
MONOGRAPH

Authors:

Al-Hadrawi R.A. (11), Leshchuk S.I. (4), Senkevich N.V. (4), Surkova I.V. (4),
Belikov A.B. (15), Belikova N.I. (15), Chernovol O.H. (10), Grigoryeva V. (9),
Haluzinska M.I. (5), Hrynova N. (7), Kochubey A.V. (8), Meleshko I.V. (12),
Mitina L.S. (2), Muliar V.I. (3), Oleksin Y.P. (8), Omelchenko A. (9),
Onyshchenko A.V. (6), Perepeliuk T. (7), Shevchuk T.Y. (8), Sokal V.A. (8),
Sorokchan M.M. (15), Suima I.P. (1), Vasetska L.I. (10), Volkova S.G. (12),
Voronona G.R. (12), Yakubovska S.S. (8), Zaliy R.V. (13,14)

Innovative Ansätze zur persönlichen Entwicklung und Verbesserung der
Gesundheit. Monografische Reihe «Europäische Wissenschaft». Buch 4.
Teil 10. 2021.

Innovative approaches to personal development and health
improvement. Monographic series «European Science». Book 4.
Part 10. 2021.

ISBN 978-3-949059-20-9

DOI: 10.21893/2709-2313.2021-04-10

Published by:

ScientificWorld-NetAkhatAV

Lußstr. 13

76227 Karlsruhe, Germany

in conjunction with Institute «SE&IE»

e-mail: orgcom@sworld.education

site: www.sworld.education

Copyright © Authors, 2021

Copyright © Drawing up & Design. ScientificWorld-NetAkhatAV, 2021

*ÜBER DIE AUTOREN / ABOUT THE AUTHORS*

1. *Al-Hadrawi Raad Abdulsada*, ChVUZ "Kiev Medical University", Ukraine, - *Chapter 11*
2. *Leshchuk Svetlana Ivanovna*, Irkutsk Institute (branch) of the Federal State Budgetary Institution of Higher Education All-Russian Institute of Justice, Russia, Doctor of Biological Sciences, Professor - *Chapter 4 (co-authored)*
3. *Senkevich Natalia Viktorovna*, Russia, - *Chapter 4 (co-authored)*
4. *Surkova Irina Viktorovna*, Irkutsk State Agrarian University named after A.A. Ezhevsky, Russia, graduate student, - *Chapter 4 (co-authored)*
5. *Belikov Aleksandr Borisovich*, Bukovina State Medical Academy, Ukraine, Doctor of Medical Sciences, Professor - *Chapter 15 (co-authored)*
6. *Belikova Natalia Ivanovna*, Bukovina State Medical Academy, Ukraine, PhD in Medical Sciences, - *Chapter 15 (co-authored)*
7. *Chernovol Olha Hryhorivna*, Zaporizhzhya State Medical University, Ukraine, graduate student, - *Chapter 10 (co-authored)*
8. *Grigoryeva Victoria*, Berdyansk State Pedagogical University, Ukraine, PhD in Philosophy, assistant professor - *Chapter 9 (co-authored)*
9. *Haluzinska Maya Ivanivna*, KVUZ "Uman Humanitarian Pedagogical College named after T.G. Shevchenko", Ukraine, PhD in pedagogical sciences, assistant professor - *Chapter 5*
10. *Hrynova Nataliia*, Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychina, Ukraine, PhD in Psychology, assistant professor - *Chapter 7 (co-authored)*
11. *Kochubey Alla Vladimirovna*, National University of Water Resources and Environmental Management, Ukraine, PhD in pedagogical sciences, assistant professor - *Chapter 8 (co-authored)*
12. *Meleshko Inna Viktorivna*, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" Kyiv, Ukraine, Senior Lecturer - *Chapter 12 (co-authored)*
13. *Mitina Lubov Sergiivna*, Kharkiv State Academy of Culture, Ukraine, PhD in Philology, assistant professor - *Chapter 2*
14. *Muliar Volodymyr Ilyich*, State University "Zhytomyr Polytechnic", Ukraine, doctor of philosophical science, Professor - *Chapter 3*
15. *Oleksin Yuriy Petrovich*, National University of Water Resources and Environmental Management, Ukraine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor - *Chapter 8 (co-authored)*
16. *Omelchenko Anetta*, Berdyansk State Pedagogical University, Ukraine, PhD in Philosophy, assistant professor - *Chapter 9 (co-authored)*



17. *Onyshchenko Andrii Volodymyrovych*, National University "Kiev-Mohyla Academy", Ukraine, graduate student, - *Chapter 6*
18. *Perepeliuk Tetiana*, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine, PhD in Psychology, assistant professor - *Chapter 7 (co-authored)*
19. *Shevchuk Tamara Yevgenivna*, National University of Water Resources and Environmental Management, Ukraine, PhD in pedagogical sciences, assistant professor - *Chapter 8 (co-authored)*
20. *Sokal Valentina Anatoliyivna*, National University of Water Resources and Environmental Management, Ukraine, PhD in pedagogical sciences, assistant professor - *Chapter 8 (co-authored)*
21. *Sorokchan Mykola Mykolaevich*, Bukovina State Medical Academy, Ukraine, applicant, - *Chapter 15 (co-authored)*
22. *Suima Irina Pavlivna*, Oles Honchar Dnipro National University, Ukraine, PhD in Philology, - *Chapter 1*
23. *Vasetska Larysa Ivanivna*, Zaporizhzhya State Medical University, Ukraine, PhD in pedagogical sciences, assistant professor - *Chapter 10 (co-authored)*
24. *Volkova Svitlana Gennadiivna*, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" Kyiv, Ukraine, Senior Lecturer - *Chapter 12 (co-authored)*
25. *Voronona Ganna Raisivna*, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" Kyiv, Ukraine, PhD in pedagogical sciences, Senior Lecturer - *Chapter 12 (co-authored)*
26. *Yakubovska Svitlana Sviatoslavivna*, National University of Water Resources and Environmental Management, Ukraine, PhD in pedagogical sciences, - *Chapter 8 (co-authored)*
27. *Zalij Ruslan Vasilovsch*, National University "Poltava Polytechnic named after Yuri Kondratyuk", Ukraine, - *Chapter 13, Chapter 14*



Inhalt / Content

CHAPTER 1. RESPONSIVE SENTENCES WITHIN THE DIALOGICAL DIALOGUE

Introduction	9
1.1. The notion and peculiarities of the dialogical entity	9
1.2. The notion of implication.....	12
1.3. Structural and semantic aspects of responsive sentences	14
1.4. Responsive sentences in the educational dialogue.....	21
Conclusions	26

CHAPTER 2. THE ARTISTIC DIALECTICS OF THE BAUDOLINO MYTH

Introduction	27
2.1. Baudolino "is not an artifice or a fiction, is not a fantastic figment".....	27
2.2. Baudolino "is not an ideal being"	28
2.3. Baudolino "is not a scientific and, in particular, a primitive scientific construction"	29
2.4. Baudolino "is not a metaphysical construction"	30
2.5. Baudolino "is not a scheme or an allegory"	32
2.6. Baudolino "is not a poetic work"	34
2.7. Baudolino "is a personal form"	35
2.8. Baudolino "is not a specially religious creature"	37
2.9. Baudolino "is not a tenet".....	39
2.10. Baudolino "is not a historical event as such"	40
2.11. Baudolino "is a miracle"	42
2.12. Baudolino "from the point of view of the concept of a miracle".....	44
Conclusions	45

CHAPTER 3. SELF-REALIZATION OF THE SOCIAL SUBJECT AS AN ACTIVITY-PROCEDURAL PRINCIPLE OF HARMONY

Introduction	46
3.1. Socio-individual and activity bases of self-realization of a social subject	47
3.2. Spiritual and value bases of human self-realization.....	54
Conclusions	62

CHAPTER 4. THE STATE OF THE ATMOSPHERIC AIR OF THE URBANIZED TERRITORY AND ITS IMPACT ON THE HEALTH OF THE POPULATION

Introduction	63
4.1. Ecological features of the territory of Angarsk.....	63
4.2. Ecological and hygienic characteristics of atmospheric air of the city of Angarsk.....	64
4.3. Assessment of the risk of non-carcinogenic effects in chronic exposure..	71
Conclusions	78



**CHAPTER 5. PEDAGOGICAL INNOVATION AS A MEANS OF
FORMATION OF A COMPETENT PROFESSIONAL IN THE
CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF
HIGHER EDUCATION.....80**

**CHAPTER 6. REPRESENTATION AND LOGIC OF THE
TRANSFIGURATION OF THE COMMONPLACE IN
AMERICAN PHILOSOPHY OF ART OF THE SECOND
HALF OF THE TWENTIETH CENTURY.....95**

**CHAPTER 7. STUDYING THE INFLUENCE OF THE PANDEMIC ON
MENTAL HEALTH OF
STUDENTS.....105**

**CHAPTER 8. QUALITY MANAGEMENT OF HIGHER EDUCATION
IN UKRAINE**

Introduction 114

 8.1. Factors in raising the problem of education quality..... 114

 8.2. The essence of the concept of quality of higher education..... 114

 8.3. Approaches, aspects and criteria of quality of education 116

 8.4. Quality control of higher education 117

 8.5. The mechanism of quality management of education in higher
 education 120

 8.6. Fundamentals of the system of general quality management of
 education 120

Conclusions 121

**CHAPTER 9. ARTISTIC AND AESTHETIC WORLDVIEW OF FUTURE
MUSIC TEACHERS: THE STRUCTURE OF THE PHENOMENON**

Introduction 122

 9.1. Aim, tasks and methods of research of artistic and aesthetic
 worldview of future music teachers..... 123

 9.2. Results and Discussion. Analysis of recent research and the
 current state of formation of artistic and aesthetic worldview of future
 music teachers. The structure of the phenomenon..... 123

Conclusions 129

**CHAPTER 10. ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL MODEL
OF TEACHING THE UKRAINIAN LANGUAGE TO
FOREIGNERS AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE OF
LANGUAGE TRAINING (from the experience of the Preparation
Center for Foreign Citizens of ZSMU)**

Introduction 130

 10.1. Conceptual characteristics of the organizational and methodological
 model of teaching a non-native language to foreigners at the



pre-university stage of preparation	131
10.2. Tasks of the organizational and methodological model of teaching at the pre-university stage of preparation.....	131
10.3. Principles of creating a teaching and methodological complex	132
10.4. Classification of practical classes by type of visual aids	133
10.5. Characteristics of the methodological component of the model of teaching language to foreigners	133
10.6. Tasks of the teaching and methodological complex.....	134
10.7. Structure of the teaching and methodological complex.....	134
Conclusions	135

CHAPTER 11. POSSIBILITIES OF TRIMETAZIDINE IN PREVENTION OF SUBCLINICAL MANIFESTATIONS OF ANTHRACYCLINIC CARDIOTOXICITY IN BREAST CANCER CHEMOTHERAPY

Introduction	136
11.1. The value of anthracyclines in modern treatment regimens for malignant tumours.....	136
11.2. Prospects for the prevention of pathology using metabolic drugs.....	137
11.3. Materials and research methods	137
11.4. Results and discussion.....	139
Conclusions	142

CHAPTER 12. NEOLOGISMS AS A REFLECTION OF SOCIETY DEVELOPMENT

Introduction	143
12.1. Meaning of neologism in modern linguistics.....	143
12.2. Classification of neologisms	145
12.3. Ways and methods of English neologism creation	145
12.4. Coroneologisms: word formation and social use.....	147
Conclusions	147

CHAPTER 13. DISTANCE LEARNING OF MODERN ACQUIRERS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE: FEATURES OF THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Introduction	149
13.1. Legal grounds for the introduction of distance learning for future specialists in computer engineering	149
13.2. Observance of academic integrity in the conditions of distance learning.....	150
13.3. Features of the organization of educational classes in the conditions of distance learning	152
Conclusions	153



CHAPTER 14. FORMATION OF DIGITAL LITERACY OF MODERN STUDENTS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

Introduction 155

14.1. Legal grounds for the introduction of quarantine restrictions in educational institutions of Ukraine 156

14.2. Concepts and models of digital literacy in the system of training modern students 159

Conclusions 160

CHAPTER 15. METHOD FOR INCREASING THE STRENGTH OF ADHESIVE FIXATION OF BRIDGES IN HARD TISSUES OF ABUTMENT TEETH

Introduction 162

15.1. Increasing the strength of the adhesive fixation of the fixed structure of bridges 163

15.2. Physico-mechanical parameters that distinguish the material of double fixation from analogues 164

15.3. A method of preparing abutment teeth to improve retention properties and a method of manufacturing a bridge prosthesis adhesive fixation..... 164

15.4. Comparative evaluation of double polymerization materials for indirect fixation of fixed structures 167

Conclusions 167

References 169



KAPITEL 1 / CHAPTER 1

RESPONSIVE SENTENCES WITHIN THE DIALOGICAL DIALOGUE

РЕСПОНСИВНІ РЕЧЕННЯ У СКЛАДІ ДІАЛОГІЧНОЇ ЄДНОСТІ

DOI: 10.21893/2709-2313.2021-04-10-007

Introduction

The definitions of dialogical entity usually emphasize that it acts as a combination of a number of replicas, interdependent in structurally-semantic plan, that between replicas of DE there is a semantic, anaphoric or structural connection, that they are in such a structural and semantic connection in which the previous replica acts as conditional, and each of the subsequent ones in three-part or more DE, with on the one hand, it is determined by the preceding one, and on the other hand, it determines the next following it, and only the last, final remark is only conditional. Moreover, each new statement only continues the dialogue, and everything that was said before this statement forms an interpretative framework for the subsequent statement. All dialogic unity is divided into different types according to semantic and formal structural criteria in the characterization of dialogue as an element of the structure of a work of art.

Sometimes a critical attitude is expressed towards the delimitation of artistic dialogue into dialogic entities, and the unit of dialogic speech is not dialogic entity, but a thematically related dialogical block, determined on the basis of semantic connectedness of utterances-replicas. In a multi-replica dialogue, semantic blocks are usually distinguished, a microtome is put at the base of each such block, and the entire dialogue is considered as a system of topics united by a single topic. In this case, an attempt is made to isolate several microtomes in any dialogue [9]. The disadvantages of such studies include, first of all, weak argumentation and validity of solving the question of dialogue units.

1.1. The notion and peculiarities of the dialogical entity

It seems more acceptable to us that the main unit of analysis of a dialogical text is dialogic unity, which is a coherent sequence of speech actions that form a kind of complex speech act – an interactive or dialogical action. Linguists usually appeal to the concept of “dialogic unity” when analyzing the constructive features of dialogue and the structural and compositional characteristics of dialogue replicas — the original and the response [1;6].

However, dialogical entity, regardless of whether it consists of two, three or more replicas, is a complex of statements interconnected not only structurally-compositionally, but also meaningfully and functionally. Between the replicas of the dialogical entity, the relations “stimulus-reaction” are established. This means that each source replica generates a second, response, etc. and that the structure and semantics of the first, initiating replica to some extent determines the form and



content of the second response replica, because between them there is, as a rule, an “implicative” connection [3]. The analysis of dialogical entity based on the principles of communicative linguistics, associated with the orientation on the personality of participants in speech communication, speech design, the illocutionary force inherent in each replica of the dialogue, allows us to expand the concept of dialogical entity as an element of the text. One cannot disagree with the fact that dialogical entity “is not just a union of lexically and grammatically non-independent replicas, but an integral communicative unit, consisting of statements that have their own communicative orientation and united by a single theme” [8]. At the same time, it must be taken into account that each initiating replica stimulus of a two-part dialogical entity with a single topic (or multiple-part with corresponding micro-themes) is built as an independent speech act, the illocutionary force of which extends to the response replica that closes the micro topic or single topic as a whole.

The ways of expressing the original cue are largely determined by the communicative intention of the initiator of the dialogue and can be represented by sentences of various structural-communicative types. The ways of expressing the response replica are more diverse in their communicative functions, which is to one degree or another connected with the significant communicative load of the response replicas, which are endowed with the ability to “clash” opposite points of view belonging to the participants in the dialogue, and “facilitate” their combination of “and remove” contradiction [1].

It is the response replica, structurally completing the original one, that forms the integral semantic plan of dialogical entity, which allows us to speak of its reactivity in the sense that the author of the second replica forms his reaction by experiencing and processing this or that influence of the communication partner. As a result of this, DE acquires structural and semantic interconnectedness of its replicas, relative syntactic isolation and communicative completeness.

Many scholars recognize the position that without studying the specifics of DE, not only structurally, semantically, but also functionally and pragmatically, it is impossible to get sufficiently convincing ideas about the nature and specifics of DE as a whole as an element of the text. Little attention has been paid to the analysis of these units in the linguistics of the text. The speaker's speech is primarily coding i.e. the choice made by him from among the various language tools that are capable of performing the same function in a particular context, and the listener's response is decoding as a reaction and result of perception of the previous statement. Both of these processes (the choice of means and perceptions) carried out by the communicants under conditions of dialogic interaction are naturally related to their experience and ideas about reality. The areas of intersection of the background knowledge of communication partners make up the fund of their common knowledge, which in the form of pragmatic presuppositions serves as a means of ensuring coherence of replicas of the dialogue text. As already noted, the encoding, decoding of the semantic component within the framework of dialogic speech is pragmatically determined, because it involves a reference to the speaker or the listener as the main pragmatic components of the speech act, their mental and social spheres. Dialogue interaction, therefore, is closely related to the pragmatic



presupposition of communication and the general knowledge fund of communicants, as well as their assessment of the dialogue currently underway. In terms of language expression, the resolution of this issue is reinforced by the predisposition of dialogic speech to variability. Moreover, it is the possibility of choosing the option of utterance that provides functional and pragmatic flexibility of dialogic speech and makes dialogue a more optimal way of verbal communication and effective impact on the participant of communication. The solution to this problem becomes one of the important tasks of the study of dialogical chains as units relevant to the formation of the text of a work of art. And success in studying this problem is achievable by referring to the doctrine of speech acts.

A speech act is a unit of verbal communicative activity, a speech product that combines a single intention, a completed minimum segment of speech and the achieved result. The pragmatic function of a speech act characterizes it as an act of the influence of the speaking person on the environment, on himself and on the addressee [11].

According to J. Searle, it is advisable to distinguish illocutionary acts:

- 1) for the purpose of this type of act, and the concept of illocutionary purpose should be distinguished from the concept of illocutionary force;
- 2) by expressed psychological states (faith, intentions, desire, regret);
- 3) by the strength with which the illocutionary target is presented;
- 4) on the relationship of the speaker and the listener;
- 5) in relation to utterances to the interests of the speaker and the listener;
- 6) on relations with the rest of the discourse;
- 7) according to the propositional content determined by indicators of illocutionary force [13].

All of the listed principles of differentiating illocutionary acts, with the exception of the latter, constitute a presuppositional basis for the functioning of the utterance, and the seventh paragraph reflects the semantic difference of illocutionary acts. The first three principles, according to J. Searle, are the most important and underlie the classification proposed by him.

When examining the pragmatic aspect of a dialogical text, it is important to distinguish between the following types of speech acts that are related to the communicative intent of the speaker:

1. constitutive (messages, statements, descriptions, statements, reports, explanations, representations, etc.);
2. directive (orders, requirements, instructions, requests, advice, etc.);
3. commissive (promises, threats, offers, oaths);
4. expressive (apology, gratitude, condolences, reproaches, regrets);
5. emotive (various emotions);
6. declarative (names, definitions, appointments, sentences);
7. Vocative (calls);
8. interrogative.

The allocation of these illocutionary acts allows us to determine the essence of a pragmatic approach to the description of dialogical speech: the linguist's interest in this case focuses on the content of the statements of the participants in the dialogue



interaction, and not on the meanings of the word form and phrase in the composition of these statements. Hence, it is inevitable to include in the sphere of analysis of a specific speech context and taking into account such parameters of the communicative situation as the place and time of communication, as well as the personal characteristics of the addressee and addressee [4].

The study of hidden contextually determined meanings at the level of dialogue interaction has turned into an independent branch of modern pragmatically oriented research [2]. The so-called indirect speech acts.

From the perspective of the listener, it is important to adequately decode the received voice message, taking into account the many components of this message. From a semantic point of view, a dialogical replica can incorporate one- and two-pronged semantic content. According to this approach, one can distinguish between dialogical texts with one “layer” of meaning (explicit) and texts with two “layers” of meaning (explicit and implicit, hidden) [10].

1.2. The notion of implication

In linguistic science, the concept of implication is treated ambiguously. The concept of implicit meaning is most appropriate, in our opinion, to be defined as content that is indirectly embodied in the usual lexical and grammatical meanings of language units and which, not being directly expressed by the addressee, is derived from the explicit content of the language unit as a result of the interaction of this content with the knowledge of the addressee and information obtained from the context of the situation, communication [7].

There are two types of implicit meaning:

- implicit presuppositional meaning, denotative content of presuppositions, present in the linguistic consciousness of communicants in the form of a proposition (judgment);
- implicit communicative meaning, implicit informative content of the statement, intended for communication and explicated in the communicative act due to the establishment of the implicative relationship between the explicit denotative-communicative and implicit presuppositional meaning of the statement [10].

On the one hand, in the process of processing the received message, the addressee establishes its true value by means of his preliminary knowledge, which he brings into dialogue communication in order to understand the speech product. On the other hand, the replica reaction to the message is realized as a conclusion that is made by the listener from the information explicated by him, obtained in the specific conditions of the dialogue.

Structural and compositional analysis of dialogical entity allows us to conclude that the dialogue text reflects the clash of intentions of its participants. Therefore, for successful communication it is advisable to take into account the problems of personal relations, manifested in dialogic communication. These problems have received sufficient coverage in modern linguistics.

Researchers also note that the dialogical form of communication is directly



related to the process of meaning formation in the course of communication.

Therefore, studies of the problem of the realization of inference within the framework of dialogic unity and especially its pragmatic aspect — the role of communicants in the formation of inference also seems to be logical.

One of the most important components of dialogic speech involved in the mechanism of linking replicas of dialogic unity is its objective modality as an essential constructive feature of each sentence, which contains an indication of the relation of the content of the statement to reality [5], and also subjective modality as the relation of the speaker to the reported. The category of modality is presented as a controlled and carried out by the speaker process of selecting available means of the language. The modality of dialogic unity has a complex structure, and therefore this phenomenon is still in the field of view of linguists.

The thematic integrity of dialogical entity is a necessary condition for mutual understanding of communication partners, establishing contact between them, and the implementation of various intentions [12].

The main semantic characteristic of the dialogue – an indication of the communicative goal lies in the meaning of the dialogical entity of propositions. Without a communicative goal, dialogue cannot function as a unit of speech of a particular genre.

The leading complex dialogic genres of oral everyday speech are usually considered to be debate, negotiation, training – teaching, storytelling and conversation. According to the main goal of the dialogue participants, the following features of each genre are distinguished:

- 1) the conviction of the partner in the dispute;
- 2) coordination of their interests with the interests of the partner, search for ways to coordinate actions in negotiations;
- 3) transmitting to the listener information in the story;
- 4) In the conversation, each of the partners has its own goals (to pass the time, to have fun).

As for training, instruction, the main thing here is to convey to the interlocutor useful information necessary from the point of view of the addressee. From a functional point of view, all possible relationships between replicas of DE can be reduced to the following main varieties:

- 1) requesting information about any object, issuing this information (in the requested or lesser amount); assessment of this information;
- 2) request for information – refusal to give out information (while the information may be absent, but may vary);
- 3) prompting to commit an action – consent or refusal to perform an action;
- 4) a statement about the relation of the person being reported to objective reality – an expression of absolute agreement with the interlocutor;
5. the same thing – an expression of only partial agreement with the contents of the dialogical remark of the partner;
6. the same thing – the expression of an opinion that is completely different in content from the content of the replica of the interlocutor.

Dialogue research is mainly related to the analysis and description of its



varieties, the search for general patterns of formation and functioning of DE. A differentiated approach to each of them is characteristic of the study of this type of unities from the point of view of both functions in the texts of works and the interaction of speech-thinking tactics and communication strategies. Scientists are united in the fact that a productive analysis of dialogical speech is achievable only if the researcher studies it in close connection with the speech behavior of communicants. It is necessary to take into account factors and conditions associated with the individual qualities of the participants in communication, with their general knowledge, interactions and assumptions. In connection with the appeal of the science of language to the human factor, to a native speaker, the efforts of scientists began to be directed to the study of speech messages, taking into account their impact on the addressee. In the process of communication, it is important to take into account the correspondence factor of the dialogue form of communication of the speech situation and the principle of variability. Moreover, it is precisely the possibility of choosing the option of utterance that provides the functional-pragmatic flexibility of the dialogue. The choice of means of expression of dialogic speech allows the speaker to develop his own style of communication. The study of dialogue gives reason to talk about it as a multifaceted phenomenon. Replicas-stimuli and replicas-reactions, united by a single topic, have their structural and semantic features, as well as their communicative orientation. Given this specificity, certain types of DE are identified, genres of information transfer, while hidden meanings are not excluded. The basic unit of analysis of a dialogical text is a dialogical entity, as a whole communicative unit, which is a coherent sequence of speech actions that form a kind of complex speech act - an interactive or dialogue action. Success in the study of dialogical chains as units that are relevant for the formation of different types of texts of works into which these chains are included is achieved precisely by referring to the doctrine of speech acts, i.e. speech works that allow you to combine the illocutionary intentions of the communicants, a relatively complete segment of speech and the achieved result.

1.3. Structural and semantic aspects of responsive sentences

Responsive sentences are interesting in structural and semantic aspects as well as in functional one. These communicative units can be characterized with a wide range of special features: 1) As it was mentioned above responsives express verbal reaction to any communicative unit; 2) Communicative structures under review always have deep semantic implication; 3) The structure of the responsives despite the other types of sentences, can vary greatly: the reaction can be presented by one word as well as a long speech or the reaction to the message can repeat the lexical units used in the message itself as well as be expressed in the most unexpected way with the help of different lexemes. This structural peculiarities influence also the functional aspect of the responsive sentences. 4) Different types of the responsive sentences are widely used practically in all spheres of human life and activity; 5) The functional loading of the responsive sentences as a rule depends not only on the



initial phrase, which is reacted by means of this sentence, but also on different linguistic and extralinguistic reasons; 6) The communicative units under review can be found in all speech styles; 7) Responsive sentences can be clichéd or fixed structures as well as free, usual communicative units, which are using in everyday life etc.

Within the question-answer system types of replies are traditionally corresponded to the types of questions. The identification of questions typology is dealt with in different linguistic researches [1-8]. The classification of answers, which can be connected with the interrogative sentence as well as for example, be means of the communicative sabotage or linguistic manipulation has not its detail description yet. Very often the responsive sentence [9] or verbal reaction to the question within the question-answer system somehow contents tautological elements, the case when the answer repeats some lexical units used in the question (*I'm willing to work hard! – said the Dick. – And you must not only work hard, but work in the right way*) [10]; is formal, when the reply is reduced only to words “Yes\No” or their equivalents (*Are these all the clothes you have? – Yes, sir; Have you ever been in any situation? – No, sir*) [10] etc. The responsive sentences of such type are make the communication easier for the its participants, but in real life the other type of answers, which are containing new lexical units, are more sufficient, more pragmatically oriented and more important for the process of the communication. The responsive sentences of such type can be called heuristic ones. Heuristic responsive sentences are the most interesting class of answers from the structural, lexical, semantic and functional aspects because they are characterized with the usage of the extended lexical filling, comparing to the other classes, they may not include the vocabulary of the interrogative sentence at all while representing by itself the detail to some extend information which had been demanded by the speaker. From the structural pint of view the heuristic responsives are diverse and having any kind of structure – from several words to big text massage.

Semantically, this type of answers is intended on the presenting of the concrete information the asking person needs. But, as it was mentioned above, it can be done in different ways. It enables us to divide heuristic responsive sentences into three main types:

- The direct answer, needing no additions, more detail descriptions, which satisfies the person who asks: *“Tell me, why does Captain Demerest dislike you so much?” – “I suppose he knows I dislike him”* [11];
- The reduced responsive – an answer avoiding some elements of the dialogue, but the speaker, who asks understands the reply correctly and, the same as for the previous class, it needs no additional information or details: *What is the matter? – We should go home!*;
- The extended responsive – the responsive sentence, containing except the information was asked for some additional data, which, according to the answering persons' view, will be interesting or useful for the other speaker: *“You'd like me to take him home too?”- “He lives at 9002, Hollywood Boulevard. Thank you for your help”* [11].

The common feature of the three classes of the responsive sentences mentioned



above consists in the fact that the answers of all named types are satisfactory ones for the speaker and they present the information he/she needs. But there are also peculiar features of every class, which can be seen while analyzing the structural, lexical and semantic specificity of them.

The direct answer to the question is not restricted to any form or content: *“How many complaints have there been?” Mel asked. – “At least 50.”; “Don't they know there's a storm and we have a runway out of use?” – “We try to tell them, but they don't want to listen. I hear they're holding a meeting tonight to decide what to do next.”; “How did you know about the Snow Committee report?” he asked her – “It was typed in the Trans America Office. I saw it there” [11] etc.* As we can see from the examples, the first class of the heuristic responsive sentence – direct answer to the question – in the most cases explains something or presents some information.

The first subtype of the heuristic responsive sentences includes, except the direct answer itself the antecedent responsives, meaning the replies which are correlating with the interrogative pronoun-adverbial component of the question: *“Where's Joe Patroni?” – “Still on the road”; “Why don't you fly from San Diego?” Tanya asked. – “I'm afraid, my dear, they know me there.”; “What do you do at stops?” – “I pretend to be asleep. Usually they don't trouble me.”; “How long?” - “Until midnight. Possibly all night” [11] etc.* The replies of such type give the concrete answer to the question, but semantically and structurally they are corresponded to the pronoun-adverbial element of the question itself.

In practical communication the heuristic responsive sentences are interrelated within the dialogue with the other types of the replies, which are supplemented each other, because there are some questions demanding the extended answer and there are ones, needing only Yes/No answer:

“Inez,” he continued. “May I call you Inez?”

“Yes,” she whispered. “Inez, will you answer my questions?”

“Yes - if I can.”

“Why is your husband going to Rome?”

“I don't know.”

“Have you got any friends there?”

“No.”

“What is your husband's job?”

“He was a builder.”

“Was? Isn't he now?”

“Things went - wrong.” [11]

The given fragment from the text illustrates the correlation of different types of the responsive sentences. Heuristic replies are connected semantically with the tautological, formal, determined ones etc. But as we can see from the above-mentioned example, the direct answers are the most important and sufficient links, that let us to understand the content of the dialogue, they explain the other remarks and are complementing the other types of the responsive sentences presenting in the given fragment.

The second main type of the heuristic responsive sentences is the reduced responsive. The reduction in this class of answers may be structural – when some



lexical units are avoided in the reply, but it is insufficient for the listener and he/she can easily realize the missed word or word-combination. As for the example, presented in the article: “What is the matter? – We should go home!”, here the full answer would be like the following one: “The matter is that we should go home”. But in the practical speech the word-combination “the matter is that”, repeating the lexical units of the question is contracted because the participant of the communication will understand everything without it. It is also done for the purpose of the language units’ economy and, as a rule, for the economy time. Besides structural reduction it can also be semantic – when it is missed one or several lines from the dialogue, but it does not affect the process of the communication and the interlocutors understand each other without problems: “*What is the score? – Liverpool has won*”; “*Have you seen the weather forecast for tomorrow? – It will be raining the whole day!*” etc. So, the intention of the asking person is not actually to hear the answer to their question, but it is understood, that this question will be followed with the other one. In the first example, the speaker asks about the score of the match, but, actually, he is interested only the score itself, for him it is important to know who wins the match. And if the answer to the first question (What is the score of the match) were, for example, 2:0, it would not have been satisfactory for the speaker, because such type of the answer does not present the information he needs.

The same situation is with the other example – the speaker hardly needs the information about the fact has his conversation partner seen the weather forecast or not. He needs the information from this forecast itself. So, the answer “It will be raining the whole day” satisfies the speaker.

And the third main type of the heuristic responsive sentences is an extended one. This class has something in common in semantic aspect with the previous type of the responsive sentences, because here we also have one or even several missed lines from the dialogue, but the speaker does not need them. But the previous – reduced type of the responsives – represented only the main information and only the data needed for the person who asks. And the extended responsive sentences are intended to give not only the needed information but also the additional one: *Have you done your home composition? – I will not give it to you!*; *Have you done some notes from the lecture? – I have given it to the other student*; *Do you need a bag? – A little one*; etc.

Here the speaker begins the communication with a question, but his/her conversation partner can easily understand the real intention of the speaker and gives him/her the answer not to the question itself, but to the question, that will follow this question in case he/she replies: for instance, the first example with the composition: the speaker asks his/her conversation partner whether he/she has done the homework. Of course, the person, who is asked, realizes why the speaker put such a question and reacts in this way. He/she knows that if he/she answers “Yes”, his/her conversation partner will ask to read it or even to rewrite to his/her copybook. The same is the situation with the other example, concerning the notes from the lecture. The asking person implies by his/her question the latent request to give these notes to him/her. And the conversation partner, understanding it, answers that he/she gave the notes to the other person. It may be also done for the purpose of the time economy and from



the linguistic point of view, economy of language means, i.e. words and word-combinations.

The heuristic responsive sentences are widely used not only in the modern English prose, but also in the oral speech. According to the statistical analysis, that has been held on the material of the 10000 dialogues in English, above 4000 responsive sentences here are the heuristic responsive sentences which are presenting the satisfactory for the speaker answer to the interrogative sentence put by him. The heuristic responsive sentences are also used in the so-called mixed type responsives when, for example, formal reply “Yes\No” is complemented with the heuristic one, or maybe the tautological responsive is supplemented with the heuristic responsive sentences etc.

So, the heuristic responsive sentences are among the most significant answer type within the typology of replies. Along with the uncontented responsive sentences – the answers, those are not satisfactory for the speaker and represent the attempt of the answering person to avoid the question or to change the subject of the communication and latent responsive sentences – replies that are not giving the exact answer but implying it – are the main structures representing the whole system of the responsive sentences. They are characterized with the diverse structural, lexical, semantic features and they are integral and sufficient part of the process of communication. All subtypes of the heuristic responsive sentences have some common and peculiar features. And, the main specificity of the given class of the answers consists in the fact that despite the existence of the various forms of the structure, lexical filling and semantic content the heuristic responsive sentences are representing the answer which is satisfactory for the person who asks and give the information that is understood without additions and details.

Communication as a linguistic phenomenon was dealt with in different aspects in a wide range of scientific researches connected with the structure and semantics of dialogue parts, speech act theory, question-answer unity etc. In the process of foreign language training to the implementation of dialogues as a significant element of conversational skills practice a great attention is usually paid. According to the Oxford English Dictionary, dialogue is a literary and theatrical form consisting of a written or spoken conversational exchange between two or more people [2]. While analyzing the proposed definition, it is possible to mention that the answer or reaction to the question or statement (addressed phrase) is a considerable part of the dialogue, especially educational one, because due to this reaction the student can show his\her command of language. These syntactic units are identified as the “responsive sentences” or “responsives” (Eng. Response)[1]. The term “responsive sentence” can be introduced not only for question-response structure, but also may be used to identify the syntactic unit used as a reaction on any expression: interrogative (And where have you been ? – Nowhere; Can you help me? – I'm on the phone), declarative (There's no way we'll make this plane. It leaves in 45 minutes. – Think positive!; – He thinks I'm guilty. – That's not what's important), exclamatory (Congratulations! We did it!; Julie! I'll speak with you later!), and imperative (Get upstairs now. – Why?; Do it! –Why me?).

In some types of the responsives the ideas and plans of the speaker, or intention



can directly correlate with the aim of the communication (for example, motivating and sabotage responsive sentences: “Why are you late for work? – Ask the driver of bus I took to get there!”, “I heard you company has new taxation policy – I don’t know, speak about it with our director”),). In the other sentences, that are also elements of the responsive sentences typology, there is no direct correlation between the responsive and communicative intention of the speaker (for example, emotional reaction on the utterance: We will never get that train! – Be positive!; What a beautiful weather today! – Great!; I finally passed my exam! – My congratulations!). Therefore, in the given article we consider the responsive sentences within the communicative tasks system, because the aim itself of some communicative units under research can be difficult to identify (for example, latent responsive sentences: Do you pay for the bus ticket? - They always check the tickets on the bus).

The answer to the question is investigated in a wide range of scientific works [2-9]. The communicative units under research within the educational dialogue can vary depending on the addressed statement, the purpose of the speakers, the topic of the conversation, the communicative situation itself and many other linguistic and extralinguistic factors. In the educational conversation the reaction of the person you speak with to the directed phrase in most cases is functional – the interlocutor gives you the information needed and the conversation, as a rule, is continued: How long did the internship last? – Almost for one year; How long I will go there? – About 10 minutes. But, while studying the particular topic, students can encounter the dialogues with the non-functional response – the person you talk to does not provide you with the information you need or tries to escape giving the direct answer to your question. For example: Did you watch the news this morning? – Have they said something important?; Do you have any free time for a rest? – Why are you asking? etc. So, the purpose of the article consists in the detail analysis of very significant part of the educational dialogue – the responsive sentence.

The majority of textbooks very often give students the examples of dialogues containing the functional responsive only although the non-functional one is also important for studying because it can be frequently found in real-life situations. Of course, it is difficult and, more likely, impossible to predict all existing answers\reactions to question\statement, but students, while practicing conversational skills should be aware of the lexical material related to this type of answers. Responsive sentences have significant functional loading, these communicative units of all types can be found in all spheres of human activity in colloquial as well as in literary language. Sentences with the communicative orientation “answer to the question” are integral part of foreign language training process.

Responsive sentence, being a verbal reaction to any kind of the expression, can be first of all classified as contented (reaction that is satisfactory for the dialogue partner and gives the needed information: What time is it? – Seven o’clock!; Have you any money deposited here? – No, sir. I want to leave some here), uncontented (some kind of manipulation, sabotage, refusal to answer the question or provide the information necessary for the conversation partner: What is your age? – Must I answer your questions?; What is your address? – It is confidential information!) or latent one (an answer\reaction, including the needed data, but the participants of the



communications are made to analyze the full answer itself in order to find the information they want: Will you go out tomorrow? – It depends on the weather!; Are you hungry? – Try me, and see). The latent responsive sentences are subdivided into a wide range of different types. One of the most controversial among them is the responsives with the referential index – answer\reaction containing the quotation which had been taken from various sources: from someone's words to serious scientific researches: What will you be doing in such a difficult situation? – As my mother always says, we should never give up!; How do you know it? – It is obvious! And what are you going to tell the teacher when he asks you to read your home task composition? – I will just quote the A. Liebling's words "I can write better than anybody who can write faster, and I can write faster than anybody who can write better." etc.

Responsive sentences with the referential index are of great interest structurally – they can be of different structure – from one word to the whole paragraph; from uncompleted sentence to the composite one, and semantically – usage of quoted words or lines from artistic work can provide the listener with different information concerning his\her question itself, conversation partner's treatment of the object of the communication, intention to continue or vice versa to stop the conversation etc. For example, Do you know, my brother wants to become a famous painter and he is creating his fiftieth picture now! – Oh, give him a museum and he will fill it! The responsive sentence (Oh, give him a museum and he will fill it!) expresses not only implied answer to the question (that the interlocutor knows or realize the information he is told), but also shows the treatment of this information by the conversation partner. The quotation of Picasso's words "Give me a museum and I will fill it" is used in ironical sense here and by means of this irony he shows his distrust to the talent of the person they speak about. The responsive in the following dialogue has all functions of the latent responsive sentences – it gives an answer to the question, but in a hidden, disguised manner and in order to understand it the conversation partner should think the phrase over: Will you stop smoking? – You know that "The only way to get rid of a temptation is to yield to it." So, by means of a famous quote from Oscar Wilde's artistic work the speaker gives, although in a hidden way, the fair answer that he will not stop smoking. The responsive sentences with the referential index can be also implemented when it is difficult to find how to answer someone's question or when you do not want for any reason to reveal the whole information to the conversation partner: Why have you chosen dancing as your profession, your trade? – Because dancing – is a silent poetry!; Do you believe in our state's legislation? – As Plato says "Good people do not need laws to tell them to act responsibly, while bad people will find a way around the laws."; Who told you about it? – Everyone knows it! The most frequent reason of usage of the sentences under the research is the desire to relieve of responsibility. For example, Why were you absent at the office yesterday? – According to the Statue of our company we have two days off; Just imagine! We must learn by heart twenty poems during the term! – It is written in your curriculum that you must do it in order to pass the literature exam. The answering person quotes the rules from the Statue or curriculum in order to show to the conversation partner that it is not his\her personal idea or view, but it is



just rule to be kept.

To sum up, responsive sentences with the referential index are among the most interesting and frequently used type of latent responsive; they are characterized with the existence of various intentions, transferring the inner state of the participants of the communication and their treatment of the discussed subject as well as the answer\reaction to the asked question or addressed expression.

1.4. Responsive sentences in the educational dialogue

For the educational process the responsives, representing emotional reaction, are very significant and are of the great interest.

Responsive sentences of the emotional reaction can be subdivided into several groups: 1. The responsives of evaluation: We will never get that train! – Be positive!; What a beautiful weather today! – Great!; I finally passed my exam! – My congratulations! 2. Devaluation of an issue: He still thinks I had broken that vase! – It is not important now!; I forgot to buy butter – You have a lot of products to eat even without it!; I promised to visit my aunt today! – You are busy today, she will understand. 3. Responsives of quarrel: Don't ask me stupid questions! – You are stupid, but not my questions!; You have mental problems! – Not so much as you are!; I was advised not to deal with you! – I had the same advice concerning you! 4. Doubts concerning the objectiveness of someone's praise, compliments or abuse: You English is very good! – Americans always say that in order to show their politeness!; Your paper is out of theoretical value! – But it is only your opinion!; You can miss this film in the cinema, it is not so interesting! – I don't think so!

This type of the responsive sentences can be influenced with linguistic factors as well as extralinguistic. The verbal reaction to such type of syntactic construction can be reasoned with, first of all, usage of the correspondent lexical material, grammatical structure of the initial phrase (linguistic reasons) and the communicative situation itself, attitude of the speakers to each other and to the subject of conversation (extralinguistic reasons).

The responsive sentences of the emotional reaction are interesting in lexical as well as in semantic, functional and structural aspects, lexical content of the sentence of this type can include lexical material of the question or expression, but, mostly it can be expanded not informatively but modal according to the specifics of the issue or expression. These speech units have a wide range of differential features, based on the lexical content, functional loading and communicative orientation of the corresponding constructions.

Responsive sentence is verbal reaction to any kind of statement; the most widespread situation the students while learning English are faced with is the reaction to an interrogative sentence : How are you? – I am well, thank you. One of the most widespread subtype of the empty responsive sentences is the stereotyped or cliché responsives: Have a good day! – Have a good day too!; Help yourself! – Thank you! etc. According the Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, cliché is an "idea or expression, that has been too much used and is now stereotyped phrase"



[10, p. 154]. Cliché responses do not give the answer in its direct meaning and do not provide the questioner with some information, but the constructions of this type are used to continue the dialogue and to show the intention of the respondent. Cliché responses are characterized with the possibility to reproduce these syntactic units, combine them with the other communicative units, interpret in different ways according to the desire of the speaker.

In the “question-answer” construction the character of the responsive sentence depends on the addressed phrase. This statement is also true for cliché elements of the dialogue. For example, there is a limited number of answers (responses) we can give as a reaction to the greeting “Good morning!”. The stereotyped reply may be “Good morning!; Nice to meet you” or something like that. Responses-cliches appear in our speech under different circumstances and in various contents. A lot of reasons of the usage of these syntactic units can be found. First of all, the desire to be polite, to continue the dialogue or begin the conversation, to make good relations with the person you speak with etc. Moreover, while reproducing the prepared responsive-cliché, the participant of communication have time to think over the further conversation, to find better facts to convince the interlocutor to do something.

Responses-cliches are of great interest in the lexical aspect. Responsive sentences, which can be called cliches, are used also while expressing you agreement: There are many reasons for...; There is no doubt about it that...

I am of the same opinion; I am of the same opinion as the author. I completely / absolutely agree with the author; I agree with you 100 percent; I couldn't agree with you more; That's so true; That's for sure; etc, disagreement: There is more to it than that; The problem is that...; I (very much) doubt whether...; This is in complete contradiction to...; What is even worse,...; I am of a different opinion because...; I cannot share this / that / the view; I cannot agree with this idea; What I object to is...; Unlike the author I think...; I don't think so; etc with the speaker addressing you.

Analyzing the previous examples, we can make a conclusion that within the cliched responses in parallel with proper responses-cliches there are also complemented responsive sentences-cliches, which contain additional information and include the new, not cliched lexical material demanded with the character of the question or statement.

The usage of responses-clichés does not mean that syntactic units of this type are related to the uniformity, monotony and tediousness.

Conclusions.

The responsive sentences, that are clichéd or containing the clichéd element, are used during all stages of communication: establishing contact or introducing an issue for a discussing, continuation of the conversation and its logical development, concluding of the communication, presenting of final arguments, drawing to the conclusion. The responsive sentences are extremely interesting in lexical as well as in semantic aspects, lexical content of the sentence of this type can include lexical material of the question or expression, but, mostly it can be expanded informatively



or modal according to the specifics of the issue or expression. These speech units have a wide range of differential features, based on the lexical content, functional loading and communicative orientation of the corresponding constructions.

In dialogical speech the responsive utterances – verbal reaction to the initial, stimulating phrases –, as a rule, are characterized not only with logical and semantic loading, but also the emotional one. Emotivity from the linguistic point of view is studied by a wide range of scientists [1,2,4,5,6], but this notion had not been described yet in relation to responsive sentences. The term “responsive” or “responsive sentence” was used by Charles Fries while identifying the following types of sentences according to the aim of communication: “situation utterance” (eliciting a response) and ‘response-utterances’. Situation utterances are subdivided into 3 groups: 1) utterances that are regularly followed by oral responses only. These are greetings, calls, questions. (*Hello, goodbye, see you soon*). 2) Utterances eliciting action responding. These are requests or commands (*come up to me*). 3) utterances regularly eliciting conventional signals of attention to continue discourse. (*I've been taking to him. –Yes.*) [7; c. 116-117] Under the term “responsive” David G. Lockwood, Peter Howard Fries, James E. Copeland identified such structures as “*They are, we are, I am, he\she is*” etc [8; c. 112-116] if they are used as answers to the question. Jones Bob Morris appealed to the term “responsive” while describing “*yes-no words and their equivalents*” [9]. We understand the notion of “responsive sentences” as term with broader meaning, identifying any verbal reaction to any type of utterance.

Emotivity is one of the most undefined characteristics of the text, despite the fact that the problem of emotions expression in monological, as well as in dialogical speech, today attracts more and more attention of linguists and is one of the most relevant objects of linguistic research. Nowadays there are many approaches to the identification of the emotivity as a language category. According to lexically-based approach, which is considered as main and the most traditional one, the lexical units are the main means of expressing emotions in language and these means are divided into the following groups: 1) interjections and the adjacent words (swear words, addressing to the God, etc.); 2) the names of the emotions; 3) words with suffixes of subjective evaluation; 4) words containing emotionally-evaluative component; 5) evaluation words etc. At the same time in this approach linguists also highlight some of the most important items: 1) within the conceptual approach the term “emotive lexicon” researchers refer to while speaking about units that reflect sensory phenomena in the form of conceptual characters (love, excitement, passion, anger, etc.); 2) the main criterion for selection of emotive units is their functions in the reflection of the emotional state of the speaker and his\her treatment of the subject of the question; 3) emotivity is interpreted as a part of word’s connotation, connected with its subjective-evaluative meaning and expresses a subjective attitude of the speaker to the subject of speech, thereby causing an emotional response from the addressee [1].

Emotions can be expressed in various ways: in the form of emotional responses or as an emotional state, which reflects the internal human experience, but it has no external expression. While emotional reactions are external way of expressing



emotions, feelings one of their means is an expression of emotions through language: different kinds of exclamations, questions, interjections, etc. Because language is not just a unique mean of communication, getting of the information and influencing the listener, but also a mean of self-expression. There is a certain set of means of emotional reaction expression that can be used separately, but more often it is used in complex. Oral speech is characterized, first of all, with emotional colouring, which is manifested in the use of emotionally colored words, different morphemes (eg, the use of diminutive suffix), interjections, but primarily in the intonation. This occurs automatically in the speech on the basis of previous experience of communication. The circumstances of the situation, for example, being in a hurry, leaves the speaker no time for thinking over the situation. The speaker uses words that are common and customary for everyday life and are stored in memory with the general semantics of the word. In dialogical speech the responsive sentences, expressing the verbal reaction on the different kind of utterances, are of major importance when it is needed to reflect the emotional state of the speaker, his\her feelings and preferences, because in the language emotions are, as a rule, expressed by means of questions, exclamations, exclamations, interjections etc. and are reactions on different kind of expressions (declarative, imperative, interrogative). In dialogical speech the emotive constructions, used in the responsive sentences and uttered in different contexts and with different intonation can express joy, surprise, anger, and even irony; the meaning of these language units is characterized with the situation of the communication. Phrase-reaction is almost always emotionally coloured, which is reflected in the use of emotionally colored words, different morphemes (for example, the usage of diminutive suffixes), interjections, but primarily with the intonation.

The dialogue elements are closely related within the dialogical entity, many of them present a direct response to the preceding remark, and their construction as syntactically complete sentences would lead to a repetition of information and the syntactic structure of the preceding remarks. Therefore, ellipsis, highlighting only the most important thing in a sentence and paying attention only to the most important details, makes the responsive phrase more emotionally-coloured, more expressive, and is one of the basic principles of the spoken text, and especially reactive phrases.

Reacting utterance (response) – is a phrase or sentence, which is the response to the stimulating phrase (question, statements, offers, etc.). Responsives can be expressed in different ways: in the form of interrogative, exclamatory and negative sentences, as interjections, elliptical constructions, phraseological units etc. They are directly dependent on the stimulating or initial phrases. Emotionally-coloured reacting phrases can be not only the reaction to the stimulating phrase, but they can become the stimulating phrases themselves: *Your behavior at the lecture was intolerable! – Look at yourself! You are not better, believe me! – Me? – Don't pretend to be very surprised! – No, you should explain... etc.* As we can see from the example, all utterances are connected semantically and logically and every reacting utterance becomes a stimulating one. Responsive utterances are closely connected with the initial ones within the context [3].

Emotivity in responsive sentences may be expressed in different ways: by using stylistic devices, by peculiar syntactic structure, by intonation etc. The most



widespread example of the emotional responsive sentence is the actualization of the whole phrase or its part: *You are always doing nothing! – What?!; What a nuisance you are! – I am...who?; I don't like to work with people like you are! – Like me?! etc.*

In these examples the speaker actualizes some parts of the phrase expressing such emotions like "fear", "anger" etc. So, the usage of such type of phrases is quite natural for expressing of mentioned emotions because experiencing strong emotions like this, the speaker can not be logical in giving the argumentation to his\her statements, he\she uses ellipsis, trying to say as little as possible. In this case, the use of elliptic repetition helps to express the emotional state of the speaker.

The main stylistic mean of the expression of the emotional state of the speaker in the responsive sentences – verbal reactions to any kind of utterance – is syntactic repetition. It includes parallel constructions, chiasmus, anadiplosis, anaphora and epiphora. The most widespread among the above-mentioned units are anadiplosis and parallel constructions.

The practical implementation of the given stylistic means can be shown on the following examples: *"What was there to be gained by fighting the most evil wizard who has ever existed?" said Black, with a terrible fury in his face. "Only innocent lives, Peter!"*

"You don't understand!" whined Pettigrew. "He would have killed me, Sirius!"

"Then you should have died!" roared Black. "died rather than betray your friends, as we would have done for you!" [10, p. 146].

In this example, anadiplosis is seen as the stylistic mean of the expression of the emotions "anger", "resentment" etc. The author repeats the word «died», using it at the end of the first sentence and at the beginning of the second one, to create a rhythmic text and link two sentences together. Also, due to the author's remark and special syntactic construction of the reacting utterance we can better understand the emotions of the speaker.

In the next example: *"What the hell are you thinking? Is she more important than everything—than the whole tribe? Than the people getting killed?"*

"She can help," Jacob said quietly.

"Help!" the angry boy shouted. His arms begin to quiver. "Oh, that's likely! I'm sure the leech-lover is just dying to help us out!" [11, p.182] the author repeats the word «help», using it at the end of the phrase of one character and as responsive sentence of another character to create a connection between the two phrases and to highlight the main reason of the statement. In this case, the anadiplosis serves as a stylistic mean of expressing of the emotion "anger" in the reacting utterance.

The main stylistic mean of expression of the emotivity in the responsive utterances – syntactic repetition – includes: parallel structures, chiasmus, anaphora, anadiplosis etc. For instance: 1) *Why can't you understand! I don't like speak with these pigheaded people! – Then you must speak with our clients and you will speak with our clients because it is part of your work!* In this example, the anadiplosis serves as a stylistic mean of expressing emotion "anger" in reacting utterance; 2) *I will ask Jane to help me with translation! – Help? I hope with her help you will fail you exam!* In the example, the word «help» is repeated in stimulating and in reacting utterances to create a connection between the two phrases. In this case, the



anadiplosis serves as a stylistic mean of expressing emotion "anger" in reacting sentence. 3) *They invited you to that party! – They invited me! Did you hear it? They invited me!* In this example, repetition is used to express positive emotions "joy" in reacting utterance. 4) *Kate will be the chairperson at our meeting! – Kate can't do it! Kate doesn't know all details of our project!* In this example the first element of the sentence is repeated, repetition is used to express the emotional state of the speaker and specify the emotive-coloured responsive utterance. It is used to repeat the expression of positive emotions "surprise" and "discontent" in reacting utterance.

Another fairly common mean of expression of the emotivity in the responsive sentences is an ellipsis. As well as repetition, ellipsis can be used to express different emotions: *How did you get here? – I got there by the first bus! – Great! It is good to see you here!* In this example, the phrase "It is great!" is ellipited not only in order to show the emotional state of the speaker, but also to make the speech realistic. In the next example: *Can I go by that tram? – Overcrowded* the construction "no, because it is overcrowded" is shortened only to one word in order to save time and to show that the interlocutor doesn't want to speak for a long time.

Except of different stylistic devices, the emotivity in the responsive sentences can be expressed by means of emotionally-coloured words (wonderful, great, awesome, delighted, horrible, awful etc.): *This year I will finally have a rest from work! We can go abroad! – Wonderful!; What a downpour! It rains cats and dogs! – Terrible!* and interjections (wow, oh, ow, hm, am): *Can you listen to me and then you can speak via your phone for as long time as you can! – Hm...; Just look at this dress! – Wow!*

So, the most common types of stylistic means used to express the emotivity in the responsive sentences are repetitions, ellipsis, and actualization of the whole phrase or part of it; actualization of the whole phrase or part of it is the main stylistic mean of expression of the emotivity in the responsive sentences (43%), and is primarily used to reflect such strong emotions as joy, fear and anger.

The second mean of the expression of the emotivity in the responsive sentences is repetition (27%), but mostly it is used to express emotions such as fear and surprise; the next mean is anadiplosis (15%), which we analyzed in the dialogues, only used to express such emotions as fear and surprise. In addition to stylistic means, the other means of the expression of the emotivity in the responsive sentences are such elements as emotive-coloured vocabulary, interjections etc (15%).



KAPITEL 2 / CHAPTER 2

THE ARTISTIC DIALECTICS OF THE BAUDOLINO MYTH

ХУДОЖНЯ ДІАЛЕКТИКА БАВДОЛІНІВСЬКОГО МІФУ

DOI: 10.21893/2709-2313.2021-04-10-030

Введення

Якщо прибрати з історії всю брехню, це не означає, що залишиться лише правда. В результаті може взагалі нічого не залишитися.

Станіслав Єжи Лець

"Бавдоліно" (Baudolino, 2000) – четвертий роман Умберто Еко (1932-2016), видатного італійського філософа, семіотика, лінгвіста, культуролога, письменника та публіциста. У цьому бестселері множинність інтерпретацій історії постає, на думку автора, "як продукт здорової та затребуваної вигадки" [1, С. 535], творцем якої виступає міфічний Бавдоліно – головний герой роману. Для художнього аналізу цього міфу скористаємося класичним інструментом – "Діалектикою міфу" [2] відомого філософа Олексія Федоровича Лосєва (1893-1988). Розглянемо Бавдоліно "як міф, без зведення його на те, що не є він сам" [2, С. 209], використовуючи структурну побудову роботи Лосєва із зазначенням джерела цитування у відповідних підзаголовках. Цитування "Бавдоліно" здійснено за перекладом Мар'яни Прокопович [3] та подано курсивом.

2.1. Бавдоліно "не є вигадкою або фікцією, не є фантастичним вимислом" [2, С. 209-211]

Що скаже історія? – Історія, сер, збреше, як завжди.

Джордж Бернард Шоу

З якоїсь доволіно взятої, абсолютно умовної точки зору Бавдоліно дійсно є вигадкою. Його прототипами вважають самого Еко – невтомного оповідача, книжника, знаменитість і громадянина світу, який, як і його герой, – "плоть від плоті рідного містечка Олександрія в П'ємонті" [1, С. 534], – а також Піноккіо Карло Коллоді, який, на відміну від Буратіно, в італійському лексиконі – перш за все синонім слова "брехун". Цю ідею підкреслив сам Еко в одному з інтерв'ю: "Бавдоліно – один з великих брехунів історії, з тих, які потім стають утопістами, тому що вони, подібно поетам, сповіщають ту брехню, яка необхідна для всіх" [1, С. 535].

Цікавим видається зв'язок між двома прототипами Бавдоліно, але ми домовилися розглядати тільки Бавдоліно, причому не з точки зору якогось наукового, релігійного, художнього, громадського та іншого світогляду, але виключно лише з точки зору самого Бавдоліно, очима самого Бавдоліно. І з цієї точки зору, ні в якому разі не можна сказати, що Бавдоліно є фікція і гра фантазії.

Ми знайомимося з Бавдоліно у віці 12 років, коли він *"ще жив з батьком і*



матір'ю, у нас було кілька корів і город. Один пустельник з тих країв навчив мене читати. Я блукав лісом і болотами, а що був я хлопець з уявою, то бачив єдинорогів і (так я всім казав) мені являвся в тумані сам святий Бавдоліно...

— Ніколи не чув про такого святого. Він справді тобі являвся?

— Це святий з наших країв, він був єпископом у Вілла дель Форо. А чи бачив я його, то зовсім інша справа. Мосьпане Никито, проблемою мого життя є те, що мені завжди плуталось те, що я бачив, і те, що хотів бачити...

— Не тільки з тобою таке буває...

— Так, але ось що зі мною завжди трапляється: варто мені сказати, що я бачив одне, або що я знайшов лист, в якому йдеться про друге (хоч, може, я сам його написав) — а інші немов тільки на це й чекали. Розумієш, мосьпане Никито, коли розповідаєш про щось, що тобі уявилося, а інші кажуть тобі, що все саме так і є, врешті ти й сам починаєш у це вірити".

Бавдоліно (для його власної свідомості) є найвищою за своєю конкретністю, максимально інтенсивною і в найбільшій мірі напруженою реальністю. Це не вигадка, але — найбільш яскрава й сама справжня дійсність. Це — абсолютно необхідна категорія думки і життя, далека від усякого випадку і свавілля.

"Й отак ходив я по Фраскеті, бачив у діброві святих та єдинорогів, а коли стрів цісаря, не знаючи, хто це, і заговорив до нього його мовою, то сказав, що святий Бавдоліно відкрив мені, що цісар здобуде Тердону. Я сказав це, щоб справити йому приємність, але він захотів, щоб я розповів це всім, а насамперед тердонським послам, і таким робом вони переконалися, що навіть святи проти них, і саме тому він викупив мене в мого батька — не так тими кількома монетами, що їх він йому дав, як тим, що позбавив його рота, який треба було годувати. І це змінило моє життя".

Тож Бавдоліно не є вигадкою або фікцією, яка є фантастичним вимислом, але — логічно, тобто, перш за все, діалектично необхідною категорією свідомості і буття взагалі.

2.2. Бавдоліно "не є буття ідеальне" [2, С. 211-214]

Перше, що необхідно історику, — це міцна дуна.

Людвік Базилев, історик

Хоча Бавдоліно і говорить про себе, що "у нас у Фраскеті всі запеклі впертюхи", але його психологічні переживання не можна розглядати тільки як якісь ідеальні сутності, не слухаючи до нескінченної складності і суперечливості реального переживання, наприклад, при полюванні на міфічного єдинорога: "всі знають що аби зловити Єднорога треба посадити невинну дівчицю під дерево і той звір чує запах дівствениці і приходить і кладе її голову на коліна і тоді я взяв Нену з бБерголія що приходила з отцем своїм купувати курову корову в мого вітця і сказав їй ходи до лісу будем лапати єднорога тоді посадив я її під Дерево бо був певен що вона дівчиця і сказав ї сиди



собі так і розстав добре ноги шоп звір мав де голову положити і вона казала розставити де а я казав отутечки-о добре розстав і показав як а вона почала стогнати як коза що котиться і шось мені затуманило очі і потім на мене найшло шось як гапокаліпса і по тому вона вже не була чиста як лілія а тоді вона каже матінкобожа то як тепер ми звабим сюди єднорога і тут я почув голос з Неба що сказав міні що єдинорог qui tollit peccata mundis то я".

Бавдоліно – не ідеальне поняття, і також не ідея і не поняття. Власне життя для Бавдоліно і є справжнім життям, з усіма його сподіваннями і страхами, очікуваннями і відчаєм, з усією його реальною повсякденністю і чисто особистою зацікавленістю, причому, з раннього дитинства це проявляється у взаєминах з батьками: "але коли оповів я отцеві своєму Галійавдові що видів був святого Бавдоліна він дав міні трийцять буків по плечах і приказував о паночку нашо ти мене скарав сином що має видіня а не вміє навіть курову корову здоїти я або йому голову розвалю києм або дам його комусь хто ходить по ярмарках і торгах і водить малпу гаффриканську що танцює а св'ята моя матінка волає ти лобуре один нема гірших од тебе що такого вчинила я Господеві що післав міні сина що видить св'ятих а отець мій Галійавдо мовив неправда нічо він не видить бо брехун більший від юди і видумує все шоп нічо не робити".

Тож Бавдоліно не є буття ідеальне, але – речова реальність, що життєво відчувається й твориться, а також тілесна, до тваринності тілесна дійсність.

2.3. Бавдоліно "не є наукова і, зокрема, примітивно-наукова побудова" [2, С. 215-230]

Історії важко довіряти. Її або погано пишуть, або несумлінно переписують, а то і перекручують або прикрашають люди з багатою уявою. Правду так важко утримати, а міфи та вигадки так легко змішуються з реальністю, що виглядають, вреїті-реїт, куди більш логічними, ніж реальність.

Кліффорд Саймак.

Наука не народжується з міфу, але наука не існує без міфу, наука завжди міфологічна, а середньовічна наука не тільки не існує без бавдолінівського міфу, а й реально харчується їм.

"— Пояснюючи мені, що таке *studium*, владика Оттон розповідав, що ці спільноти вчителів та учнів живуть самі по собі: учні прибувають з цілого світу, і байдуже, чийми вони є підданцями — вони платять своїм учителям, а отже вчителі залежать тільки від учнів. Саме так живуть навчителі права в Болоньї, саме так це виглядає тепер уже й у Парижі, де раніше професори викладали в катедральних школах, а отже залежали від єпископа, але потім пішли звідти й стали навчати на пагорбі Святої Геновефи, і тепер шукають істину, не слухаючи ні єпископа, ні короля.

— На місці їхнього короля я б їм показав, де раки зимують. Але навіть якби було так, то що?

— Так би було, якби ти видав закон, в якому визнаєш, що болонські метри



справді незалежні від будь-якої влади — від тебе, від папи та від будь-якого іншого володаря — і служать лише Законові".

Цією порадою Фрідріхові Бавдоліно фактично організовує перший європейський університет – Болонський, вміло використовуючи протиріччя між папською і світською владою в реальній історичній ситуації.

У Бавдоліно немає жодного наукового досвіду, але це не заважає йому "створити" найбільшу "наукову" віртуальну бібліотеку Святого Віктора.

"Бавдоліно написав йому, що він має доступ до книг безмежної бібліотеки абатства Святого Віктора, і Рагевін попрохав його, щоб той назвав йому якийсь рідкісний трактат, який міг би збагатити його знання.

Розділяючи Оттонову думку про вбогість уяви бідолашного каноніка, Бавдоліно вважав, що буде корисно дати їй поживу, і, повідомивши йому кілька назв рукописів, які він бачив, подав йому ще й інші, висмоктані з пальця назви, приміром, «De optimitate triparum» Беди Велебного, «Ars honeste petandi», чи «De modo casandi», «De castramentandis crinibus» або ж «De patria diabolorum». Усі ці писання викликали зачудування й цікавість доброго каноніка, який тут же попросив зробити йому списки тих незнаних скарбів мудрості. Послугу цю Бавдоліно зробив би йому з превеликою втіхою, щоб заспокоїти докори сумління за той стертий Оттонів пергамен, але, власне кажучи, він не знав, що має списувати, і тому мусив сказати, що хоча, авжеж, ці твори зберігаються в абатстві Святого Віктора, однак вони позначені ерессю і тому каноніки нікому їх не показують.

— Згодом я дізнався, — розповідав Бавдоліно Никиті, — що Рагевін написав одному вченому парижанинові, з яким був знайомий, прохаючи його дати запит на ці рукописи у вікторинців, які, звісна річ, не знайшли від них навіть сліду; вони звинуватили свого бібліотекаря в недбальстві, а бідолаха присягався, що ніколи їх на очі не бачив. Можу собі уявити, що врешті-решт якийсь канонік, щоб виправити цей недогляд, й справді написав усі ці книги, і сподіваюся, що колись хтось таки їх знайде".

Вочевидь, міфічний зміст Бавдоліно сам по собі досить глибокий і тонкий, досить багатий і цікавий і має значення сам по собі, не потребуючи ніяких тлумачень і науково-історичних розгадувань. Для Бавдоліно характерна особлива міфологічна істинність, він розрізняє справжнє від уявного і репрезентуюче від дійсного. Але все це відбувається не науковим, але чисто міфічним шляхом.

Тож Бавдоліно не є науковою і, зокрема, примітивно науковою побудовою, але живим суб'єкт-об'єктним взаємоспілкуванням, що містить в собі свою власну, поза наукову, чисто міфічну істинність, достовірність і принципову закономірність і структуру.

2.4. Бавдоліно "не є метафізичною побудовою" [2, С. 230-235]

*Я думаю, що історія буде прихильна до мене,
бо я власноруч збираюся її писати.*



Уїнстон Черчілль

Для осіб, які нечітко сприймають міфічну дійсність, дуже велика спокуса сплутати міфологію з метафізикою. На перший погляд може здатися, що раз міфічна дійсність є казковою дійсністю, нереальною, потойбічною, то інакше й не може і бути, як те, що міфологія і метафізика тотожні. Але казковість ця – виключно для зовнішнього спостерігача (читача), а для Бавдоліно вона зовсім не є ні казковим буттям, ні навіть просто трансцендентним.

"Іншим разом вони зустріли справжнього василіска... Голова і кігті у нього були півнячі, замість гребеня — червоний нарост у формі корони, очі жовті й вирячкуваті, мов у жаби, а тіло його було зміїне. Був він смарагдово-зеленого кольору зі сріблистими відблисками і на перший погляд здавався майже гарним, але відомо було, що подих його може отруїти тварину або людину, і вже здалеку відчувався його страхітливий сморід...

Василіск повз до них, сморід ставав дедалі нестерпнішим, аж поки Бавдоліно не спав на гадку спосіб, як його вбити.

— Дзеркало, дзеркало! — крикнув він Абдулові. Той простяг йому металеве дзеркало, яке дали йому гімнософісти. Бавдоліно взяв його і тримав у правій руці перед собою, немов щит, звернений проти потвори, а лівою рукою прикривав собі очі, щоб уникнути його погляду, і почав ступати вперед, дивлячись тільки собі під ноги. Перед звіром він зупинився і виставив уперед дзеркало. Приваблений відблисками, василіск підняв голову і втупився своїми жаб'ячими очима в блискучу поверхню, сапаючи своїм гидотним подихом. Але тут він увесь затремтів, кліпнув фіалковими повіками, випустив страхітливий крик і впав трупом. Тоді всі згадали, що дзеркало відбиває назад до василіска смертельну силу його погляду і його отруйний подих, і внаслідок цих двох дивовижних явищ він сам стає своєю власною жертвою".

Навіть якщо вважати це казкою, то для Бавдоліно ця казка є реальним і навіть чуттєвим буттям, вона анітрохи не потойбічна, а якщо, нарешті, і потойбічна, то знову-таки не так потойбічна, як деякі метафізики вчать про своє надчуттєве буття, але так, що це потойбіччя сприймається на власні очі як реальна, видима і відчутна життєва подія. Ясно, що Бавдоліно набагато більш чуттєве буття, ніж надчуттєве, тобто його метафізичності заважають його ж поцейбічність і чуттєвість.

"Одноріг знов усміхнувся, підняв обидві руки, з'єднавши їх над головою на знак привітання, і, випроставшись на своїй єдиній нозі, мов статуя, сказав щось приблизно таке:

— А чим я відрізняється від вас?..

— Та ... хоча б тим, що в тебе тільки одна нога! А ми і блемії маємо по дві!

— А якщо ви і блемії підняв одну ногу, то теж має тільки одну.

— Але ти не можеш опустити другу ногу!

— Навіщо мені опускати ногу, якої не є? Хіба ти опускає третю ногу, якої не є?..

— Послухай, Гаватаю, але мусиш погодитися, що блемій не має голови.

— Як це, блемій не мають голови? Він мають очі, ніс, вуста, він можуть



говорити, їсти. Як би він робили все це, якби не мали голови?

— Хіба ти не помітив, що він не має шиї і не має також тої круглої штуки, яку ти маєш на шиї?..

— Може, ти маєш на увазі, що він не зовсім такий, як я, і що моя мати не можуть переплутати мене з ним. Але й ти не зовсім такий, як цей твій друг, бо він мають знак на щоці, а ти не має. І цей твій друг не такий, як той чорношкірий, мов один з Волхвів, він відрізняюся і від того з чорною бородою, мов у рабина...

— Я знаю, хто такі панотії — це майже такі ж люди, як ми, але мають вони величезні вуха, які спускаються їм аж до колін, а коли холодно, вони огортаються ними, мов плащем. Вони такі, ці панотії?

— Авжеж, такі, як ми. Ми теж має вуха.

— Але вони не доходять вам до колін, хай йому чорт!

— Твої вуха теж єсть більший, ніж у твого друга, який коло тебе.

— Але не як у панотіїв, хай йому біс!

— Кожен мають такі вуха, які дали йому його мати...

— Друзі, — сказав Бавдоліно, звертаючись до товаришів, — мені здається, що різні раси, які замешкують цю провінцію, не надають жодної ваги різницям у будові тіла, його кольорі чи формах, як це робимо ми, коли навіть карлика вважаємо помилкою природи".

Бавдоліно тут є абсолютно безпосереднім і наївним і не вимагає ніякої спеціальної роботи думки, тим більше — наукової або науково-метафізичної, думка працює в ньому аж ніяк не більше того, скільки потрібно мислити для взаємоспілкування зі звичайними речами і людьми. Він виступає як предмет безпосереднього сприйняття і в цьому сенсі є повною протилежністю метафізики як абстрактно наукового або наукоподібного вчення про надчуттєве.

Тож Бавдоліно не є метафізичною побудовою, але є дійсністю, що реально, матеріально і чуттєво твориться, що є в той же час відмовою від звичайного ходу явищ і, отже, містить в собі різну ступінь ієрархічності, різний ступінь відчуженості.

2.5. Бавдоліно "не є ні схема, ні алегорія" [2, С. 235-256]

Історія подібна цвяху, на який можна повісити все, що завгодно.

Олександр Дюма-батько.

У 39 років Бавдоліно так підводить проміжні підсумки свого життя:

"Я вирішив, що така, видно, моя доля, і марно мені намагатися стати таким, як інші. Мене було роковано на брехню. Важко пояснити те, що блукало у мене в голові. Я казав собі: ціле життя ти щось вигадував, і хоч вигадки твої не були правдою, але нею ставали. Ти причинився до явлення святого Бавдоліна, створив бібліотеку в абатстві Святого Віктора, возив Волхвів по світі, врятував своє місто, відгодувавши худу корову; якщо в Болоньї є вчені мужі, то це також завдяки тобі, ти запрудив Рим такими



mirabilia, про які римляни й не мріяли, а на основі побрехеньок Гуга з Габали створив найпрекрасніше на світі царство; ти кохав примару і вдавав, ніби вона писала листи, яких насправді вона ніколи не писала, але читаючи ці листи, люди пускали розчулену сльозу, і пустила її навіть та, яка ніколи їх не писала, хоч була вона імператрицею. Натомість той єдиний раз, коли ти, разом з жінкою, яка мала найщиріше на світі серце, хотів породити щось правдиве, ти не зміг: ти породив щось, у що ніхто не зміг би повірити, чого ніхто не зміг би бажати. Тож тікай ліпше у свій світ чудернацтв, бо там принаймні ти сам можеш вирішувати про міру "їхньої чудернацькості".

Ми бачимо тут Бавдоліно як синтез двох планів, одного – найбільш зовнішнього, очевидного, і іншого – внутрішнього, що осмислює і має на увазі, тобто Бавдоліно є виразне буття, або вираз, або виразна форма. Остання існує в трьох видах: схема (такий вислів, в якому "внутрішнє" буде переважувати "зовнішнє"), алегорія (тут "зовнішнє" переважає "внутрішнє", "реальне" – повніше і цікавіше "ідеального") і символ (на протигагу схемі та алегорії тут ми знаходимо повну рівновагу між "внутрішнім" і "зовнішнім", ідеєю і образом, "ідеальним" і "реальним").

"— Ні, не настільки, щоб завдавати мені таких страждань. Гадаю, кохаючи Беатрису, я плекав саму ідею кохання, яка не потребувала обличчя, — зрештою, мені здавалося блюзнірством викликати у своїй уяві її тілесну подобу. Щодо Коландрини, то я зрозумів, після знайомства з Гіпатією, що до неї я не живив пристрасті, то була радше радість для душі, ніжність, глибока прихильність, яку я б міг відчувати, прости Господи, до доньки чи до молодшої сестри. Гадаю, так буває зі всіма, хто закохується, але в ті дні я був переконаний, що Гіпатія — перша жінка, яку я кохав по-справжньому, і це, безперечно, була правда, тепер це теж правда, і вже назавжди. Потім я зрозумів, що справжнє кохання живе у потаємному закутку серця, і там знаходить спокій, дбаючи про свої найшляхетніші таємниці, і рідко коли вертається у покої уяви. Тому воно не може відтворити тілесну форму відсутньої коханої. Лише перелюбне кохання, яке не має доступу в потаємні кімнати серця, живиться тільки хтивими фантазіями і спроможне відтворювати образи".

Це не абстрактні ідеї і методи побудови і осмислення чуттєвості, але сама ця чуттєвість, дихаюча життєвої теплотою та енергією. У Бавдоліно важливо саме зовнішнє, конкретне, чуттєве, приватне, реальне, образне, тобто він ні в якому разі не є схема. Але Бавдоліно і не перш за все зовнішнє, або образ, чуттєве явище, в якому анулюється самотійність ідеї, тобто він і не алегорія.

У Бавдоліно не можна побачити ні ідеї без образу, ні образу без ідеї. Він є самотійною дійсністю, але це не означає, що в Бавдоліно не відрізняються між собою образ і ідея. Вони обов'язково розрізняються, так як інакше він не був би виразною формою. Однак вони відрізняються так, що видно і точку їх абсолютного ототожнення, видно сферу їх ототожнення. Тобто Бавдоліно є символ.

Однак, і це відносно, тому що ця виразна форма є символом завжди тільки по відношенню до чого-небудь іншого, а за способом співвідношення з іншими



смісловими виразними або речовими формами Бавдоліно є і символом, і схемою, і алегорією одночасно. Наприклад, в замку у Ардзруні він більше схематичний, а в ролі одного з пресвятих Царів в Пндапецімі – переважно, алегоричний. Крім того, з точки зору своєї символічної природи, Бавдоліно багат шаровий, а ці символічні шари пов'язані між собою і символічно, і алегорично, і схематично (Бавдоліно – батьки, Бавдоліно – імператор Фрідріх, Бавдоліно – Гіпатія, Бавдоліно – Никита тощо).

Тож Бавдоліно не є ні схема, ні алегорія, але символ; і, вже будучи символом, він містить в собі схематичні, алегоричні і життєво символічні шари.

2.6. Бавдоліно "не є поетичний твір" [2, С. 256-268]

*Наше століття, можливо, буде назване століттям роздумів про те,
що таке література.*

Ролан Барт

Подібність міфології і поезії кидається в очі набагато швидше, ніж відмінність, а Бавдоліно як образ міфічний має наступні найголовніші риси подібності з поезією (образом поетичним):

- 1) обидва образи разом – це види виразної форми взагалі, синтез внутрішнього і зовнішнього і, як вираз, можуть бути і схемою, і алегорією, і символом;
- 2) вони в однаковій мірі інтелігенція, тобто це не тільки вираз, але і одушевлений, одухотворений вираз, вони обидва живуть в одухотвореному світі; і ця одухотвореність є спосіб прояву речей, модус їх оформлення і розуміння;
- 3) обидва є буття безпосереднє, не вивідне, не потребують ніякої логічної системи, ніякої науки, філософії або взагалі теорії, а наочно і безпосередньо видимі;
- 4) вони володіють відчуженістю, відриваючи нас від дійсності, і ми бачимо в них щось незвичайне, несподіване і майже чудесне.

Але якраз в сфері відчуженості і проходить основна грань відмінності між міфологією і поезією. Поетична відчуженість є відчуженістю факту або, точніше кажучи, відчуженістю від факту. Відчуженість же Бавдоліно є відчуженістю від сенсу, від ідеї повсякденного життя. За фактом, за своїм реальним існуванням дійсність залишається для Бавдоліно тією ж самою, що і в звичайному житті, і тільки змінюються її зміст і ідея. Ніяка відчуженість, ніяка фантастика, ніяка розбіжність зі звичайною і повсякденною дійсністю не заважають Бавдоліно бути живою і абсолютно буквальною реальністю, в той час як поезія і мистецтво усунуті в тому сенсі, що вони взагалі не дають нам ніяких реальних речей, а тільки їх лиця і образи, що існують як-то специфічно, не просто так, як всі інші речі. Гіпопотами-людоджери, нетопири, василіск, химера, мантикора, білі гуни, песиголовці, птахи Рух тощо і є справжнісінька реальність. Бавдоліно кидається на сцену, а не сидить, зайнятий безмовним її спогляданням.



"— Мерщій, — розпачливо волав Бавдоліно, — усі туди, чвалом!..

— Він збожеволів, їдьмо за ним, щоб він не зробив собі чогось, — благав Коландрино. Але Бавдоліно був уже далеко попереду них і, вигукуючи ім'я Гіпатії, мчав навстріч вірній смерті. Після півгодини люті їзди навскач він зупинився, помітивши метку постать, яка мчала йому назустріч. Був то Гаватай.

— Ти не турбуються, — сказав він. — Я бачило її. Вона тепер у безпеці. Але дуже швидко чудова ця новина стала новим джерелом розпачу...

Бавдоліно спитав його, чи той збожеволів: він не може дозволити Гіпатії йти за гори, він хоче взяти її із собою. Та Гаватай сказав йому, що вже пізно, бо заки вони дійдуть туди, де, зрештою, вже переможно носяться гуни, гіпатії будуть уже хтозна-де. Відтак, подолавши свій пієтет до одного з Волхвів і поклавши йому руку на плече, він повторив останнє послання Гіпатії: вона б охоче на нього чекала, але першим її обов'язком є захистити їхнє дитя:

— Вона сказали: я завжди будуть мати зі мною дитя, яке нагадуватиме мені Бавдоліна. — Тоді, дивлячись на нього знизу догори: — Ти зробили дитя з цією жінкою?

— Не твоє діло, — невдячно сказав йому Бавдоліно. Гаватай замовк.

Бавдоліно все ще вагався... Усе було цілком розсудливо: ліс був уже у владі напасників, гшатії щасливо дісталися до схилів, де їх чекало спасіння, Гіпатія слушно віддала в жертву своє кохання до Бавдоліна заради любові до тієї ще не народженої крихітки, яку він їй подарував. Усе було так до болю розсудливо, що іншого можливого вибору не було".

Бавдоліно поєднує в собі риси як поетичної, так і реально речової дійсності. Від першої він бере все найбільш фантастичне, вигадане, нереальне. Від другої він бере все найбільш життєве, конкретне, відчутне, реальне, бере всю здійсненність і напруженість буття, всю стихійну фактичність та тілесність, всю його неметафізичність. Цим синтезом несподіванки, незвичайності з наївно реальною безпосередністю і відрізняється відчуженість Бавдоліно від поезії, де є все що завгодно, але тільки не реальні речі як речі.

Тож Бавдоліно не є поетичний твір, але – відчуженість його є зведення ізолюваних і абстрактно-виділених речей в інтуїтивно-інстинктивну і примітивно-біологічно сферу, що взаємовідноситься з людським суб'єктом, де вони об'єднуються в одну нерозривну, органічно зрослу єдність.

2.7. Бавдоліно "є особистісною формою" [2, С. 268-291]

Ті, хто творить історію, часто заодно і фальсифікують її.

Веслав Брудзинський

З попереднього слідує, що Бавдоліно є така діалектично необхідна категорія свідомості і буття, яка дана як матеріально-життєва реальність суб'єкт-об'єктного, структурно виконаного (в певному образі) взаємоспілкування, де відчужене від ізолювано-абстрактної речовності життя символічно перетворене в до-рефлексивно-інстинктивне, інтуїтивно зрозуміле



розумно-енергійне обличчя, тобто особистісна форма. І вже як особистість Бавдоліно:

- 1) є необхідним чином виразна категорія;
- 2) містить обов'язково два різних плани, і ці два плани обов'язково ототожнюються в одному неподільному обличчі;
- 3) є завжди вираз, а тому принципово – і символ;
- 4) є обов'язково здійснений символ і здійсненна інтелігенція;
- 5) є завжди речова здійсненність інтелігенції і символу.

Бавдоліно як особистість є факт, він існує в історії, живе, бореться, народжується, розквітає і вмирає, він є завжди обов'язково життя, а не чисте поняття.

"Я бачив його обличчя над своїм, його очі, налиті кров'ю, проти моїх очей, я відчував запах його люті, чад, який випускає хижий звір, впиваючись зубами у свою жертву, я відчув, як руки його стискаються навколо моєї шиї, я почув скрегіт його зубів... Я зреагував інстинктивно — підняв лікті і всадив обидва кинджали йому в обидва боки. Я почув, як рветься тканина, мені здалося, ніби в центрі його нутроців два мої леза зустрілися. Тоді я побачив, як він зблід, і струмок крові вийшов йому з рота. Його чоло торкнулося мого, і кров його полилася мені в рот. Не пам'ятаю вже, як я вивільнився з цих обіймів: кинджали я залишив у його тілі й зсунув із себе його тягар. Він сповз обік мене, його широко розплющені очі дивились на місяць угорі, і він був мертвий.

— Перша людина, яку ти вбив у своєму житті.

— І дай Бог, щоб остання. Понад сорок років він був другом моєї молодості, товаришем у пригодах. Мені захотілося плакати, але потім я згадав, що він скоїв, і мені захотілося знову його вбити. Підвівся я з трудом, бо перше своє вбивство я скоїв, коли гнучкість тіла, властива мені в найкращі мої роки, уже покинула мене. Я йшов, похитуючись і сапаючи, аж до кінця коридору, вернувся в крипту, побачив тих трьох — вони були бліді, як полотно, і тремтіли — і до мене повернулася моя гідність імперського достойника і названого сина Фрідріха. Мені не можна показувати слабкості. Я випростався, повернувшись спиною до іконостаса, немов архангел над архангелами, і сказав: «Справедливість вчинено, я стратив убивцю священного римського імператора»".

Але будь-яка жива особистість є так чи інакше міф, і особистість Бавдоліно є міф не тому, що вона – особистість, але тому, що вона осмислена і оформлена з точки зору міфічної свідомості. Неживі предмети теж можуть бути міфічні, але не тому, що вони – особистості, а тому, що вони зрозумілі і сконструйовані з точки зору особистісно-міфічної свідомості. Так, магічна сила всякого амулета або талісмана можлива тільки тому, що мається на увазі їх вплив на чиєсь живе створіння або на неживі предмети, але з непрямим впливом на чиюсь свідомість.

"Наступного ранку Бавдоліно розповів йому, що збирається піднести імператорові в дар Градаль, чашу, з якої пив Наш Господь.

— А-а, справді? Як же вона виглядає?

— З чистого золота, личкована ляпис-лазур'ю.



— А ти таки дурінда! Господь Наш був сином теслі і жив серед це більших бідаків, ніж сам; ціле життя носив ту саму одягу, так казав нам священик в церкві, й одягу та не мала швів, щоб не розлізлася до того, як йому сповниться тридцять три роки, а ти мені тут брешеш, що він випивав із золотої чаші з ляпілязуром. Побрехеньки мені розказуєш. Добре, якщо він мав хоч такий кухоль, як оцей — може, батько витесав йому з якогось цурпалка, як я, а річ це така тривка, що дай Боже, навіть молотком не розіб'єш, ага, як вже зайшла мова про нього, налий мені ще трохи тієї крові Ісуса Христа, бо то єдине помагає мені померти спокійно.

Хай йому чорт, казав собі Бавдоліно. Правду каже цей бідолашний старий. Градаль, мабуть, був таким кухлем, як оцей. Простим і убогим, як сам Господь. Тому він, певно, десь тут, на виду, але ніхто його ніколи не розпізнав, бо весь час шукали щось, що блищить...

Бавдоліно ще раз пішов до батьківської хати, щоб взяти собі якусь пам'ятку, бо вирішив більше туди не вертатися. На долівці він побачив батьків кухоль і підібрав його, немов цінну реліквію. Він добре помив його, щоб усунути запах вина, бо, казав він собі, якщо одного дня сказано буде, що це Градаль, то він не повинен мати ніякого запаху, адже від Тайної вечері минуло вже чимало часу; він може пахнути хіба що тими пахощами, що їх усі відчують, думаючи, що це Правдива Чаша. Він загорнув кухоль у плащ і забрав його із собою".

З цього слідує, що всякий амулет і талісман оформлений як особистісне або принципово-особистісне буття, а сам по собі зовсім не є ні особистістю, ні просто живим предметом. Тому і Бавдоліно, як будь-яка людина є міфом не тому, що він є людиною сам по собі, так би мовити, людська річ, але тому, що він оформлений і зрозумілий як людина і як людська особистість.

Тож Бавдоліно є буття особистісне або, точніше, образ буття особистісного, особистісна форма, лик особистості.

2.8. Бавдоліно "не є спеціально релігійне створіння" [2, С. 291-301]

Усе в руках Господніх, і тільки Історія вислизнула з-під Його контролю.

Збігнев Єжина

Релігія і міфологія – обидві живуть самоствердженням особистості, при цьому релігія є життя і, отже, субстанційно тілесна ствердженність, притому життя особистості, і до того ж таке життя особистості, яке має на меті закріплення цієї субстанційно тілесної ствердженності в бутті вічному і абсолютному. Бавдоліно ж не є ні субстанційною ствердженністю, ні тим більше ствердженністю в вічності, хоча він і живе виключно особистісним початком, але не є принципово релігійним.

"— Розумієш, мосьпане Никито, тоді я згадав собі, що Оттон говорив про Волхвів у зв'язку з царством Пресвітера Йоана. Звісно, якби цей бідолашний священик виставив їх напоказ просто так, немов вони взялися нізвідки, ніхто б йому не повірив. Але щоб реліквія була справжньою, хіба вона обов'язково має



мати стосунок до святого або до події, пов'язаної з нею?

— Звісно, що ні. Чимало мощей, які зберігаються тут, у Царгороді, дуже сумнівного походження, але цілкуючи їх, вірні відчують надприродні пахоці, які линуть з них. Правдивими робить їх віра, а не вони роблять віру правдивою.

— Отож-бо. Я теж подумав, що реліквія є справжньою, якщо для неї знаходиться належне місце у справжній історії. Поза історією про Пресвітера Йоана ці Волхви були, мабуть, обманом якогось гендляря килимами, але якби вставити їх у правдиву історію Пресвітера, вони б стали достеменним свідоцтвом. Двері не є дверима, якщо навколо них нема будинку, вони є лиш отвором, та що я кажу, навіть отвором вони не є, бо порожнеча, не обрамлена повнотою, не є навіть порожнечею. Тоді я зрозумів, що маю історію, у рамках якої Волхви могли набути певного значення. І я подумав собі: якщо мені доведеться розповісти щось про Йоана, щоб відкрити імператорові шлях на Схід, Волхви, які безсумнівно походили зі Сходу, були б доказом, який би підтвердив і підсилив мої слова. Ці троє бідлашних царів спочивали собі у своєму саркофазі й дозволяли павійцям з лодійцями плюндрувати місто, яке, саме про це не знаючи, дало їм прихисток. Вони нічим не були йому зобов'язані, вони були тут тимчасово, немов зупинились у заїзді, чекаючи, аж настане пора продовжити подорож, — по суті, вони були блукальці від природи, хіба не вирушили вони бозна-звідки, йдучи за якоюсь зіркою? Саме мені випало офірувати цим трьом тілам новий Вифлєс".

В релігії є спрага прорватися крізь полон гріха і смерті до святості і безсмертя, в Бавдоліно ми знаходимо в цьому відношенні деяке наближення до поезії. Він є не субстанційне, але енергійне самоствердження особистості. Це — не ствердження особистості в її глибинному і останньому корені, але твердження в її виявлювальних і виразних функціях. Це — образ, картина, смислове явище особистості, а не її субстанція. Це — лик особистості. Але раніше ми вжили цей вислів як абсолютно тотожний з терміном "особистість". Зараз же ми беремо його у власному значенні, протиставляючи лик, що належить особистості, і — цю особистість. Бавдоліно є розмальовка особистості, картинне випромінювання особистості, образ особистості.

"З цією гарно вибудованою історією Бавдоліно повернувся в кінці року до Райнальда і до того ж нагадав йому, ідо за словами Оттона Волхви були предками Пресвітера Йоана, якого вони наділили своєю гідністю і саном. Від них походить влада Пресвітера Йоана над усіма трьома Індіями, або принаймні над однією з них.

Райнальд геть забув про ці Оттонові слова, але почувши про Пресвітера, який правив імперією — ще один цар зі священничими функціями, папа і монарх водночас, — він цілковито переконався, що це поставить Александра III у складне становище: Волхви, царі і жерці, Йоан, цар і жрець — який чудовий образ, яка чудова алегорія, пророцтво, благовість, привістка імперської гідності, яку він п'ядь за п'яддю ткав навколо Фрідріха!

— Бавдоліно, — сказав він тут же, — тепер про Волхвів подбаю я, а ти подбай про Пресвітера Йоана. Судячи з того, що ти мені розповідаєш, поки що ми маємо тільки чутки, а цього замало. Потрібен документ, який би



підтвердив його існування, в якому б говорилося, хто він такий, де і як живе.

— Звідки ж я його візьму?

— Якщо не знайдеш, напиши його сам. Цісар послав тебе вчитися, ось і настала хвилина, щоб був якийсь пожиток з твоїх талантів. І таким чином заслужиш посвячення у лицарі, коли скінчиш студії, — вони й так, як на мене, тривали задовго".

Отже, Бавдоліно можливий без релігії. Але чи можлива релігія без Бавдоліно? Строго кажучи, неможлива.

Тож Бавдоліно не є спеціальне створіння релігії, або релігійна форма, також він не є субстанційне самоствердження особистості у вічності, але він — енергійне, феноменальне самоствердження особистості, незалежно від проблеми взаємовідносин вічності і часу.

2.9. Бавдоліно "не є догмат" [2, С. 301-337]

Чим менше історія правдива, тим більше вона приносить задоволення.

Френсіс Бекон

Догмат передбачає певний мінімум релігійного досвіду, він є не тільки рефлексійним, а й абсолютизованим міфом, затвердженністю вічних істин, які протистоять усякому матеріальному, тимчасовому та історичному перебігу явищ. На противагу цьому, Бавдоліно чисто фактичний та історичний. Догмат — це абсолютизація історичних фактів особистісного буття, а Бавдоліно — історизація і просто історія особистого буття, поза значущістю його як буття абсолютного і навіть поза його субстанціональністю.

"— Значить, ти кажеш, що він з добрими намірами забрав у тебе трохи свободи, правда?

— Він забрав її в мене, щоб я не страждав.

— То чому він дав тобі свободу обирати між добром і злом, якщо потім ти ризикуєш терпіти вічну покару?

— Бог дав нам свободу, думаючи, що ми ужиємо її на добро. Але стався бунт ангелів, який привніс зло у світ, потім змії спокусив Єву, і тому ми всі тепер страждаємо від первородного гріха. Бог у цьому не винен.

— А хто сотворив збунтованих ангелів і змія?

— Звісно, що Бог, але заки вони збунтувалися, вони були добрими, бо такими він їх створив.

— Значить, зло у світі створили не вони?

— Ні, вони його скоїли, але існувало воно й раніше, як можливість збунтуватися проти Бога.

— Значить, зло створив Бог?

— Гіпатіє, ти бистра, вразлива, прониклива і вмієш провадити *disputatio* набагато краще від мене, а я ж вчився в Парижі. Але не кажи мені таких речей про доброго Бога. Він не може хотіти зла!

— Звісно, що ні, Бог, який хоче зла, це протилежність Богові.

— То що тоді?



— Бог просто побачив зло коло себе, не прагнути його, як темну частину себе самого.

— Але ж Бог — це найдосконаліша сутність!

— Звісно, Бавдоліно, Бог — це найдосконаліше зі всього, що може бути, та якби ти знав, як важко бути досконалим!"

Релігійний догмат намагається затвердити історичні (як рівно і не історичні) факти поза часом, поза перебігом, хоче вирвати їх з потоку становлення і протиставити всьому плинному. Бавдоліно ж саме текучий, рухливий; він саме трактує не про ідеї, але про події, і до того ж чисті події, тобто такі, які саме народжуються, розвиваються і вмирають, без переходу у вічність.

"Розумієш, Бавдоліно, моя глибока мука, хай простить мені Господь цей сумнів, який пожирає мене, полягає в тому, що ніякого царства, можливо, не існує. Звідки я про нього знаю? Про нього мені розповідали євнухи, відколи я був дитиною. До кого вертаються посланці, яких вони — знову вони — виряджають до мого батька? До них, до євнухів. Чи справді вони вирушають у дорогу? Чи справді повертаються? Чи вони взагалі існують? Про все я дізнаюся тільки від євнухів. А якщо все це, ця провінція, а може, й ціла всесвіт — це лише плід змови євнухів, які насміхаються наді мною так само, як над найпослідуцим нубійцем чи одноногом? А якщо й ніяких білих гунів немає? Усі люди повинні мати глибоку віру в Творця неба та землі і в найнезбагненніші тайни святої нашої релігії, навіть якщо ум наш відмовляється їх приймати. Але вимога вірити в цього незбагненого Бога безконечно менш сувора від того, що вимагають від мене — вірити лише євнухам.

— Ні, володарю, ні, друже мій, — потішав його Бавдоліно, — царство твого батька існує, бо я чув про нього не тільки від євнухів, але й від людей, які в це вірили. Віра робить речі правдивими; земляки мої повірили в нове місто, яке б могло вселити страх у грізного імператора, і місто це виникло, бо вони хотіли в це вірити. Царство Пресвітера Існує, бо ми з моїми товаришами віддали дві третини нашого життя на його пошуки".

Отже, чисто діалектично віра не тільки не можлива без знання, але вона і є справжнє знання, і знання не тільки не можливе без віри, але саме воно і є справжня віра. Вірити можна тільки тоді, коли знаєш, у що потрібно вірити, і знати можна тільки тоді, коли віруєш, що об'єкт знання дійсно існує.

Тож Бавдоліно не є догмат, але – історія, тобто особистісне буття, дане історично.

2.10. Бавдоліно "не є історична подія як така" [2, С. 337-343]

Історія – це роман подій, роман – це історія почуттів.

Гельвецій

Історія не просто ряд фактів, причинно пов'язаних між собою, але процес, в якому можна розрізнити три шари: природно-речовинний шар, шар свідомості і розуміння і шар самосвідомості, або слова.



Перший шар для Бавдоліно – це "сирі матеріали", тому що не історія є момент в природі, але завжди природа є момент історії: *"як то добре бути ученим і хто би то подумав gratia agamus domini dominus одне слово возблагодарім Господа геть тут спариш ся поки напишеш ту хроніку навіть взимку а ще бою ся що згасне мені каганець і як казав один палець мені болить"*.

Другий шар доставляє фактичний матеріал і служить як би ареною історії життя Бавдоліно. Тут ми бачимо живих особистостей і живі факти; картина історії стає доступним для огляду і відчутним цілим. Коли Бавдоліно дає "мудрі поради" Фрідріху, що втілюються в укази монарха, нам видний не мертвий наказ або указ, але його реально історична значимість, його фактично колишній вплив на державне і суспільне життя; не зібрання мертвих документів і листів даної державної людини, але сама ця жива людина, яка відображена в цих документах і листах. Але для Бавдоліно історична всяка особистість, всяке особисте спілкування, всяка дрібна риса або подія в особистості.

"— Відтоді записав я ще чимало інших пергаменів, іноді пишучи день у день. Мені здавалося, ніби живу я тільки для того, щоб увечері оповісти про те, що зі мною трапилось удень. Пізніше я обмежився до коротких щомісячних записів, щоб зафіксувати найважливіші події. На схилку літ, казав я собі, — себто фактично тепер — на основі цих нотаток укладу я «Gesta Baudolini». Й історія мого життя була зі мною у всіх моїх мандрівках...

— Так-от: тікаючи, я загубив ті пергамени. То було немов загубити своє життя.

— Можеш розповісти мені те, що пам'ятаєш. Я збираю уривки подій, шматки бувальщин і з цього творю історію, накреслену Провидінням. Врятувавши мене, ти дарував мені ще трохи майбутнього, і я віддячу тобі, повертаючи втрачене минуле.

— Але історія моя, може, не має особливого сенсу...

— Історій без сенсу не буває. Я належу до людей, які вміють знайти його навіть там, де інші його не бачать. І тоді історія ця стає книгою живих, мов лунка сурма, що піднімає з могили тих, хто є прахом уже багато століть... Але для цього потрібен час — треба обміркувати події, сполучити їх, знайти між ними взаємозв'язки, іноді майже невидимі".

Третій, діалектично необхідний шар історичного процесу, представляє історію як самосвідомість, що стає, тобто самосвідомість, що народжується, зріє і вмирає, яка є слово, саме в ньому свідомість досягає ступеня самосвідомості. Тож слово є орган самоорганізації особистості, форма історичного буття особистості. Ось чому тільки тут історичний процес досягає своєї структурної зрілості. Без слова історія була б глуха і німа, як картина, яка хоч і добре написана, але нікому нічого не говорить, бо і немає нікого, хто б міг її сприйняти. Вона повинна народжувати не просто образи і картини фактів, а й слова про факти. Третій шар – справжня арена для функціонування свідомості Бавдоліно, який дає слова про історичні факти, розповідь про життя особистостей, а не просто їх німу картину.

"У той час — а був то 1187 рік — Саладин здійснив останній напад на



християнський Єрусалим. І переміг. Він повівся великодушно, дозволивши вийти неушкодженими всім, хто міг заплатити викуп, і обмежився лиш тим, що обезголовив перед мурами усіх лицарів-тамплієрів; і всі погоджувалися — так, він великодушний, але який полководець, гідний цього звання, дасть пощаду вибраним загонам ворога, та й самі тамплієри знали, що, обравши це ремесло, вони погоджуються з правилом, що в полон їх не братимуть. Яким би великодушним не показав себе Саладин, цілий християнський світ був вражений кінцем цього заморського франкського королівства, яке проіснувало майже сто років. Папа закликав усіх монархів Європи організувати Третій похід хрестоносців, який мав би знову визволити Єрусалим, відвойований невірними.

Бавдолінові тільки того й треба було, щоб імператор пристав до цього походу. Податися з ним у Палестину означало їхати на схід з непереможним військом. Й оком не змигнеш, як Єрусалим буде взято, а тоді треба буде лиш продовжити путь до Індії. Але саме тут вийшло на яв те, наскільки втомленим і невпевненим почувався Фрідріх. Він приборкав Італію, але, безперечно, побоювався, що коли поїде звідси, то втратить усе здобуте. А може, його непокоїла сама думка про новий похід у Палестину, адже він не забув свого злочину під час попереднього походу, коли під впливом гніву знищив той болгарський монастир. Хто його знає. Він вагався. Він замислювався над тим, у чому полягає його обов'язок, а коли починаєш себе про це питати (так міркував Бавдоліно), це вже значить, що жоден обов'язок тобою не керує".

Бавдоліно – поетичний, а не мальовничий, без слова він ніколи не доторкнувся б до глибини людської і будь-якої іншої особистості. Він був би пов'язаний назавжди споглядально пластичними формами і ніколи не зміг би висловити того, на що здатне тільки слово. Слово – принципово розумне і ідейне, в той час як образ і картина принципово споглядальні, зорові, і ідею дають вони тільки остільки, оскільки вона виразна у видимому. Бавдоліно значно багатший. Його чуттєвість охоплює не тільки матеріально тілесні форми, а історичність проявляється у всій його словесній стихії, яка зведена до ступеня самосвідомості.

Тож Бавдоліно не є історичною подією як такою, він є словом, тобто в словах даною особистісною історією.

2.11. Бавдоліно "є чудо" [2, С. 343-374]

Це ж чудо, що народилися саме ви, саме у своїх батьків, і саме в цій країні.

Думки про це тільки підтверджують це чудо і є окремим чудом.

Валерій Афонченко

Тепер Бавдоліно перетворився для нас в свідомо-особистісно-словесну форму, що розгортається до того ж історично. Особистість, історія, слово – цей ряд понять привів нас до необхідності створити таку категорію, яка б охопила відразу і цей ряд, і надприродне, незвичайне тощо, охопила в одній неподільній точці так, щоб і ця остання, вся ця не-речова, не-метафізична, не-поетична, а



чисто міфічна відчуженість об'єдналася б в єдиний синтез з явищами, з символом, з самосвідомістю особистості, з історичною подією і з самим словом – цим початком і джерелом самої самосвідомості. Це означає, що ми приходимо до поняття чуда. Бавдоліно є чудо, але як чудо він не є ні просто впливом вищих сил на нижче буття, ні просто порушенням законів природи, ні просто думкою про одноманітність законів природи, ні тією чи іншою суб'єктивною вигадкою, довільним самопроєціюванням або гіпнозом, навіюванням з боку.

"Уяви собі: ти — Пресвітер Йоан, і великий імператор Заходу стає навколішки біля твоїх ніг, підносячи тобі цю реліквію і кажучи, що вона за правом твоя; то хіба ти почнеш кпити собі з нього, кажучи, що ніколи не бачив цього кухля з шинку? Облиш! Я не кажу, що Пресвітер удаватиме, ніби впізнав чашу. Я кажу, що його так осліпить слава, яка зійде на нього як на хранителя Градаля, що він відразу впізнає його і повірить, що він завжди ним володів. І немов найціннішу річ, я підніс Фрідріхові кухоль батька мого Гальявда, і присягаюсь тобі, що в ту мить я почувався так, ніби відправляю священний обряд. Я передавав дар і спогад про мого кровного батька моєму батькові духовному, і кровний мій батько мав рацію: скромна ця річ, з якої він ціле своє грішне життя причащався, воістину духовно була тою чашею, яку вживав убогий Христос перед тим, як піти на смерть за відкуплення всіх грішників...

Ти казав мені, що вважаєш реліквію справжньою, якщо відчуваєш її пахощі. Ми думаємо, що тільки ми потребуємо Бога, але натомість Бог часто потребує нас. У ту мить я думав, що Богові треба допомогти. Та чаша, мабуть, таки існувала, якщо Господь Наш її використовував. Якщо її втрачено, то це провина якоїсь нікчемної людини. Я повертав Градаль християнському світові. Бог би не заперечував. Доказом цьому є те, що в це повірили навіть мої товариші. Священна посудина була у них перед очима, у руках Фрідріха, який підносив її до небес, немов в екстазі".

Тут Бавдоліно виступає як суб'єкт, що бачить і переживає чудо, але він зовсім не думає, що саме він щось від себе переносить на об'єкт, а цілком переконаний в зворотному, в тому, що сам він є об'єкт чудесного впливу, що не від нього виходить чудо, але що він сам не може не визнати чуда як об'єктивного явища, що чудо прямо насильно вривається в його душевний світ і владно вимагає свого визнання.

Бавдоліно володіє в основі своїй характером повідомлення, прояви, сповіщення, свідoctва, дивного знамення, маніфестації, як би пророцтва, розкриття, а не буття самих фактів, не настання самих подій. Він модифікує зміст фактів і подій, а не самі факти і події, а це – певний метод інтерпретації історичних подій, а не вишукування якихось нових подій як таких. І саме такий збіг емпіричної історії особистості, що відбувається випадково, з її ідеальним завданням і є чудо.

Міфічна доцільність Бавдоліно оригінально і специфічно проявляється в наступних чотирьох типах:

- 1) логічна доцільність, в результаті якої виходить організм;
- 2) практична, або вольова доцільність, в результаті якої виходить



досконала мораль;

3) естетична доцільність, в результаті якої виходить художній твір;

4) міфічна, або особистісна доцільність, в результаті якої виходить чудо.

Остання, міфічна доцільність, або чудо, може бути застосована рішуче до будь-якої речі; кожна річ існує лише як модус тієї чи іншої сторони в згаданому особистісному бутті, чудесність як така абсолютно однакова всюди, різний лише її об'єкт. Весь світ і всі його складові моменти, і все живе і все неживе, однаково суть міф і однаково суть чудо.

Тож Бавдоліно є чудо.

2.12. Бавдоліно "з точки зору поняття чуда" [2, с. 374-384]

Чудеса іноді трапляються, але над цим доводиться дуже багато працювати.

Хаїм Вейцман

За допомогою поняття чуда ми спробували поєднати чуттєвість, максимальну конкретність і чисто речову тілесність Бавдоліно з його якоюсь потойбічністю, казковістю, з його загальноновизнаним нереальним характером, визначивши Бавдоліно як чудо. Тож чудо є абсолютно необхідним діалектичним синтезом, яким живе міфічна свідомість, без нього не було б самого Бавдоліно.

Він діалектично виник як втілення почуття і його об'єктивного кореляту – художнього символу, і тому Бавдоліно, в свою чергу, доступний тріадічному поділу.

По-перше, в ньому реалізовано найбільший принцип особистості, він є особистість як така.

По-друге, подібно до того, як одне, переходячи в інше, перетворюється в становлення, і пізнання, переходячи в своє інобуття, стає поведінкою, волею, прагненням, так і Бавдоліно, як ціла і незаймана, первозданна особистість, переходячи в своє інобуття, стає історичною, отримує свою історію.

"Тепер починається моя спокута. Я молитимусь, розважатиму, розчинюсь у мовчанці. Спробую досягти віддаленості й самотності супроти будь-яких думок і фантазій, не відчувати більше ні гніву, ні бажань, не думати і не міркувати, звільнитися від будь-яких уз, вернутися до абсолютної простоти і не бачити більш нічого, крім сяйва темряви. Звільнюсь від душі й розсуду, сягну по той бік царства розуму, огнистими шляхами довершу в темряві свою путь".

По-третє, Бавдоліно завжди є слово, воно і є синтез особистості Бавдоліно як ідеального принципу і її заглибленості в надра історичного становлення. Слово є заново сконструйована і зрозуміла особистість. Зрозуміти ж себе заново особистість може, тільки увійшовши в зіткнення з інобуттям і відштовхнувшись, відзначившись від нього, тож перш за все, ставши історичною.

"— Якщо намір, що породив священне це видовище, був побожним,.. то діло тих, хто їх так поховав, виявилось безбожним, бо спогад про цих померлих



поставав тут як ненастанна і неминуча погроза, яка ніяк не могла примирити живих зі смертю. Як можна молитися за душу когось, хто зирить на тебе з цих стін, кажучи: ось я тут і звідси не зрушусь; як можна сподіватися воскресіння плоті й Преображення наших земних тіл після Суду, якщо всі ці тіла все ще тут, зотліваючи з дня на день дедалі більше? Мені, на жаль, довелося не один труп побачити за своє життя, але я міг принаймні сподіватися, що вони розчиняться у землі, і настане день, коли вони заблиснуть у всій своїй рум'яній красі, мов рожі. Якщо там, на небесах, у кінці часів ошиватиметься отакий-от люд, казав я собі, то ліпше вже в пекло, бо там хоч пече з одного боку і палить з другого, але воно, мабуть, принаймні схоже на наш світ. Бойді, не такий вразливий на речі остаточні, як я, спробував підняти облачення, щоб подивитись, чи збереглися стидні частини, але якщо тобі показують таке видовище, хіба можна нарікати, що комусь спадають на гадку подібні речі?"

Отже, в слові Бавдоліно стає особистістю історичною, що досягає ступеня відмінності себе як самосвідомості від всякого інобуття. І саме слово є вираженням самосвідомості особистості Бавдоліно, яка зрозуміла свою інтелігентну природу, що, в свою чергу, призводить до активного розгортання самосвідомості.

Тож особистість, історія і слово, синтезовані через чудо, – ця діалектична тріада Бавдоліно і є його діалектичною побудовою і внутрішньою структурою.

Висновки

"Остаточна діалектична формула" [2, С. 384-387] Бавдоліно.

Я знаю, що в цій історії ви знайдете все, що тільки від цікавого читання можна вимагати; в недоліках ж її, як тільки такі виявляться, винен, на мій погляд, собака-автор, але аж ніяк не самий предмет.

Мігель де Сервантес Сааведра

"— Це гарна історія. Шкода, що ніхто про неї не дізнається.

— Не думай, що ти — єдиний літописець історій на цьому світі. Раніше чи пізніше знайдеться брехун, більший від Бавдоліна, який розповість її".

Наша спроба осмислити діалектично Бавдоліно, використовуючи однойменну "збірку міфів" Еко і "міфологічний" інструментарій Лосева, призводить нас, "мосьпане Никито", до міфології взагалі і може матеріалізуватися в частину останньої. "А чи потрібно мислити діалектично і навіть потрібно мислити взагалі, це – як вам завгодно" [2, С. 404]. Тому зупинимось на остаточній діалектичній формулі Лосева: Бавдоліно "є в словах дана чудова особистісна історія. Це і є все, що я можу сказати про міф" [2, С. 384], а ми – про Бавдоліно.



KAPITEL 3 / CHAPTER 3

SELF-REALIZATION OF THE SOCIAL SUBJECT AS AN ACTIVITY-PROCEDURAL PRINCIPLE OF HARMONY

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНОГО СУБ'ЄКТА ЯК ДІЯЛЬНИСНО-ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ ПРИНЦИП ГАРМОНІЇ

DOI: 10.21893/2709-2313.2021-04-10-013

Вступ

Проблема гармонії пронизує собою усю історію людства. Це зумовлено самою її сутністю. З найдавніших часів гармонія як явище, так і поняття присутні і в західній (європейській), і східній (індійській, китайській) культурах. Зокрема, в західній гармонія присутня вже в міфології Гомера, до того ж навіть в пантеоні давньогрецьких богів є Гармонія як богиня згоди і щасливого шлюбу. Те саме ми бачимо і на Сході, хоча східний варіант культури не передбачає такого чіткого, як у Давній Греції, розмежування міфології та філософії.

Друга теза стосується місця, яке займала гармонія як феномен і поняття в стародавній культурі. Аналіз показує, що це місце було дуже високе, навіть одне з найвищих. Фактично гармонія як у західному варіанті культури, так і східному – це засадний принцип буття, усього Всесвіту. І стародавні греки, і стародавні індійці з китайцями виходили з уявлення про гармонію як раз і назавжди даний стан усього існуючого: як на тотальних, так і одиничних рівнях. При цьому в обох культурах гармонія одиничних людських життів уявлялась як потенційно можлива за певних умов, дотримання яких з боку людського індивіда відкривало йому шлях до гармонії тотального. Таким чином, можна стверджувати, що як на Заході, так і на Сході на перших, найдавніших етапах їхньої історії гармонія сприймалася як наперед встановлена, апріорна, дана від природи.

Наступна теза зачіпає вже основи буття окремої людини. Тут ми бачимо також спільність Заходу і Сходу. І там, і там світоглядне бачення призначення, покликання людини є однаковим – досягнення гармонії буття, прикладання максимуму зусиль для того, щоб виконати себе, повною мірою втілити свої людські сили, як тілесні, так і духовні. Як б сказав, що в давній культурі і Заходу, і Сходу не тільки гармонія виступає засадним принципом функціонування світу як такого, але й прагнення гармонійного буття окремою людиною виступає як найважливіший принцип буття людини, як принцип її самореалізації. Звичайно, такого терміну (самореалізація) в стародавні часи не було, він з'явився лише в середині минулого століття. Однак потреба і мета найбільш повної і світоглядної реалізації сутнісних сил людини в процесі власної життєдіяльності, безсумнівно, мали місце.

Взаємний зв'язок гармонії та самореалізації соціального суб'єкта на усіх його рівнях суспільності мені видається очевидним. В цьому взаємному відношенні логіка аргументів веде як від гармонії до самореалізації, так і



навпаки. Звернемо увагу на те, що гармонія як явище є досить складним, багаторівневим, з функціонуванням в усіх проявах не тільки людського, але й буттєвісного як такого. В цьому сенсі вона є поняттям, яке за своїм змістом перебиває самореалізацію, оскільки остання стосується лише людського. Саме цей факт спонукає розглядати методологію їх взаємин в логіці від гармонії до самореалізації.

Як будь-яке явище буття гармонія ґрунтується на певних засадах. Найважливішими серед них є принципи, тлумачення змісту яких і зводиться до поняття першоджерела, початку. Не буду зупинятися на цьому аспекті, зауважу лише, що детально про принципи в цілому та принципи гармонії мною написано в рамках колективної монографії, яка вийшла в Німеччині (*Individuality as a substantive principle of human harmony// Intellektuelles Kapital – die grundlage fur innovative entwicklung: pädagogik, sport, psychologie, philosophie: Monografische Reihe «Europäische Wissenschaft». – Buch 3. – Teil 6. Scientific World – Net Arhat AV. – Karlsruhe, 2020. – S. 130 – 147.*). Тому тут лише констатую, що гармонія як феномен функціонує на основі трьох взаємозумовлених принципів. Індивідуальність соціального суб'єкта виступає у якості субстанційного принципу, самореалізація соціального суб'єкта – у якості діяльнісно-процесуального принципу, а смисложиттєві засади – у якості ціннісного, перспективного принципу. Дане дослідження присвячене другому з них – самореалізації соціального суб'єкта.

3.1. Соціально-індивідуальні та діяльнісні основи самореалізації соціального суб'єкта.

Пошук сутнісних характеристик явища і його понятійно-категоріальне визначення, є, як відомо найважливішою умовою, складовою частиною і метою наукового аналізу цього явища. Одночасно це – найскладніший компонент у будь-якому науковому дослідженні. Така складність зумовлена, зокрема, багатозначністю практично всіх суспільних явищ та процесів. А це вимагає від дослідника певного, своєрідного “відволікаючого початку” в розгортанні теоретичної моделі об'єкта дослідження. Але не тільки. Саме “відволікаюче початок” має бути достатнім для ґрунтового розгортання теорії. Правильність цих думок особливо помітна на прикладі самореалізації соціального суб'єкта, яка може означати все і нічого.

Дійсно, феномен самореалізації особистості надзвичайно різновекторний, багатоплановий, мозаїчний. Це означає, що в його дослідженні важливо віднайти, з одного боку, висхідну тезу, “відволікаюче початок”, з іншого – логіку. Як перше, так і друге мають “вписуватися” в загальний контекст проблеми. В даному випадку – розглянути самореалізацію соціального суб'єкта, в тому числі людського індивіда, з боку його індивідуальності як субстанційної умови буття цього суб'єкта, а також у якості діяльнісного принципу гармонійного його розгортання. З іншого боку, гармонія як явище є динамічним процесом, адже перебувають у постійному русі здібності людини,



її потреби, інтереси, цілі, цінності, знання, уміння, навички, одне слово – сутнісні сили, включаючи і природні якості людини. Однаковою мірою сказане стосується і колективних соціальних суб'єктів, включаючи нації, народи, суспільства в цілому. Це означає, що і самореалізація соціального суб'єкта (і людського індивіда, і соціальних спільностей) має розглядатися з боку її динамічних проявів, як результат виявлення соціальним суб'єктом суперечностей власної життєдіяльності і практичного їх подолання.

Відомо, що в основі особистісного буття індивіда лежать три різноплщинні і одночасно взаємопов'язані між собою суперечності: об'єктно - суб'єктна, статично - динамічна та суперечність розщепленості - цілісності системи сутнісних сил індивіда. Постійне їх додання і відтворення в цілому як становлення і розгортання гармонійності людини неодмінно передбачає формування її індивідуальності. Таким чином, можна логічно стверджувати очевидний факт суперечливості одиничного і загального, індивідуального та суспільного в процесі життєдіяльності людського індивіда. Дійсно, кожен з нас на своєму життєвому шляху вимушений щоразу спиратися на певні правила, норми, стереотипи суспільного життя, тобто на суспільне. З іншого боку, кожен з нас - це певний унікум, з властивими потребами, інтересами, цілями, емоціями тощо. Необхідність поєднання цих двох складових нашого буття – перша і необхідна задача на шляху знаходження індивідом оптимуму власної життєдіяльності.

Спочатку розглянемо суспільне, соціальне, загальне. Це – певна система суспільних відносин, яка уособлює глибинні засади життєдіяльності того чи іншого соціуму. В силу об'єктивності свого буття стосовно окремого індивіда соціальне відповідним чином впливає на нього. Насамперед, тим, що окреслює суспільні зв'язки в їх якісних та кількісних межах, які об'єктивно може він освоїти. Далі, своїм певним конституюванням індивідуальності, більшим чи меншим визнанням її значущості для соціуму та самої людини дана конкретно-історична система спричинює індивідуальне в людському індивіді. Таким чином зумовлює рівень його активності, вибіркової та цілісності, втілення ідентичності індивіда, рамки можливої самореалізації та гармонії. Будь - яка конкретна соціально-історична епоха, конкретне соціальне визначає спосіб включеності індивіда в систему суспільних відносин, проголошуючи, отже, основні принципи взаємовідносин “індивід – суспільство”. Це означає, що соціальне не є чимось надто чужим для індивіда, більш того, воно існує не поза індивідами, а між ними, в них самих. К. Попер, критикуючи соціальний радикалізм, спрямований на повну заміну соціальної системи, писав, що «малляр (автор нової картини соціальної системи. - В. М.) і ті, хто співпрацює з ним, й також ті інститути, які забезпечують їхнє життя, його мрії та плани про кращий світ, норми його пристойності та моралі - все це складові соціальної системи, яку треба змити. Якщо вони справді мають намір очистити полотно, то їм доведеться знищити разом себе і своєї утопічні плани" [1, с. 189], бо своєрідність нової картини соціальної системи, якою бачать її нові автори, є певною мірою результатом тієї ж системи, яку вони хочуть перебудувати.

З іншого боку, соціальне, суспільне, загальне функціонує лише завдяки



індивідуальному, індивідному, одиничному. Кожна людина як індивідуальність, як певна цілісність, взаємодіючи з соціумом, трансформує його сутність крізь призму власних здібностей, потреб, інтересів, цілей, ідеалів, одне слово – сутнісних сил своєї особистості. Таким чином, соціальні норми, стандарти, стереотипи одержують форму власного буття, однак у вигляді цінностей окремого індивіда, який об'єктивно репрезентує лише певний спектр всезагального. Так соціальне за змістом одержує статус індивідуального за формою. Отже, індивідуальне та суспільне в соціальному суб'єкті можуть бути зрозумілі як єдність та протилежність форми і змісту і складають головну суперечливість його буття. Як справедливо підкреслював Г. Ділігенський, аналіз притаманного сучасній людині співвідношення соціальності та індивідуальності зміг би слугувати ключом для розуміння її суб'єктивного світу [2, с. 39]. А значить і відчуття стану гармонії власного буття як смисложиттєвого, буттєвісного екзистенціалу.

Наведена вище суперечність, яка постійно відтворюється в життєдіяльності соціального суб'єкта, починаючи від окремого індивіда і закінчуючи народами, націями, незалежно від того, якщо мірою вона усвідомлюється, виступає в якості базової, фундаментальної суперечності. Її розв'язання створює ґрунт для виникнення нових суперечностей. Адже це процес, в якому суб'єкт освоює родову сутність заново і в певній мірі заново формує свої сутнісні сили. Активно взаємодіючи з оточуючим світом, він здійснює його розпредметнення і надає результатам цього процесу окремішньої форми буття. В цьому процесі соціальний суб'єкт вдосконалює себе: придбаває нові знання, формує нові потреби та інтереси, формулює цілі та ідеали, тренує волю та емоційні сили, розширюючи і поглиблюючи, таким чином, реальний простір потенційної гармонії. Остання щоразу переходить в реальність, як тільки він здійснює якісний крок від наявного до належного. Разом з тим, соціальному суб'єкту притаманний і процес об'єктивації своєї сутності в ході суспільної діяльності. Адже він, як резонно зауважував М. Кузанський, "ставити кінцевою метою своїх розгортань самого себе...; відповідно в творчій діяльності людини немає іншої кінцевої цілі, крім людини" [3, с. 260]. Таким чином, він стає носієм суперечності між опредметненням і розпредметненням.

Зазначу, що детально механізм опредметнення та розпредметнення в контексті самореалізації особистості описаний мною в низці публікацій, зокрема в книзі "Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз)", виданий у 1997 році [4]. Тут лише зазначу, що алгоритм вказаного механізму однаковою мірою стосується самореалізація будь-якого соціального суб'єкта. Йдеться про те, що в процесі опредметнення людський індивід, соціальна група, клас, народ, нація, весь соціум виявляє і у практичній діяльності розкриває свою природну та соціальну сутність: індивідуальні та колективні здібності, потреби, інтереси, цінності тощо; індивідуальні та колективні знання, уміння, навички; індивідуальні та колективні духовно-світоглядні позиції, буттєвісні екзистенціали тощо. Одне слово- власну ідентичність як концентроване осердя індивідуальної чи колективної сутності. Незважаючи на те, що таке опредметнення передбачає



природний і соціальний зміст вказаних вище сил, втілюються вони в практичній діяльності індивідуальною формою. З іншого боку, будь-який соціальний суб'єкт, починаючи від окремого людського індивіда і закінчуючи суспільством в цілому об'єктивно включений в певну соціально- історичну парадигму, своєрідний за висловом видатного американського інтелектуала Р. Беркі, "дух часу", сукупність, систему тих чи інших історичних тенденцій, традицій, своєрідної, за висловом іншого, але вже німецького інтелектуала К. Ясперса, "духовної ситуації часу". Оскільки вказані умови є об'єктивними стосовно будь-якого з вказаних соціальних суб'єктів, останні з необхідністю у своїй практичній діяльності здійснюють процес розпредметнення цих умов. Тобто переводять історичний досвід людства, конкретного суспільства, народу, націй тощо в свої індивідуальні сутнісні сили. Цей процес відбувається стільки і такою мірою, скільки і якою залученні в універсальний взаємозв'язок загальне та одиничне, особистісне та індивідуальне, суспільне та індивідне. У прямій залежності від вказаних процесів і знаходиться розгортання явища гармонії, як на індивідному рівні, так і груповому, так і загальносуспільному.

Характерною особливістю процесів опредметнення і розпредметнення в контексті самореалізації соціального суб'єкта в якості діяльнісного принципу втілення гармонії є те, що вони уособлюють собою безмежні можливості розгортання людської сутності, а тому і гармонії. Однак, соціальний суб'єкт, до прикладу, людський індивід не в змозі освоїти все багатство суспільних відносин в силу окремішності власного буття. Крім того, соціальне за своїм змістом суперечливе, нерівнозначне взагалі. Стосовно окремого індивіда ця теза тим більш доречна, оскільки кожна конкретна людина – своєрідний, неповторний, унікальний світ. Для неї соціальне тим паче нерівнозначне і нерівномірне. Із всієї його сукупності даній людині необхідно те, що найбільше відповідає рівню її розвитку, інтересам та вартостям її особистості, соціальній її направленості, врешті її ідентичності. Лише тоді індивід отримує потенційний шанс для справжньої самореалізації. «Відмінності між індивідами, - писав видатний німецький філософ та філолог В. Гумбольдт, - повинні бути не надто великі, щоб сторони могли розуміти один одного, але і не надто незначними, щоб вони могли викликати захоплення перед тим, чим володіє інший, і бажання сприйняти і привнести це в себе» [5, с. 31]. Це означає, що соціальний суб'єкт у процесі опредметнення і розпредметнення здійснює вибір. Не має принципового значення рівень, направленість, зміст та форми вибору. Важливим є те, що такий вибір іманентно має володіти елементом свободи.

Небагато знайдеться проблем у соціальній філософії, пояснення яких пов'язане з такою мірою невизначеності, заплутаності, багатозначності, з такими непорозуміннями в їх тлумаченні як проблема свободи. Разом з тим, ідея свободи завжди володіла такою притягуючою силою, що ставала епіцентром найграндіозніших і нерідко найтрагічніших історичних подій. З іншого боку, феномен свободи належить саме до тих суспільних явищ, які володіють неабияким потенціалом продуктивної діяльності і, таким чином, є соціально відповідальним. Звідси – та строкатість у тлумаченні свободи, яка спостерігається в соціально – філософській літературі.



Незважаючи на те, що наука дає найрізноманітніші визначення свободи, в цілому вони зводяться до того, що свобода є здатністю людини до активної діяльності відповідно до своїх намірів, бажань та інтересів, в ході якої вона досягає поставлених перед собою цілей. Саме таке визначення свободи подає "Філософський енциклопедичний словник" (М., 1989), яке є найтипівішим в літературі. Явище свободи передбачає, що людина, індивід, особистість, соціальна спільнота вільно реалізують потреби, інтереси, здібності, інтелектуальний, вольовий та інші потенціали у відповідності з власним розумінням навколишнього буття. В цілому це думка правильна. Однак для її повного ствердження необхідна певна методологія, яка має теоретично вирішувати низку суттєвих аспектів свободи. А саме, де знаходиться ґрунт свободи, на чому вона базується? Чи є межі свободи і якщо так, то які вони, чим зумовлені? Врешті, для адекватного розуміння свободи неабияке значення має питання про те, чи є вона (свобода) родовою ознакою людини, особистості, чи людина – лише носій, а не суб'єкт свободи. Звернення до цих проблем дасть змогу пояснити співвідношення свободи і самореалізації особистості, а завдяки останній і феномен гармонії.

Яке походження свободи? Над цим питанням задумувались багато мислителів. Принципово відповіді може бути тільки три. Або свобода має своїм походженням позалюдське, або вона є іманентною властивістю людини, або свобода має ґрунт одночасно і там, в зовнішніх умовах, і тут – в людському естві. Якщо правильна думка про те, що свобода є позалюдською сутністю, то вона (ця думка) одразу ставить перед людиною низку інших питань. Дуже рельєфно це показав М. Бердяєв. Саме ствердження такого висновку провокує нас до того, щоб зняти з себе відповідальність за все те зло, яке існувало та існує в світі сьогодні. Також неможливим стає виправдання творця як сутності, яка прагне до культивування в людині гуманного, справедливого, доброго і, таким чином, завжди залишає для нас надію на існування найвищої досконалості. Врешті, і сама людина втрачає сенс існування. Адже вона, згідно з такою логікою, нездатна зупинити процес втілення свободи як позалюдської сутності, оскільки та за своєю природою непідвладна людині.

З іншого боку, спробуємо уявити, що свобода цілковито належить людській сутності. Тоді ми отримуємо іншу крайність. В такому випадку соціум як і будь – яка особистість втрачає межі власної відповідальності життєдіяльності. Адже це означає, що людина має право завжди і будь-де реалізовувати свій потенціал до необмеженості, не звертаючи увагу на оточуючий світ. При функціонуванні такої моделі поведінки соціального суб'єкта його свобода рано чи пізно наштовхнеться на таку саму свободу іншого. Тоді свобода, за виразом М. Бакуніна, або є, або її немає. Проміжного варіанту не існує. Разом з тим, висновок про те, що свобода своєю засадою цілковито має людську природу, привчає нас до думки про відсутність відповідальності, адже немає перед ким відповідати – фактично мова іде про те, що наслідки будуть такі ж, як і у випадку першому, описаному вище. А саме, повна безвідповідальність людини, індивіда, особистості, будь-якого суб'єкта перед оточуючим світом і собою, ігнорування загальноприйнятих норм і



стандартів поведінки.

Третій варіант тлумачення свободи вимагає розглянути систему "Я" - "світ" у діалектичній взаємодії. Насправді свобода знаходиться і в оточуючому нас світі, і в нас. Вже сам факт того, що світ рухається, змінюється, говорить про те, що має бути свобода. Свободи немає лише там, де немає вільного місця. Бо в цьому випадку не буде куди рухатись, а рух – це ознака свободи. Рух же ми спостерігаємо як в зовнішніх умовах, так і всередині себе самих. Зовнішні умови особливо суперечливі стосовно висновку про існування в них бази свободи. Вони обмежують, оскільки вони завжди відображають певний набір правил, норм, стереотипів поведінки, тобто певний порядок. А порядок, як писав З. Фрейд, - "це свого роду примусовість повторення, будуючи раз встановленим, він визначає – що, коли і як повинно бути зроблено...", оскільки людина "в своїй роботі швидше виявляє вроджену схильність до недбалості, неупорядкованості, вона ненадійна і лише з великими труднощами її можна виховати так, щоб вона стала успадковувати небесні зразки порядку" [6, с. 287]. Тут може ітися про суспільну систему в цілому, про локальні межі зв'язків та відносин. Вони здатні звужувати рамки діяльності соціального суб'єкта. З іншого боку, якщо "умови" не містять в собі потенціал свободи, то остання (свобода) взагалі неможлива, бо всі її резерви не можуть бути лише в рамках індивіда, соціальної групи і т. д. Як писав Ж. – П. Сартр, "...свобода не може бути зрозумілою і описаною як відокремлена здатність людської душі" [7, с. 99]. Значить, повинна бути сфера об'єктивної та суб'єктивної реальності, яка б містила в собі потенції свободи. Саме такою і є культура.

Звертання до культури в контексті свободи, гармонії та самореалізації соціального суб'єкта є закономірним. Як результат людської діяльності, як спосіб соціалізації індивіда, як унікальний адаптивний механізм, як технологія людського буття культура містить не тільки універсальний людський потенціал у вигляді матеріальних і духовних предметів. Вона також зберігає в цих продуктах і невикористані в попередній діяльності людини її потенційні можливості, які виступають як резерви розвитку предметів з позицій наступної діяльності з ними. Однак, щоб ці можливості культури стали умовою свободи, діючий суб'єкт повинен володіти здібностями до перетворення потенціалу культури в факт свободи. Він має сформувати в собі відповідні потреби, культивувати знання, навички, уміння, тренувати волю, виховувати себе як реального творця нового.

Очевидно, що межі свободи соціального суб'єкта зумовлюються саме культурою. Розпредметнюючи культуру, він апріорі отримує потенціал свободи саме в рамках її розвитку. Таким чином, межі культури одночасно є межами свободи соціального суб'єкта, а також і межами його гармонії. З іншого боку, соціальний суб'єкт підходить до розпредметнення культури як опредметнення своєї власної сутності. Відбувається розпредметнення соціального суб'єкта і опредметнення культури. Саме тут перший з них освоює, перетворює культуру з позиції своєї природної і соціальної неповторності, унікальності, своєрідності, одне слово – індивідуальності. Тому масштаб свободи, яка ґрунтується в культурі, накладається на масштаб свободи соціального суб'єкта. Взаємодія цих



діючих сил дає ту якість свободи, яку об'єктивно і суб'єктивно здатний освоїти людський індивід, його різноманітні спільності. Порушення механізму вказаної взаємодії культури і соціального суб'єкта призводить до крайнощів: або культивується особистість, соціальні групи, нація, народ тощо, обмежені в своїх здібностях свободи, або зверхності набуває індивідуальний егоїзм.

Підійдемо тепер до розгляду самореалізації соціального суб'єкта, зокрема особистості в контексті свободи. Обидва вказані явища однаковою мірою належать до буття людського. Про самореалізацію особистості важко щось стверджувати, якщо відсутня наявності свобода. І навпаки, якщо, до прикладу, людина не має можливостей здійснення своїх інтересів, цілей, ідеалів, не реалізує свій інтелектуальний, емоційний, вольовий потенціал, то це говорить в тому числі і про обмежені можливості її свободи. Її свобода та її самореалізація виступають як умова та її здійсненість, як можливість та дійсність сутнісних сил особистості. Свобода є необхідною умовою самореалізації, остання ж виступає як діяльна реалізація свободи, як практичне втілення в процесі життєдіяльності людської сутності, що міститься у внутрішній її структурі. Ступінь самореалізації детермінується глибиною внутрішньої свободи. Разом з тим, успішна реалізація сутнісних сил людини закріплює та стимулює нове, сильніше прагнення свободи. Ось чому самореалізацію соціального суб'єкта можна визначити як вільне розкриття його природних і соціальних сил в процесі багатогранної діяльності, це опредметнення сутнісних сил суб'єкта в процесі вільної діяльності – самодіяльності, здійснюване в індивідуальній формі.

Визначення самореалізації соціального суб'єкта як вільного, свobodного опредметнення його сутнісних сил в індивідуальній формі логічно виводить дослідження на проблему діяльності. Зазначимо, що для здійснення самореалізації людський індивід, соціальна група і т. д. мають включатися не у будь-яку діяльність, а лише в таку, яка своїм змістом відповідає процесу самореалізації. Головною вимогою до такої життєдіяльності має стати вимога бути простором для втілення здібностей соціального суб'єкта, його потреб, знань, умінь, навичок і т. д. у якості вільного процесу. Тобто такого, який приносить йому задоволення. В цьому контексті виникає кілька суттєвих моментів. Насамперед, йдеться про те, настільки взагалі вільним може бути процес розкриття, наприклад, особистісного потенціалу індивіда у якості соціального суб'єкта.

Вище вже говорилося про межі свободи як результат взаємодії особистості і культури. Що ж стосується діяльності, то тут в першу чергу потрібно актуалізувати ступінь співпадання індивідуальних особливостей суб'єкта з профілем тієї діяльності, якою він займається. Логіка в якому випадку приводить до ідеї професійної діяльності. Нагадаємо, що думки в історії були різними. Так, Арістотель вважав навіть за шкоду глибоко займатися професійною діяльністю з метою самореалізації, а сферу останньої вбачав у дозвіллі, де можлива вільна гра сил людини. Навпаки, М. Вебер започаткував одну з перших концепцій професійної самореалізації особистості, обґрунтувавши останню однією з найважливіших рис сутності капіталізму як



соціально - культурної, політичної та економічної системи.

Незважаючи на різні підходи до взаємозв'язку діяльності та її самореалізації, зазначимо таке. Принцип «спорідненої праці», яку висунув ще Г. Сковорода і про яку говорив М. Вебер, має бути основоположною ідеєю при аналізові самореалізації та життєдіяльності соціального суб'єкта, незалежно від того, який рівень суспільної ієрархії представляє цей суб'єкт: окремий людський індивід чи навіть ціла країна. Тому що суспільний розподіл праці сьогодні – це не лише проблема окремих суспільств, це проблема глобальна, яка зачіпає і міжнародний поділ праці. Для ілюстрації можна наводити достатньо прикладів. Характер, направленість, інтенсивність та інші параметри діяльності мають оптимально співвідноситись з потенціалом соціального суб'єкта, який претендує на втілення. Тому діяльність, в якій він самореалізується, може бути тільки самодіяльністю, тобто такою, яка найкраще відповідає особливостям цього соціального суб'єкта. Її (діяльності - самодіяльності) особливості обов'язково мають корелюватися з важливими властивостями соціального суб'єкта, до прикладу, з віком (історією), характером, знаннями, уміннями, навичками, колективними чи індивідуальним інтелектом, одне слово - сутнісними силами цього суб'єкта. Лише в цьому випадку можна говорити про діяльність як самодіяльність. І саме такий стан речей може зумовлювати явище гармонії як індивідному рівні, так і на рівні колективних соціальних суб'єктів.

З іншого боку, самодіяльність - це така людська діяльність, яка репрезентує останню як пошукову, творчу. Тобто таку сутність, для якої немає раз і назавжди встановлених норм, стандартів, стереотипів поведінки і мислення. Адже творча особистість постійно активно адаптується до тих обставин, які щоразу змінюються. Ось чому самодіяльність своєю субстанційною особливістю має спрямованість на безперервну зміну алгоритмів діяльності, її самодетермінацію. Самореалізація особистості функціонує як процес діалектичної взаємодії стандартного і нестандартного. Її особливістю є зміна способів та форм власного буття, заґрунтована на гнучкості явищ самодетермінації особистості. Це пояснюється тим, що самореалізація здійснюється за відповідною потребою особистості. Однак, як і будь - яка базова потреба, потреба особистості в самореалізації в своїй сутності є полівалентною, а значить, може знаходити власне задоволення практично в будь-якій сфері людської життєдіяльності. Тому самореалізація особистості проявляється і в дитячій грі, і в науковій праці тощо. Самореалізація особистості є багатогранним процесом.

3.2. Духовно-ціннісні основи людської самореалізації.

Перейдемо тепер до розгляду нового аспекта аналізу сутності самореалізації соціального суб'єкта як чинника гармонії. Він послідовно впливає з розуміння останньої як процесу вільного, самодіяльного. Свобода людини не існує як самоціль, вона є умовою і способом такої життєдіяльності,



коли людина постійно має реалізовувати свободу. Свобода - це не талісман, який оберігає долю людини і не панацея від усіляких хвороб. Свобода - це товар, який має свою споживчу і мінову вартість. І як такий, цей товар в ході його придбання індивідом, соціальними спільнотами повинен постійно підтверджувати свою цінність. Це означає, що користування свободою має свою ціну для будь-кого. Одночасно це означає і те, що будь-який соціальний суб'єкт, якщо він претендує на той чи інший рівень свободи, має бути готовий до цього. Йдеться таким чином, про певний рівень соціальної зрілості людей, про їх готовність бути вільною субстанцією. Це проблема, яка крім суто теоретичного значення має неабиякий практичний вихід. Велика маса фактів показує, наскільки колізії душі та тіла важко переживаються людьми, коли вони не в змозі розумно, раціонально використовувати можливості народженої свободи. Десятки останніх років, які захопили більшість членів нашого сучасного суспільства у вирій подій, гарно ілюструють те, що буває людьми, вихованими на ідеях квазіколективізму, патерналізму тощо, в той час, коли вказані цінності перестають ефективно діяти, а до нових люди ще не звикли. Тисячі громадян втратили "землю під ногами", а це потягнуло за собою, як відомо, низку негативних явищ, інформація про які не вщухає на всьому пострадянському просторі. Вичавлювати з себе раба, як відомо, - процес дуже складний і повільний. Адже він передбачає не просто перестати створювати собі кумира, але й навчитися жити самостійно, автономно, без протекції з будь-якого боку. Наочний приклад – сучасне російське суспільство, яке віками жило ідеєю "царя-батюшки", "барина" і т. п. і віками формувало відповідну ментальність, яка не передбачає вільної особистості й індивідуальності, здатної на вчинок. І коли історія дарувала їм шанси вирватися з неминучого відтворення масової рабської свідомості, ці шанси не були використані. Останній з них – в кінці минулого століття, коли російське суспільство, здавалося, звільняється від пут ординства. Однак, як і усі попередні спроби демократизації і свободи російська людність не використала і цього разу.

Дану проблему можна сформулювати як об'єктивну необхідність в усвідомленому ставленні соціального суб'єкта до власної життєдіяльності, до розгортання своїх природних і духовних потенцій, до власного індивідуального становлення. А таке становлення обов'язково актуалізує певний ступінь відповідальності, насамперед, перед собою, але й перед оточуючим світом. Відповідальність за своє зростання в цілому. За те, які сили цей суб'єкт буде втілювати, а які ні. В цьому контексті доводиться констатувати, що у значній частини громадян процес їх індивідуального та особистісного становлення здійснюється стихійно, поза усвідомленим внутрішнім самоконтролем як системою. Це виражається або у прямій відсутності життєвого плану та систематичної роботи людини над собою, своїм вдосконаленням, або в спорадичному її розвитку. Нерідко це призводить до стагнації духовних та фізичних сил особистості протягом певного часу, в окремих випадках – до їх деградації. Дається взнаки тривале відчуження людей від ініціативи, самостійності, відповідальності. Причому такі наслідки недостатньо усвідомленого ставлення до власних потенційних сил людини можна



простежити на різних рівнях суспільної організації українського суспільства. З тією лише різницею, що результати такого явища різні: для рядової людини - одні, для державного діяча – інші. Що стосується сфери державного управління, то тут ще донедавна можна було спостерігати пряме копіювання українцями того, що робилося сусідами, особливо на теренах колишньої метрополії.

За умов демократизації суспільного життя, загального курсу нашої країни на створення і розгортання повнокровного громадянського суспільства освоєння свободи дається непросто. Головних причин можна назвати дві. Перша з них полягає у відсутності внутрішнього контролю людей за своїми діями, який і не був сформований в умовах системи, де панувала тоталітарність, не індивідуальність. Друга полягає якраз у зруйнуванні зовнішнього контролю у життєдіяльності індивіда внаслідок глибоких трансформаційних процесів. В результаті – неймовірне зростання безладдя в найрізноманітніших галузях суспільного життя.

Очевидна проблема, яку ми фіксуємо як суперечність в процесі самореалізації соціального суб'єкта між необхідністю свободи для повнокровного здійснення вказаного процесу і адекватним рівнем його соціальних зрілості. Її вирішення лежить в площині формування здатності такого суб'єкта втілювати власні потенційні сили усвідомленим та цілеспрямованим чином. Основними елементами логічного ряду тут виступають, на наш погляд, процеси самопізнання, самосвідомості і самооцінки. Головною об'єднуючою задачею цих трьох взаємопов'язаних, але різних за змістом явищ індивідуального життя є створення основ для індивідної та суспільної ідентичності.

Першим і найважливішим кроком у розгортанні вказаного вище процесу є самопізнання соціального суб'єкта. Його значущість зумовлена кількома причинами. Йдеться, насамперед, про те, що самопізнання - найвідповідальніший момент в універсальному розвитку як окремих людей, так і людських спільнот. А від того, як він буде побудований, залежить і якість самосвідомості, самооцінки і загалом практична діяльність соціального суб'єкта. Не випадково Сократ надавав такого великого значення дельфійському прислів'ю «Пізнай самого себе». Важливість самопізнання полягає також і в тому, що в своїй основі воно є процесом. Самопізнання як і інші діяльні прояви людського, продовжується все життя людей. Воно актуалізується в одні періоди і начебто втрачає свою значущість в інші. Це залежить від того, які цілі в той чи інший час переслідує суб'єкт самопізнання. Нарешті, потрібно сказати ще про одну важливу сутність самопізнання. Воно - не просто процес. Самопізнання є практичним процесом. Щоб пізнавати власні сили, потрібно їх проявити, адже будь - яка сила характеризується тим, як вона проявляється. А проявити свої сили соціальний суб'єкт може лише в практичній діяльності: матеріальній і духовній. Суттєвим моментом такої практичної діяльності виступає порівняння. Ось чому самопізнання здійснюється в практичній діяльності, де в статусі одиничного чи колективного, вступаючи в найрізноманітніші взаємозв'язки з буттям, проявляє свої сутнісні сили,



порівнюючи з сутнісними силами інших. Самопізнання - це практичне ставлення людини до людини і завдяки цьому - до самої себе. Виявляючи в ході самопізнання свої як недоліки, так і достоїнства, людський індивід, наприклад, тим самим накреслює майбутній рівень, інтенсивність, масштаб своєї самореалізації. У вигляді знову сформованих сутнісних сил цей результат самопізнання повертається в практичну діяльність, практичний обмін цих сил з іншими індивідами. Одночасно функціонує самосвідомість та самооцінка, які розглянемо на прикладі людської особистості.

Самосвідомість виступає як усвідомлення індивідом самого себе як суб'єкта власної діяльності. Самосвідомість говорить про те, що індивід здатний виокремлювати себе з усього оточуючого світу, відчувати себе особистістю та індивідуальністю, проявляючи собою і те спільне, що притаманне соціальному середовищу, в якому перебуває людський індивід, і те особливе, унікальне, своєрідне, яке притаманне цьому індивіду у якості природнього. Самосвідомість - регулятивний елемент процесу індивідуальної та особистісної ідентичності індивіда. Це означає, що її результати повертаються як на рівень самопізнання, так на рівень реалізації результатів останнього. На цій основі формується цілеспрямована, діяльність людини, регуляція якої є, на думку відомого російського дослідника проблем самореалізації Л. Когана, основною функцією та ціллю самосвідомості [8, с. 11]. Що ж стосується характеристики самооцінки, відразу підкреслимо два головних елементи її сутності - гносеологічний та аксіологічний. Перший репрезентує самооцінку як логічний наслідок самопізнання та самосвідомості, другий відрізняє самооцінку від останніх тим, що акцентує особливу увагу на вартісних її рисах.

Основою аксіологічного боку самооцінки є її адекватність або істинність. Дуже важливо для самореалізації соціального суб'єкта, щоб оцінка самого себе була по можливості точною, без прикрас, але й без згущання барв. Оскільки як перше, так і друге, зазвичай, призводять до невдалої самореалізації і втрати гармонії. Показова в цьому плані одна з ранніх робіт К. Маркса «Роздуми юнака перед вибором професії», де він пише: «Заблудження відносно ваших здібностей ...це помилка, яка мстить за себе ...спричиняє нам страшніші муки, ніж ті, які здатні викликати зовнішній світ». [9, с. 3] Аксіологічний характер самооцінки нерозривно пов'язаний з життєвим вибором, врешті із смыслом життя особистості. «...Вибір цей є такою дією, яка може знищити все життя людини, розладнати всі її плани і зробити її нещасною. Серйозно зважити цей вибір - такий, отже, перший обов'язок юнака, що починає свій життєвий шлях і не бажає надати випадкові найважливіші свої справи ». [10, с. 1] В контексті сказаного вище можна зробити наступний висновок стосовно сутності самореалізації соціального суб'єкта як діяльнісно - процесуального принципа гармонії. Це усвідомленне і цілеспрямоване предметнення сутнісних сил соціального суб'єкта, в основі якого лежать явища самопізнання і самооцінки.

Важливо відзначити особливості самореалізації соціального суб'єкта як усвідомленого цілеспрямованого процесу. Однією з них є та, яка характеризує самореалізацію з боку контролю такого суб'єкта над власною життєдіяльністю.



В цьому контексті індивід, суспільна група чи все суспільство визначаються не тільки стосовно окремих актів свого саморозгортання, а й видобувають всю лінію поведінки. В основі такого стилю життя лежить розуміння ними універсальної суперечності власної життєдіяльності. Це призводить до того, що соціальний суб'єкт відчуває, як писав Г.С. Батіщев, необхідність постійної самокритичності, самонегативності, формує здатність до систематичного самозаперечення існуючих форм і способів самореалізації [11, с. 45]. Таким чином, в процесі самореалізації соціальний суб'єкт формує не лише почуття задоволення від досягнення поставлених цілей і власного саморозгортання, але й здорове почуття незадоволення, самозаперечуваності наявного буття, способів самореалізації. Це примушує його до пошуку вищих цілей, більш адекватних способів самореалізації, що є одним з джерел та рушійних сил не тільки становлення, але й його гармонії. Останнє в цьому контексті виступає як внутрішньо необхідний спосіб бути суб'єктом себе, творити власне життя.

Означимо подальшу проблематику самореалізації соціального суб'єкта у якості його гармонійного становлення, зокрема на прикладі людської особистості. Потреба особистості в самокритичності, самонегативності внаслідок подолання щоразу виникаючих перед нею суперечностей її власної життєдіяльності є важливим стимулом до постійного вдосконалення, безперервного шліфування здібностей, знань, умінь і навичок, волі особистості тощо. Супроводжуючи весь життєвий шлях особистості, такий стиль життя формує в ній прагнення до максимальних цілей і завдань самореалізації. Логічно цей процес необхідно загострює нову проблему життєдіяльності особистості. Ця проблема - відображення нового рівня суперечності, яка визріває в ході всього процесу становлення особистості. Максимальні прояви самореалізації особистості можна розглядати на предмет її ступеня, ріння, інтенсивності. В основі цього лежить природне прагнення людини до невивченого, нового. Одна реалізована ціль породжує вищу, досягнення якої створює ґрунт для постановки наступної. В міру такого піднесення цілей до практичної самореалізації залучаються все нові прошарки особистісної структури, включаючи і її базові елементи. Ось чому на певному етапі свого розвитку як процесу самореалізація здійснюється на межі можливостей особистості і виступає показником її сили волі. В цьому контексті самореалізацію особистості можна визначити як процес максимального, найглибшого опрідметнення сутнісних сил особистості в практичній діяльності, коли в цілях діяльності адекватно враховані можливості людини. Якщо ж цілі не відповідають потенціалу особистості, то така діяльність зазвичай виявляється не пов'язаною із справжньою самореалізацією особистості. При цьому важливо підкреслити, що вказана особливість самореалізації як явища спрацьовує на усіх щаблях соціальності – від окремого людського індивіда до націй, народів, цивілізацій.

Воля, як відомо, має бути присутньою в ході будь-якої життєдіяльності людини. Навіть тієї, яка не претендує на статус самореалізації. Оскільки, наприклад, потреби, інтереси, цілі людини тощо набувають діяльнісного стану (матеріалізуються) лише завдяки певним її вольовим зусиллям. Воля є всюди



там, де є людська діяльність. Але воля особливо присутня там, де вказана діяльність підпорядковується максимальному опредметненню всього потенціалу людини. Адже, як писав І. Кант, “діяльність роздумів та освітлюваних розумом уявлень (взагалі всієї діяльності. – М. В.) – утомливий стан, в який душа не в змозі прийти без опору і з якого природні нахили людського тіла незабаром знову повертають її в пасивний стан, коли чуттєві подразнення визначають всю її діяльність і управляють нею” [12, с. 251]. Самореалізація ж за своєю сутністю збуджує душу. Вона напружує всі наші таланти, загострює життя та самовідчуття. І тут воля відіграє надзвичайну роль. Вона характеризує самореалізацію особистості як процес, спрямований на досягнення належного, а "належність виникає з мого єдиного місця в бутті" [13, с. 113], - писав М. Бахтін. Це єдине моє місце детермінує лише моє бачення світу, до нього я прикладаю мірку самого себе, свій масштаб, свою унікальність, свою замість. Здорове незадоволення собою викликає потребу в самовдосконаленні, і реально це можливо завдяки найбільшому напруженню волі. Таким чином, самореалізацією соціального суб'єкта можна визначити як процес максимально можливого опредметнення його (суб'єкта) потенціалу завдяки найвищому напруженню волі.

З іншого боку, про повноту самореалізації можна говорити в плані розширення поля, сфер її присутності. В цьому контексті вказане явище принципово можливе у всіх сферах людської життєдіяльності. Тут питання стає таким чином, наскільки співпадає життя індивіда, оскільки воно є особистим та індивідуальним, і його життя, оскільки воно підпорядковане певній галузі праці і умовам, що з нею пов'язані. Аналогічні питання виникають і на рівні колективних суб'єктів людського як такого.

Тут ми фіксуємо суперечливість життєвого розгортання соціального суб'єкта, яке відображає якісну та кількісну сторони складного процесу його самореалізації у якості діяльнісно-процесуального принципа гармонії. В міру поглиблення та розширення соціального простору цього процесу особливої значущості набуває проблема упорядкованості, пропорційності, оптимізації сфер індивідуального самовираження соціального суб'єкта, його ідентичності. Питання таке, в цілому, було завжди, як тільки самореалізація актуалізувалась суспільною та індивідуальною проблемою, але особливого звучання набрала в наш час, в пору, коли світ щоразу посилює темпи свого буття, набуваючи водночас рис подрібненості, аморфності, калейдоскопічності тощо. Практика показує, що розширення числа суспільних зв'язків, наприклад, особистості (потенційних передумов самореалізації) є благом до певної межі, за якою виникає небезпека поверхневого розкриття сутнісних сил особистості. Це варіант людини, яка все знає, все вміє робити, у всьому розуміється, але в жодному з цих проявів людської потенції не доходить до належної глибини, до професіоналізму. Прагнення до кількісної повноти обертається втратою якості, справжньої ціни індивідуальності. Крім того, таке розширення сфер самореалізації не гарантує від їх протиставлення одній іншим тощо. Адже багатогранність і навіть всебічність ще не говорять про направленість самореалізації та її суспільну корисність. Те ж саме можна сказати і про



надмірне поглиблення самореалізації, пов'язане з певним обмеженням сфер розвитку людини, яке також призводить до втрати, але вже багатогранності, багатства самоздійснення. Це варіант "одномірної людини", яку, як відомо, охарактеризував Г. Маркузе, але принципи його підходу до критики сучасної йому людини можуть бути застосовані і за інших умов. Розв'язання цієї суперечності здійснюється завдяки виходу на вищий ступінь самореалізації, пов'язаний з цілісним розвитком соціального суб'єкта. Проблема цілісності соціального суб'єкта, до певної міри координації та субординації його багатогранних сил та їх проявів стає, таким чином, логічною актуалізацією проблеми, що пов'язана з наростаючою дією основних тенденцій сучасного світу, зокрема прискоренням темпів розвитку, неймовірним поширенням інформаційного суспільства, віртуальністю, кмітливості тощо.

Потрібно зауважити якісно новий характер самореалізації соціального суб'єкта на рівні цілісності. Єдність різноманітного – головне в її сутності, а тому таку самореалізацію можна уявити як систему її способів, знарядь і форм, спрямованих на досягнення сенсожиттєвих цілей та ідеалів, які полягають в найповнішому, вільному і цілеспрямованому опрідметненні соціальним суб'єктом власних сутнісних сил. Цілісна самореалізація інтегрує в своїй єдності розмаїття конкретних її видів в умови та цілі самодіяльності, виключаючи таке протиставлення одних форм самореалізації іншим, коли вони поділяються на цілі та засоби. Ось чому цілісна самореалізація як культурно значуща є такою єдністю всіх її сфер, коли в них досягається одна ціль – максимально вільне і повне опрідметнення природних і соціальних особливостей соціального суб'єкта.

Цілісна самореалізація, звичайно несе на собі печатку природних сил людини, хоч і має соціальний зміст. Тому в цьому процесі необхідно вирізняти, з одного боку, безперервну індивідуалізацію соціального суб'єкта як форму, з іншого – все більше єднання з соціумом як джерелом її змісту. Безумовним є те, що для достатньо розвинутої, наприклад, особистості цілі життя розглядаються через призму суспільних інтересів, ідеалів, а самі цілі суспільства виявляються зрозумілими і близькими тоді, коли людина бачить в них реальну основу для досягнення своїх особистих цілей. І це нормально, адже "кожна мисляча людина, - писав відомий дослідник проблем життєдіяльності соціуму І. Фролов, - шукає свою відповідь на питання про сенс людського життя як свого життя і тільки потім - родового" [14, с. 87]. Досвід суспільного розвитку останніх десятиліть демонструє цю думку на прикладі країн з розвинутою демократичною системою, де інститути громадянського суспільства, заґрунтовані на пріоритеті приватного інтересу громадянина, є необхідною умовою вільної самореалізації особистості. Українська ж історія також не раз демонструвала важливість висновку, зробленого в першій третині ХХ століття видатним патріотом нашого народу Вячеславом Липинським про те, що стосунки держави та громадянина будуть справедливими тоді, коли держава поважатиме і захищатиме громадянина, а той – шануватиме державу.

Отже, ми зафіксували органічну єдність процесів гармонійного становлення соціального суб'єкта та цілісності його самореалізації.



Особливістю останньої є ще те, що вона з розгортанням набуває ціннісного, сенсожиттєвого характеру. Самореалізація стає не лише самоціллю людини, нації, народу тощо, але і домінантним елементом їх сенсожиттєвих орієнтирів. Насамперед це пов'язано з тим, що цілісна самореалізація пов'язана з розв'язанням цілого ряду суперечностей соціального суб'єкта. Причому, співвідношення її з окремими своїми сферами (самореалізацією в трудовій діяльності, в дозвіллі, в спілкуванні, спорті, в колективній солідарності, національній ідентичності, державотворенні, ментальності тощо) таке, що якщо в процесі останніх долаються в основному суперечності суб'єкта, що лежать як би на поверхні і виявляються певною мірою другорядними, то при цілісній самореалізації соціальний суб'єкт стоїть перед розв'язанням глибинних, сутнісних своїх суперечностей. Якщо, реалізуючи себе, скажімо, в трудовій діяльності чи спорті, індивід розвиває насамперед здібності, волю, знання і т. д., необхідні саме в праці чи в спорті, то за умов цілісної самореалізації (наприклад, завдяки тим самим праці чи спорту) важливим є не просто виявлення і реалізація цих сил, а їх направленість, те, наскільки вони відповідають його цілісному розвитку, виконанню його життєвої цілі. В першому випадку самореалізація ще є засобом, в другому – самоціллю. Так само і на рівні, наприклад, цілого народу. Якщо країна, нація, народ ставлять перед собою певні, скажімо, економічні пріоритети і намагається їх досягнути, реалізуючи свої колективні сили як економічну потенцію саме в цьому сегменті їх цілісного життя, то за умов цілісної самореалізації вказана сфера виступає не тільки як окреме досягнення, але й як спосіб загального саморозгортання, національного самоствердження, як один із способів досягнення країною, нацією, народом повнокровної самореалізації як колективного суб'єкта історії.

Рівень цілісної самореалізації – це рівень розв'язання сутнісних, базових, основоположних суперечностей соціального суб'єкта. Він вимагає якісно іншого підходу окремого індивіда чи людських спільностей до опредметнення своєї індивідуальності, відповідного такій цілісності способу самореалізації, такого, який би пронизував собою всі сфери життєдіяльності цього суб'єкта. Фактично мова іде про спосіб всієї життєдіяльності людини, нації чи народу, про абсолютно нову організацію індивідуального чи колективного життя. Проблема, таким чином, зачіпає фундаментальні основи життя соціального суб'єкта, його ціннісні орієнтації, питання смислу буття. У всякому разі, питання стоїть так: як жити, щоб реалізувати себе?

"...Покликання, призначення, завдання будь-якої людини – всебічно розвивати всі свої здібності", – написано в "Німецькій ідеології". А це можливо завдяки практичній реалізації людської сутності. Ось чому самореалізація перебуває в нерозривному взаємозв'язку із смислом життя людини, нації, народу тощо, виступаючи і частиною змісту сенсу життя, і засобом його реалізації. Причому, певне співпадання за змістом можливе в тому випадку, коли і самореалізація, і сенс життя є цілісними з позиції цілі чи засобів. Піднесена самореалізація за змістом може бути однією із складових лише відповідного смислу життя. І навпаки, неможливо добиватися чесних,



справедливих задумів оманливими формами самовтілення.

Висновки

Завершуючи розгляд феномену самореалізації соціального суб'єкта, зазначимо таке. Саме на її прикладі видно процесуальний характер гармонійного становлення людини. Адже самореалізація – це таке явище, яке фактично ніколи не закінчується ні для індивіда, ні для будь-якої колективної спільності. В основі цієї незакінченості, безмежності лежать суперечності, які щоразу визрівають в надрах життєвого шляху соціального суб'єкта, зумовлюючи, таким чином, і ступінь гармонійного його становлення в цілому як процес. Крім того, аналіз самореалізації показує органічний її зв'язок з індивідуальністю. Цей взаємозв'язок закладаються процесами формування явища цілісності: як соціального суб'єкта, так і самореалізації. З іншого боку, саме остання (цілісність) показує і третю грань в складному процесі розгортання гармонії, а саме смисложиттєву, цілісну. Таким чином, вже на рівні аналізу самореалізації ми можемо констатувати і цілісність явища гармонії. Таку цілісність, де всі три його базові структурні елементи – індивідуальність соціального суб'єкта, його самореалізація і смисложиттєві аспекти – актуалізуються і функціонують не послідовно, а одночасно, як рівноцінні.



КАПИТЕЛ 4 / CHAPTER 4
THE STATE OF THE ATMOSPHERIC AIR OF THE URBANIZED
TERRITORY AND ITS IMPACT ON THE HEALTH OF THE POPULATION
СОСТОЯНИЕ АТМОСФЕРНОГО ВОЗДУХА УРБАНИЗИРОВАННОЙ ТЕРРИТОРИИ И ЕГО ВЛИЯНИЕ
НА ЗДОРОВЬЕ НАСЕЛЕНИЯ

DOI: 10.21893/2709-2313.2021-04-10-032

Введение

Практика проведения эколого-гигиенических инициатив в области охраны окружающей среды на урбанизированной территории, предполагает учет двух типов риска; первый – риск загрязнения окружающей среды, в результате деятельности промышленных предприятий – это экологический риск. Здесь учитываются те факторы антропогенной среды, которые способны оказывать неблагоприятное воздействие на здоровье человека. На этом этапе выявляются факторы физической природы, климатические особенности изучаемой территории и факторы химической природы. Выделение из всего многообразия загрязняющих веществ конкретного вредного агента, или группы веществ [2,4]. Второй риск - для здоровья человека, который характеризует собой вероятность развития у населения неблагоприятных для здоровья эффектов в результате реального загрязнения окружающей среды. Не только развитием онкологических патологий, но и заболевания органов дыхания (особенно бронхиальная астма), сердечно-сосудистой системы, желудочно-кишечного тракта, крови, аллергические и некоторые эндокринные болезни также могут возникнуть вследствие загрязнения воздуха. Обилие токсических химических веществ в воздухе могут приводить к врожденным аномалиям у плода [12].

4.1. Экологические особенности территории г. Ангарска

Промышленно-энергетический комплекс г. Ангарска, в состав которого входит более 50-предприятий и расположенного в долине двух рек – Ангара и Китой, создает местные климатические и экологические особенности территории города. Способствует возникновению локальных замкнутых циркуляций воздуха в районе промышленно-энергетического комплекса, усиление инверсий, увеличение числа туманов распространению повышенных уровней загрязнения поллютантами и распространению их на всю территорию. [3,10].

Основная масса вредных примесей выделяется из источников предприятий (ОАО АНХК, ИТЭЦ–1, ИТЭЦ–9, ИТЭЦ–10, предприятий стройиндустрии). Вклад выбросов автотранспорта в общий выброс города достигает до 14,6%. Суммарный вклад предприятий теплоэнергетики (52,9–59,1%) в общий выброс города превышает вклад ОАО АНХК (37,6–42,9). Однако по степени опасности паргазовой эмиссии вредных примесей для здоровья населения, газо-



выделениям ОАО АНХК принадлежит ведущая роль [5,6].

Размещение крупных производств в непосредственной близости к селитебной зоне приводит к высокому содержанию примесей в воздушном бассейне города [7]. Среди ингредиентов, поступающих в атмосферу от различных источников это более 150-наименований, выделяются: а) общераспространенные примеси – взвешенные вещества, диоксиды серы и азота, оксид углерода, бенз(а)пирен, формальдегид; б) специфические – аммиак, углеводороды, сероводород, фенолы, фтористые соединения, амины, серная кислота и др. Из них 6 относятся к I классу опасности (бенз(а)пирен, пятиокись ванадия, оксид свинца, несимметричный диметилгидразин, нитрозодиметиламин, оксид хрома), ко II классу опасности – 27 веществ, к III классу – 34 вещества [3,7]. Санитарно-защитная зона градообразующего предприятия составляет 5 км.

4.2. Эколого-гигиеническая характеристика атмосферного воздуха города Ангарска.

Город Ангарск входит в приоритетный список городов Иркутской области с наибольшим загрязнением атмосферного воздуха. Особенностью города является то, что градообразующие предприятия ОАО АНХК, ТЭЦ – 1, ТЭЦ – 10 и ТЭЦ – 9 находятся в его восточной части, а это при восточном направлении ветра неблагоприятно сказывается на экологической обстановке практически во всех жилых районах города [5,6].

Климат резко-континентальный с продолжительной холодной зимой, коротким дождливым летом и резкими колебаниями сезонных и суточных температур. Средние температуры января колеблются от -18 С до -35 С. Средние температуры июля колеблются в пределах от + 15 до + 20 С. Максимальные температуры в большинстве районов могут превышать + 30 С. Среднегодовая температура воздуха в городе Ангарск ниже нуля и составляет - 2 С. В районе города Ангарска вечной мерзлоты нет, сейсмичность 7-8 баллов. Преобладающими в годовой розе ветров являются восточные (17%) и западные (18%) ветра.

Климатические среднегодовые данные: осадки 137 дней в году, скорость ветра 2,4 м/с, повторяемость приземных инверсий 47%, повторяемость застоев воздуха 30%, повторяемость ветра 52%, повторяемость приподняты инверсий 18%, повторяемость туманов 6-7% .

В атмосферный воздух города поступает множество вредных химических веществ, токсически воздействующих на организм человека. Часть из этих веществ прямо или опосредованно способствует развитию раковых заболеваний у человека (оказывает канцерогенное действие). К таким веществам относятся бенз(а)пирен (поступает в воздух с выбросами заводов энергетических установок), бензол (его выбрасывают в атмосферу нефтехимические, фармацевтические предприятия, а также он выделяется в процессе изготовления пластмасс, лаков, красок, взрывчатых веществ), кадмий



(в окружающую среду попадает в процессе производства цветных металлов) [11].

Кроме того, канцерогенным действием обладает формальдегид (выбрасывается в воздух химическими и металлургическими предприятиями, выделяется из полимерных материалов, мебели, клеев), винилхлорид (выделяется при производстве полимерных материалов), диоксины (их выбрасывают в воздух заводы по производству бумаги, целлюлозы, органических химических веществ) [15].

Высокий уровень загрязнения атмосферного воздуха города определяется концентрациями бенз(а)пирена, формальдегида, диоксида азота и взвешенными веществами. БП- способен переноситься воздушными потоками на большие расстояния (до 100 км от источника выброса), находясь при этом в нижних слоях атмосферы, и легко воздействует на легочную систему человека. Поэтому можно сказать, что (БП), определяемый в атмосферном воздухе города, с атмосферными осадками поступает в поверхностные слои почвы, а далее – в ткани растений и продолжает своё движение по трофической цепи, при этом на каждой её ступени его содержание в природных средах возрастает на порядок [6,9].

Концентрация (БП) в атмосферном воздухе города Ангарска определялась на постах № 326 расположенного во II районе города и № 327 расположенного в I части города. В целом среднегодовая многолетняя концентрация БП составляла $3,1 \times 10^{-6}$ мг/м³ × сутки, что выше ПДК.

На рисунке 1. показана динамика среднегодовых концентраций бенз(а)пирена в атмосферном воздухе города Ангарска.

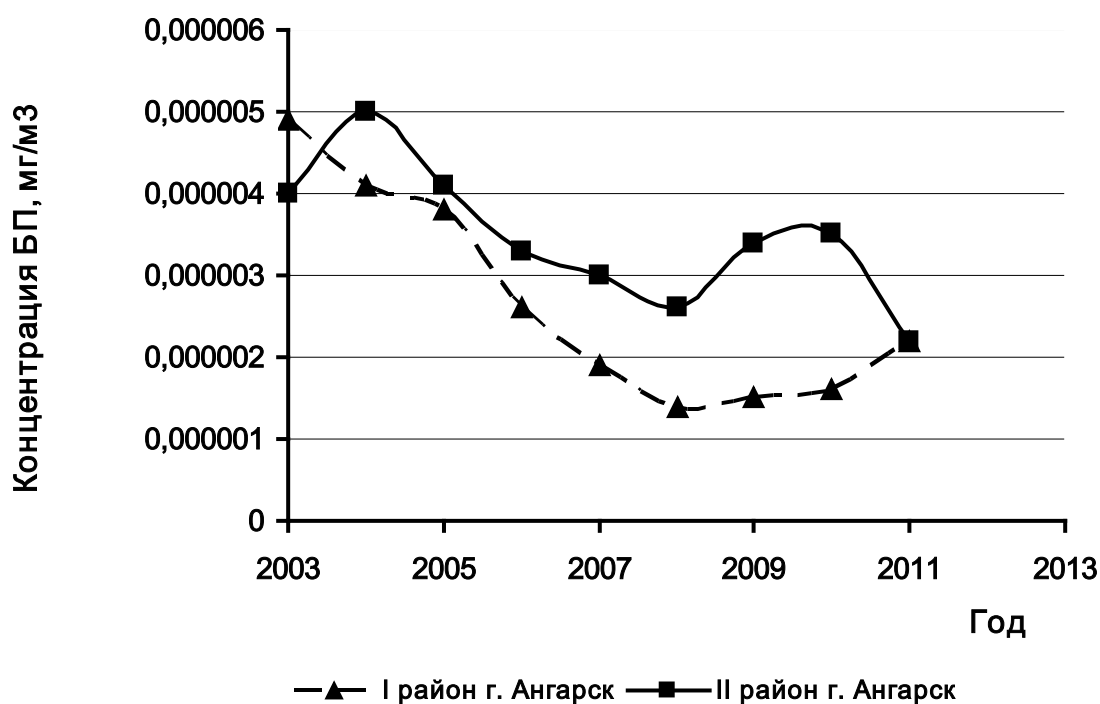


Рисунок 1. Динамика среднегодовых концентраций бенз(а)пирена в атмосферном воздухе города Ангарска (2003 – 2011 гг.)



Как видно из рисунка, среднегодовые концентрации (БП) в атмосферном воздухе превышали предельно допустимую концентрацию в среднем в 2 – 4,6 раза. Наибольшее превышение среднегодовой нормы (БП) отмечено в 2004 г. во II районе города и составило $4,6 \times 10^{-6}$ мг/м³. Далее наблюдалось снижение концентрации (БП) в атмосферном воздухе города в обоих районах, но по – прежнему сохранялось превышение санитарной нормы. Причина более низких концентраций БП на посту № 327, близко расположенному к градообразующему предприятию ОАО АНХК, может быть связана с ролью направления ветра (восточное и юго-восточное), а также большая плотность населения во II – ом районе города и соответственно большее количество личного автотранспорта.

Другим важным ингредиентом, загрязняющим атмосферный воздух города, является формальдегид.

Формальдегид – высокотоксичный бесцветный газ. Его используют на предприятиях мебельной, химической (в том числе фармацевтической), лесной промышленности, он выступает компонентом некоторых пластмасс и ДСП, а также присутствует в выхлопных газах автотранспорта. Известно, что это канцерогенное вещество отрицательно воздействует на весь организм.

Концентрацию формальдегида в атмосферном воздухе города определяли на посту № 327, который находится в I районе города и всех ближе расположен к градообразующему предприятию ОАО АНХК. Среднегодовая многолетняя концентрация формальдегида составляет $0,0056$ мг/м³ × сутки, что выше ПДК. ПДК_{с.с.} формальдегида в атмосферном воздухе составляет $0,003$ мг/м³.

Анализ концентрации формальдегида в атмосферном воздухе города показал, что среднегодовые уровни загрязнения превышают предельно допустимую концентрацию в 1 – 4 раза (рис2.).

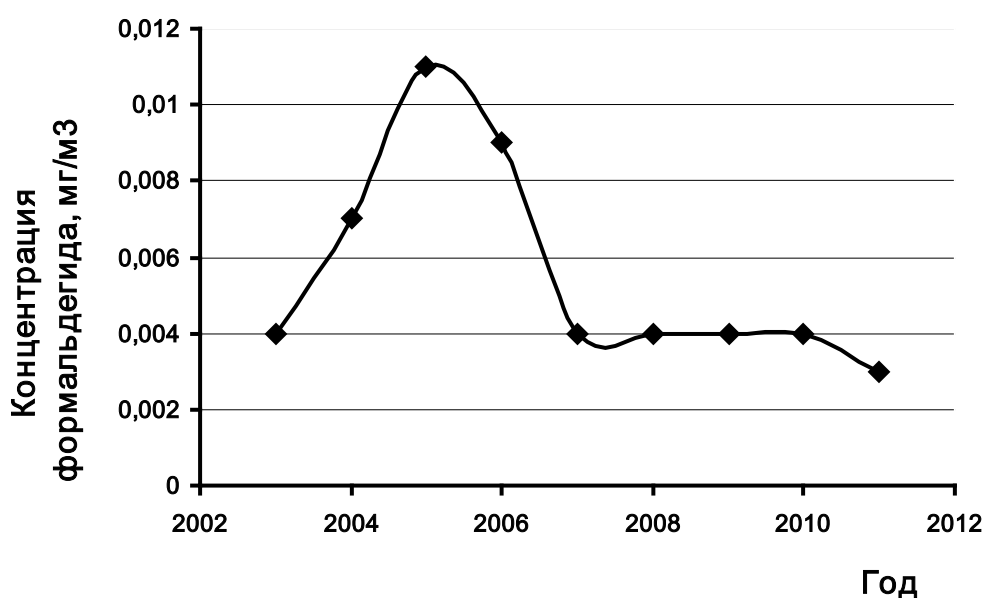


Рисунок 2. Динамика среднегодовых концентраций формальдегида в атмосферном воздухе города Ангарска (2003 – 2011 гг.)

Наибольшее превышение среднегодовой нормы было зарегистрировано в



2005 г. и составило 0,011 мг/м³. Причина такого роста концентрации формальдегида, возможна за счет нарушения режима работы очистных сооружений на предприятии.

Третьим важным загрязнителем атмосферы города Ангарска выступает диоксид азота, который является токсичным газом и относится ко второму классу опасности. Главные поставщики диоксида азота в воздух города – это предприятия теплоэнергетики и автомобильный транспорт.

Окислы азота, улетающие в атмосферу, представляют серьёзную опасность для экологической ситуации, так как способны вызывать кислотные дожди.

Концентрацию диоксида азота в атмосфере города определяли на всех четырёх постах. Однако превышения среднегодовых концентраций диоксида азота в атмосфере города зарегистрированы на постах № 325 № 326 – это II «спальный» район города. Среднегодовая многолетняя концентрация диоксида азота составляла 0,047 мг/м³ × сутки, что выше ПДК. ПДК_{с.с.} диоксида азота составляла 0,04 мг/м³ за счет частых туманов и особенности местности.

Анализ концентрации диоксида азота во II районе города за период от 2003 по 2011 гг. показал, что среднегодовые уровни загрязнения воздуха, начиная с 2005 по 2009 гг., почти всегда незначительно превышали ПДК (рис. 3). Наибольшее превышение среднегодовой нормы было зарегистрировано в 2007 г. и составило 0,058 мг/м³. Причина такого роста концентрации диоксида азота, возможно связана с увеличением личного автотранспорта жителей города.

В I районе города превышений санитарных норм по диоксиду азота за отчётный период не наблюдалось.

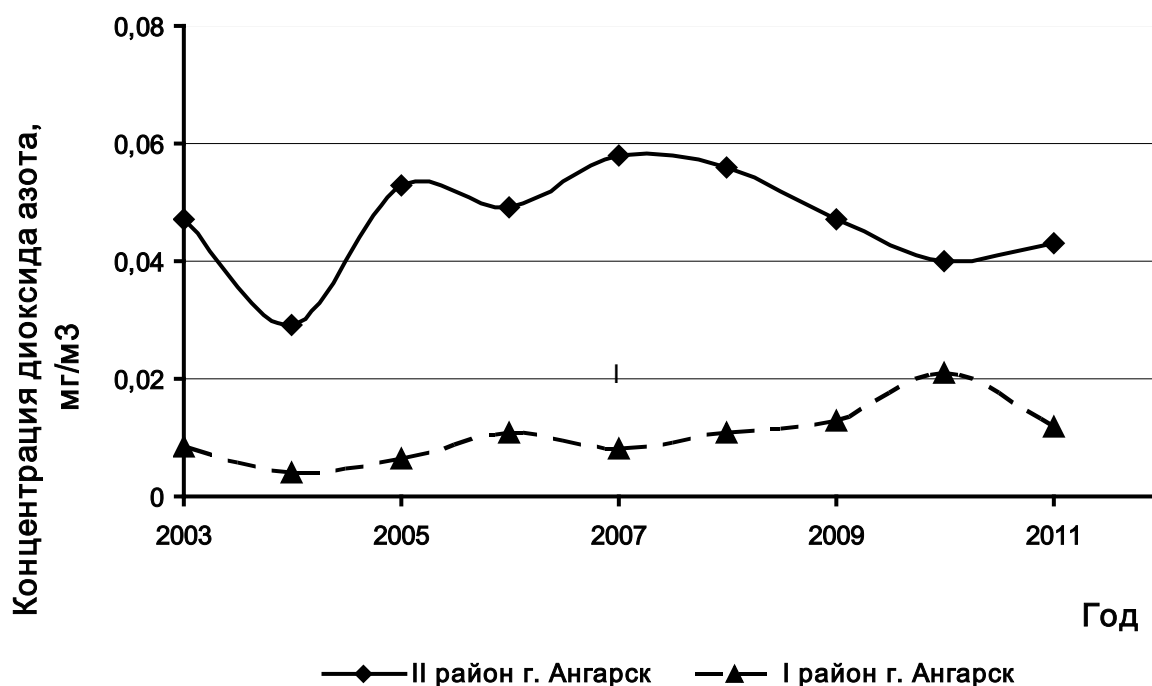


Рисунок 3. Динамика среднегодовой концентрации диоксида азота в атмосферном воздухе города Ангарска (2003-2011 гг.).



Вещество, которое обычно называют «взвешенные вещества» (ВВ), включает много различных компонентов. В него входят пыль, зола, сажа, дым, сульфаты, нитраты и другие твердые составляющие.

В образуются в результате сгорания всех видов топлива и при производственных процессах. В зависимости от состава выбросов они могут быть и высокотоксичными, и почти безвредными. Они могут иметь как антропогенное (промышленные предприятия, энергетические объекты, транспорт), так и естественное происхождение, например, образовываться в результате почвенной эрозии [10].

Взвешенные частицы варьируют в размерах, по составу и природе образования. Воздушные частицы взвешенных веществ больших и малых размеров, включая мелкие частицы называемые РМ, представляют собой сложное соединение органических и неорганических субстанций. Мелкие частицы делятся на РМ₁₀ и РМ_{2,5} в зависимости от их размера. Крупные частицы обычно содержат почвенные материалы, пыль от дорог и выбросы от промышленности. Мелкие частицы содержат больше кислот, а также сульфаты [1].

Под влиянием метеорологических условий происходит перемешивание всех составляющих атмосферы, перенос и рассеивание примесей на большие расстояния.

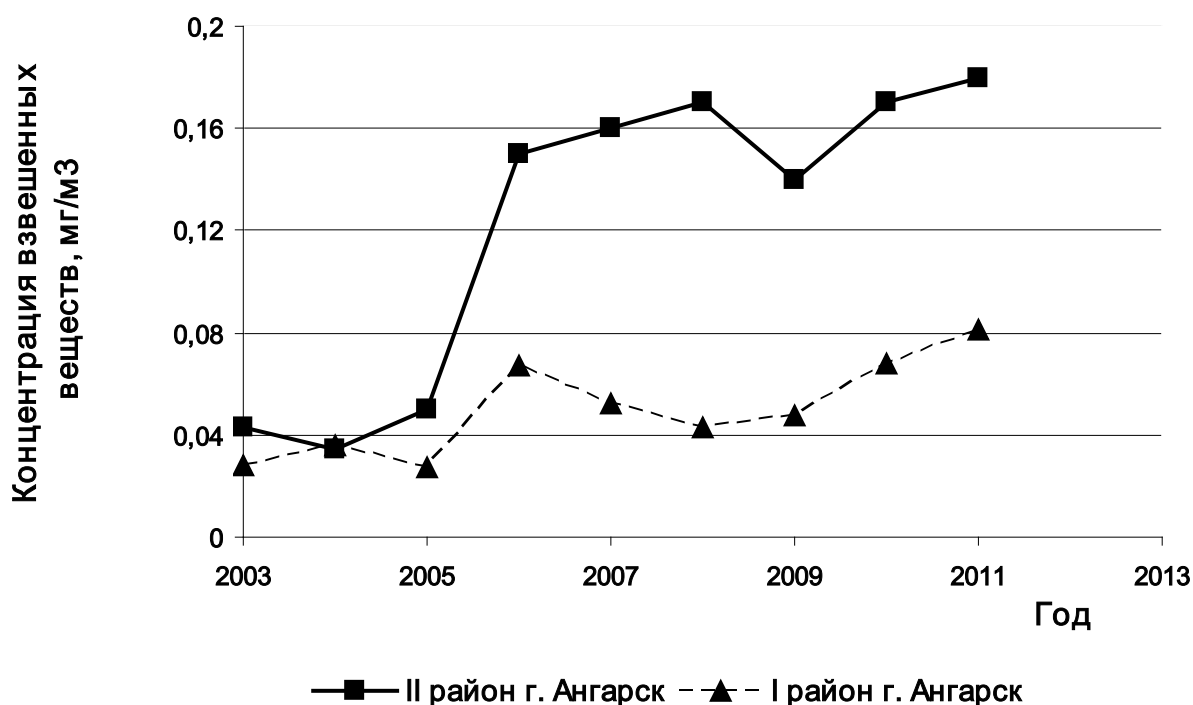


Рисунок 4. Динамика среднегодовой концентрации взвешенных веществ в атмосферном воздухе города Ангарска (2003-2011 гг.).

Содержание взвешенных веществ в атмосферном воздухе города определялось на всех четырёх постах наблюдения, но превышение среднегодовых уровней загрязнения атмосферы взвешенными веществами отмечено на постах № 325 и № 326, которые расположены на оживленных



автомагистралях во II районе города. ПДК_{с.с.} взвешенных веществ составляло 0,15 мг/м³.

Как видно из рисунка, среднегодовые концентрации взвешенных веществ в атмосфере II района города Ангарска, начиная с 2006 г. их содержание растёт и достигает в 2011 г. максимального значения равного 0,18 мг/м³. Исключение составляет 2009 г., когда среднегодовая концентрация взвешенных веществ в атмосферном воздухе города находилась на уровне ПДК. В I районе города превышений санитарных норм по взвешенным веществам не наблюдалось.

Среднегодовые концентрации таких примесей, как диоксида серы, оксида углерода, сероводорода, аммиака, хрома, железа, марганца, меди, никеля, свинца, цинка, определяемых на всех постах наблюдения за качеством атмосферного воздуха города, не превышали средне – суточную предельно допустимую концентрацию (табл. 1-2).

Величина комплексного индекса загрязнения атмосферы является режимной характеристикой качества воздуха. Комплексный индекс загрязнения атмосферы (ИЗА) был рассчитан в I и II районах города по приоритетным веществам, определяющим состояние загрязнения атмосферы – это бенз(а)пирен, формальдегид, диоксид азота, взвешенные вещества. Во II районе города комплексный ИЗА рассчитан без учета среднегодовой концентрации формальдегида, так как формальдегид определялся только на посту № 327, расположенном в I районе города. При расчёте этого показателя была использована среднегодовая концентрация примесей (рис. 5)

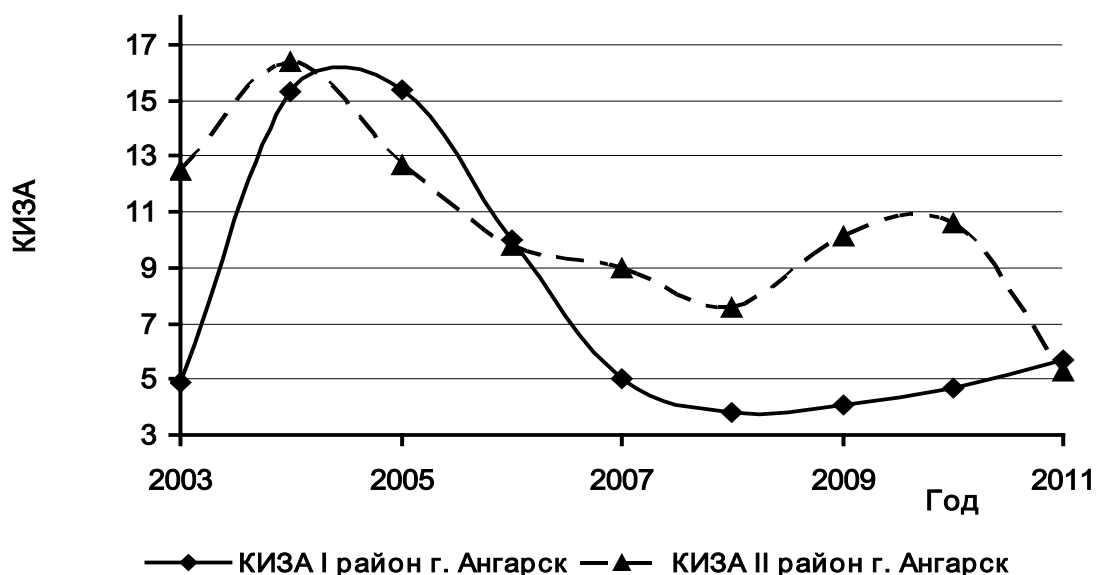


Рисунок 5. Среднегодовые комплексные индексы загрязнения атмосферы (ИЗА) в I и II районах города Ангарск за период от 2003 до 2011 гг.

Из показателей рисунка видно, что величины комплексных индексов загрязнения атмосферы, условно можно разделить на два годовых периода – это 1-й от 2003 по 2006 гг. и 2-й от 2006 по 2011 г.г. В период с 2003 по 2006 гг. уровень загрязнения атмосферы в двух районах города можно характеризовать



как повышенный и высокий, а в 2004 г. как очень высокий (ИЗА-15). В период от 2006 по 2011 гг. значение комплексных ИЗА в I районе города понижается. Уровень загрязнения атмосферы можно характеризовать как низкий.

Во II районе города в период от 2006 по 2011 г.г. значение величин комплексных ИЗА также понижается, как и в I районе города, но колебание на повышенных уровнях. Уровень загрязнения атмосферы можно характеризовать как высокий. Исключение составляет 2011 г., когда величина комплексного ИЗА становится равной 5, что соответствует низкому уровню загрязнения атмосферы в этот период.

Надо отметить, что несмотря на отсутствие учета при расчёте величины комплексного ИЗА среднегодовой концентрации формальдегида во II районе города, уровень его загрязнения за период от 2003 по 2010 г.г., выше, чем в I районе города и характеризуется как повышенный и высокий, а в 2004 г. как очень высокий.

Вклад отдельных веществ в комплексный индекс загрязнения атмосферы в I районе города показан на рис 6.



Рисунок 6. Вклад отдельных веществ в комплексный индекс загрязнения атмосферы в I районе города Ангарск за период от 2003 до 2011 г.г.

Как видно из рисунка, вещества в комплексном индексе загрязнения атмосферы распределились следующим образом: бенз(а)пирен - 61%, формальдегид - 30%, диоксид азота и взвешенные вещества занимают равные доли (5% и 4% соответственно), в первом районе г.Ангарска.

Вклад отдельных веществ в комплексный индекс загрязнения атмосферы во II районе города Ангарск показан на рис 7.

На рис 7 видно, что на долю бенз(а)пирена приходится 88% от комплексного индекса загрязнения атмосферы. Второе место занимает диоксид азота, на долю которого приходится 10% от комплексного индекса загрязнения атмосферы. На долю взвешенных веществ приходится 2% от комплексного ИЗА.

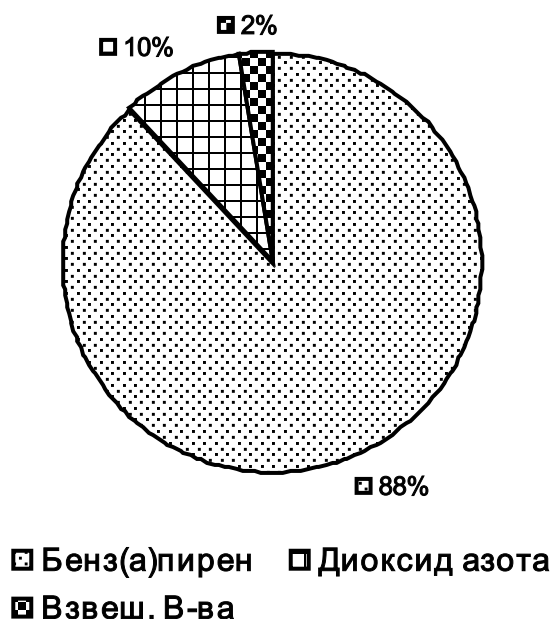


Рисунок 7. Вклад отдельных веществ в комплексный индекс загрязнения атмосферы во II районе города Ангарск за период от 2003 до 2011 г.г.

Таким образом, бенз(а)пирен является основным опасным веществом, загрязняющим атмосферный воздух I и II-го районов города за период с 2003 по 2011 гг.

4.3. Оценка риска неканцерогенных эффектов при хронических воздействиях

Характеристика риска развития неканцерогенных эффектов для отдельных веществ производилась на основе расчета коэффициента опасности.

HQ_i – (по формуле-2) с учетом референтной концентрации, а также ПДКс,с

Если рассчитанный коэффициент опасности (HQ) вещества не превышает единицу, то вероятность развития у человека вредных эффектов при ежедневном поступлении вещества в течение жизни незначительна и такое воздействие характеризуется как допустимое [8].

Если коэффициент опасности превышает единицу, то вероятность возникновения вредных эффектов у человека возрастает пропорционально увеличению HQ , однако точно указать величину этой вероятности невозможно.

Характеристика риска развития неканцерогенных эффектов при комплексном воздействии химических соединений проводилась на основе расчета индекса опасности (HI). Индекс опасности для условий одновременного поступления нескольких веществ одним и тем же путем, в нашем случае ингаляционным, рассчитывался по формуле:



$HI = \sum HQ_i$, где

HQ_i – коэффициент опасности для отдельных компонентов смеси воздействующих веществ.

Расчет индексов опасности целесообразно проводить с учетом критических органов/систем поражаемых исследуемыми веществами, т. к. при воздействии компонентов смеси на одни и те же органы или системы организма наиболее вероятным типом их комбинированного действия является суммация (аддитивность).

Подобный подход, принятый в оценке риска для неканцерогенных эффектов, хотя и достаточно консервативен, т. к. может преувеличить опасность для здоровья, однако является более предпочтительным по сравнению с раздельной, независимой оценкой каждого из компонентов, или признанием всех компонентов аддитивно действующими [13].

За приемлемый неканцерогенный риск применялась величина коэффициента опасности меньшая или равная 1,0. Процедура оценки неканцерогенного риска в данном случае, заключалась в делении величины воздействующей концентрации (дозы) на референтную (безвредную).

При расчете коэффициента опасности в формулу (2) вместо уровня воздействия вещества i (C_i) подставляется величина поступления вещества i (I_i), рассчитанная по формуле (3).

В городе Ангарске на 4-х стационарных постах велось наблюдение за концентрациями 15-ти веществ, загрязняющими атмосферный воздух. Из них 13 веществ – это формальдегид, аммиак, диоксид серы, диоксид азота, сероводород, взвешенные вещества, фенол, хром, марганец, медь, никель, железо, цинк неблагоприятно воздействуют на органы дыхания.

В таблицах (1-2) приведены величины поступления химических веществ (I) при их ингаляционном воздействии на жителей I – го и II - го районов города Ангарска.

Как видно из таблиц (1-2) среднегодовые концентрации таких примесей, как диоксида серы, оксида углерода, сероводорода, аммиака, хрома, железа, марганца, меди, цинк, никель, свинца, определяемых на всех постах наблюдения за качеством атмосферного воздуха города, не превышали среднесуточную предельно допустимую концентрацию. Такие как бенз(а)пирен выше ПДК в 2-4,6 раза, средние показатели составляют за год ($3,5 \times 10^{-6}$). Формальдегида, средняя многолетняя концентрация составляла ($0,0056 \text{ мг/м}^3$) что выше ПДК в 1-4 раза. Показатели диоксида азота составляли ($0,047 \text{ мг/м}^3 \times \text{сутки}$), максимальные значения взвешенных веществ ($0,18 \text{ мг/м}^3$).

Расчет коэффициентов опасности ингаляционного воздействия веществ, в I районе города показал, что большой вклад в риск развития неканцерогенных эффектов вносят такие вещества как бенз(а)пирен, медь, формальдегид и марганец, а в риск развития неканцерогенных эффектов во II районе города – бенз(а)пирен, медь, взвешенные вещества, диоксид азота и марганец.



Таблица 1. Величины поступления химических веществ (I) при их ингаляционном воздействии на жителей I-го района города Ангарска (мг/м³)

Вещество	2003 г.	2004 г.	2005 г.	2006 г.	2007 г.	2008 г.	2009 г.	2010 г.	2011 г.
Формальдегид	0,004	0,006	0,011	0,008	0,004	0,003	0,003	0,003	0 0,002
Аммиак	0,011	0,013	0,003	0,001	0,003	0,003	0,003	0,002	0,001
Диоксид серы	0,001	0	0,001	0,003	0,0003	0,0003	0	0,003	0,004
Диоксид азота	0,006	0,003	0,004	0,007	0,005	0,007	0,009	0,014	0,008
Сероводород	0,002	0,0007	0,0007	0,0007	0,0007		0,0007	0	0,0007
Взвешенные вещества	0,019	0,025	0,019	0,06	0,05	0,04	0,041	0,06	0,08
Фенол	0,001	0,001	0,0014	0,001	0,001	0,001	,0014	0,001	0,001
Хром	7×10^{-6}	7×10^{-6}	7×10^{-6}	7×10^{-6}	7×10^{-6}	7×10^{-6}	7×10^{-6}	7×10^{-6}	7×10^{-6}
Марганец	$3,5 \times 10^{-5}$	$3,5 \times 10^{-5}$	$3,0 \times 10^{-5}$	$3,0 \times 10^{-5}$	$3,5 \times 10^{-5}$	$4,0 \times 10^{-5}$	$2,0 \times 10^{-5}$	$2,0 \times 10^{-5}$	$2,0 \times 10^{-5}$
Медь	4×10^{-5}	9×10^{-5}	0,0001	6×10^{-5}	$6,2 \times 10^{-5}$	7×10^{-5}	$6,2 \times 10^{-5}$	4×10^{-5}	3×10^{-5}
Никель	7×10^{-6}	7×10^{-6}	7×10^{-6}	7×10^{-6}	7×10^{-6}	7×10^{-6}	7×10^{-6}	7×10^{-6}	7×10^{-6}
Цинк	6×10^{-5}	8×10^{-5}	7×10^{-5}	7×10^{-5}	9×10^{-5}	11×10^{-5}	11×10^{-5}	21×10^{-5}	35×10^{-5}
Оксид углерода	1,2	1,4	1,3	0,8	1,2	0,9	0,8	0,8	1,0
Бенз(а)пирен	$4,9 \times 10^{-6}$	$4,0 \times 10^{-6}$	$3,7 \times 10^{-6}$	$2,5 \times 10^{-6}$	$2,0 \times 10^{-6}$	$1,3 \times 10^{-6}$	$1,5 \times 10^{-6}$	$1,6 \times 10^{-6}$	$2,2 \times 10^{-6}$
Свинец	$1,4 \times 10^{-5}$	$1,4 \times 10^{-5}$	2×10^{-5}	$0,7 \times 10^{-5}$	$1,4 \times 10^{-5}$	$1,4 \times 10^{-5}$	$1,4 \times 10^{-5}$	$0,7 \times 10^{-5}$	2×10^{-5}

На центральную нервную систему (ЦНС) неблагоприятно воздействуют четыре вещества – это свинец, оксид углерода, никель, марганец.

На иммунную систему неблагоприятно действуют хром, никель, цинк. Воздействие бенз(а)пирена и никеля способствуют развитию раковых заболеваний.

В таблице (3) приведены результаты оценки неканцерогенного риска воздействия 15-ти веществ определяемых в I – ом районе города Ангарска.

Как видно из таблицы 3, суммарный индекс опасности загрязняющих веществ в атмосферном воздухе города, превышает безопасный уровень во все годы наблюдения. и наибольший вклад вносят такие вещества как бенз(а)пирен, медь, формальдегид и марганец.

В суммарную величину индекса опасности (НИ) по риску воздействия на органы дыхания, наибольший вклад вносят формальдегид, медь и марганец, концентрация которых стабильно высокая за весь изучаемый период.

Наибольший вклад в суммарную величину индекса опасности (НИ) по риску воздействия на центральную нервную систему (ЦНС) вносит марганец, концентрация его в атмосферном воздухе ежегодно высокая. Наибольший вклад в суммарную величину индекса опасности (НИ) по риску воздействия на развитие раковых заболеваний вносит бенз(а)пирен, показатели которого



стабильно высокие во все годы наблюдения. БП один из самых мощных канцерогенов, обладающий свойствами биоаккумуляции, попадая в организм накапливается и обладает мутагенным свойством. Все выше перечисленные показатели индекса опасности загрязняющих веществ определялись в 1-роине города близко расположенного к промышленной зоне АНХК.

Таблица 2. Величины поступления химических веществ (I) при их ингаляционном воздействии на жителей II-го района города Ангарска (мг/м³)

Вещество	2003 г.	2004 г.	2005 г.	2006 г.	2007 г.	2008 г.	2009 г.	2010 г.	2011 г.
Формальдег ид	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Аммиак	0,012	0,014	0,004	0,004	0,005	0,005	0,006	0,003	0,006
Диоксид серы	0,006	0,004	0,006	0,007	0,006	0,01	0,008	0,012	0,007
Диоксид азота	0,048	0,02	0,047	0,050	0,058	0,051	0,048	0,028	0,042
Сероводород	0,001	0,0007	0,0007	0,0007	0,0007	0,0007	0,0007	0	0,0007
Взвешенные вещества	0,04	0,03	0,045	0,15	0,16	0,17	0,14	0,17	0,18
Фенол	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Хром	7×10 ⁻⁶	7×10 ⁻⁶	7×10 ⁻⁶	7×10 ⁻⁶	7×10 ⁻⁶	7×10 ⁻⁶	7×10 ⁻⁶	7×10 ⁻⁶	7×10 ⁻⁶
Марганец	4×10 ⁻⁵	3×10 ⁻⁵	2×10 ⁻⁵	3×10 ⁻⁵	3×10 ⁻⁵	3×10 ⁻⁵	2×10 ⁻⁵	3×10 ⁻⁵	2×10 ⁻⁵
Медь	2,1×10 ⁻⁵	2,1×10 ⁻⁵	2,1×10 ⁻⁵	2,1×10 ⁻⁵	2,1×10 ⁻⁵	2,1×10 ⁻⁵	2,1×10 ⁻⁵	2,1×10 ⁻⁵	3×10 ⁻⁵
Никель	7×10 ⁻⁶	7×10 ⁻⁶	7×10 ⁻⁶	7×10 ⁻⁶	7×10 ⁻⁶	7×10 ⁻⁶	7×10 ⁻⁶	7×10 ⁻⁶	7×10 ⁻⁶
Цинк	6×10 ⁻⁵	6,2×10 ⁻⁵	6×10 ⁻⁵	5×10 ⁻⁵	6,2×10 ⁻⁵	0,0001	0,001	0,0002	0,0004
Оксид углерода	1,5	1,0	1,6	1,1	1,2	1,1	1,1	1,0	1,3
Бенз(а)пирен	4,0×10 ⁻⁶	5,0×10 ⁻⁶	4,0×10 ⁻⁶	3,3×10 ⁻⁶	3,0×10 ⁻⁶	2,8×10 ⁻⁶	3,5×10 ⁻⁶	3,7×10 ⁻⁶	2,2×10 ⁻⁶
Свинец	1,4×10 ⁻⁵	0,7×10 ⁻⁵	0,7×10 ⁻⁵	0,7×10 ⁻⁵	0,7×10 ⁻⁵	0,7×10 ⁻⁵	0,7×10 ⁻⁵	1,4×10 ⁻⁵	2,1×10 ⁻⁵

В таблице 4. приведены результаты оценки неканцерогенного риска воздействия 14-ти веществ определяемых во II – ом районе города Ангарска.

Как видно из таблицы 4, наибольший вклад в суммарную величину индекса опасности (НИ) вносят бенз(а)пирен, медь, взвешенные вещества, диоксид азота и марганец, превышая безопасный уровень в несколько раз и каждый год в период наблюдения. Наибольший вклад в суммарный индекс опасности (НИ) по риску воздействия на органы дыхания вносит диоксид азота, взвешенные вещества, медь и марганец, где показатели индекса опасности ежегодно выше допустимых значений.

На центральную нервную систему (ЦНС) неблагоприятно воздействуют четыре вещества – это свинец, оксид азота, никель, марганец. Но наибольший вклад в суммарную величину индекса опасности (НИ) по риску воздействия на центральную нервную систему (ЦНС) вносит марганец, на втором месте стоит оксид азота, превышающие допустимые уровни в несколько раз.

На иммунную систему неблагоприятно действуют такие вещества как: хром, никель, цинк, причем никель ежегодно на стабильно высоком уровне и составляет (0,14 мг/м³), а концентрация цинка значительно увеличилась в 2011г. как в I-ом так и во II-ом его районах.



Таблица 3. Индексы опасности ингаляционного воздействия химических веществ, содержащихся в атмосферном воздухе 1-го. района г. Ангарска

Вещество	Безопасный уровень воздействия (RfC), мг/м ³	2003 г.	2004 г.	2005 г.	2006 г.	2007 г.	2008 г.	2009 г.	2010 г.	2011 г.
Формальдегид	0,003	1,0	1,6	2,5	2,1	1,0	1,0	1,0	1,0	0,7
Аммиак	0,1	0,11	0,13	0,03	0,01	0,03	0,03	0,03	0,02	0,01
Диоксид серы	0,05	0,02	0	0,02	0,06	0,01	0,01	0	0,06	0,03
Диоксид азота	0,04	0,15	0,07	0,1	0,18	0,13	0,18	0,2	0,4	0,2
Сероводород	0,002	1,0	0,35	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0	0,4
Взвешенные вещества	0,075	0,26	0,33	0,25	0,6	0,5	0,4	0,4	0,6	0,7
Фенол	0,006	0,12	0,12	0,2	0,12	0,12	0,12	0,2	0,12	0,12
Хром	0,0001	0,07	0,07	0,07	0,07	0,07	0,07	0,07	0,07	0,07
Марганец	0,00005	0,7	0,7	0,6	0,6	0,7	0,8	0,4	0,4	0,4
Медь	0,00002	2,1	4,5	5,2	2,8	3,1	3,5	3,1	2,1	1,4
Никель	0,00005	0,14	0,14	0,14	0,14	0,14	0,14	0,14	0,14	0,14
Цинк	0,0009	0,07	0,08	0,08	0,08	0,1	0,12	0,12	0,2	0,4
Оксид углерода	3,0	0,4	0,5	0,4	0,3	0,4	0,3	0,3	0,3	0,3
Бенз(а)пирен	$1,0 \times 10^{-6}$	3,4	2,8	2,6	1,8	1,3	1,0	1,0	1,1	1,5
Свинец	0,0005	0,03	0,03	0,04	0,01	0,03	0,03	0,03	0,01	0,04
Суммарный индекс опасности (НИ-1,045) безопасный.		9,5	11,4	12,6	9,3	8,0	8,1	7,4	6,5	6,4
Суммарный индекс опасности (НИ-0,93) безопасный, по органам дыхания.		5,7	8,1	9,6	8,3	6,3	6,8	6,1	5,1	4,6
Суммарный индекс опасности (НИ-0,12) безопасный для (ЦНС).		1,4	1,5	1,4	1,2	1,4	1,4	1,1	1,0	1,0
Суммарный индекс опасности (НИ) по раковым заболеваниям.		3,5	2,9	2,7	1,9	1,4	1,1	1,1	1,2	1,6

Картина величин суммарного индекса опасности (НИ) по риску воздействия на иммунную систему во II районе города Ангарска, сходная с картиной величин индекса опасности по риску воздействия на иммунную систему в I районе города и не превышает 1.

Совместное воздействие бенз(а)пирена и никеля способствуют развитию раковых заболеваний, но наибольший вклад в суммарную величину индекса опасности (НИ) по риску воздействия на развитие раковых заболеваний вносит бенз(а)пирен с ежегодными высокими показателями, как в 1-ом так и во II-ом районах города.

В целом жители города Ангарска постоянно вдыхая атмосферный воздух, подвергаются большому риску возникновения заболеваний органов дыхания, центральной нервной системы и риску возникновения раковых заболеваний.



Таблица 4. Индексы опасности ингаляционного воздействия веществ содержащихся в атмосферном воздухе II–го района города Ангарска

Вещество	Безопасный уровень воздействия (RfC), мг/м ³	2003 г.	2004 г.	2005 г.	2006 г.	2007 г.	2008 г.	2009 г.	2010 г.	2011 г.
Аммиак	0,1	0,1	0,1	0,04	0,04	0,05	0,05	0,06	0,03	0,06
Диоксид серы	0,05	0,1	0,08	0,1	0,14	0,1	0,2	0,16	0,25	0,15
Диоксид азота	0,04	0,8	0,5	0,9	0,8	1,0	1,0	0,8	0,7	0,7
Сероводород	0,002	0,7	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0	0,4
Взвешенные вещества	0,075	0,4	0,3	0,5	1,4	1,5	1,6	1,3	1,5	1,7
Хром	0,0001	0,07	0,07	0,07	0,07	0,07	0,07	0,07	0,07	0,07
Марганец	0,00005	0,8	0,6	0,4	0,6	0,6	0,6	0,4	0,6	0,4
Медь	0,00002	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,4
Никель	0,00005	0,14	0,14	0,14	0,14	0,14	0,14	0,14	0,14	0,14
Цинк	0,0009	0,06	0,07	0,06	0,05	0,07	0,1	0,1	0,2	0,4
Оксид углерода	3,0	0,5	0,3	0,5	0,4	0,4	0,4	0,4	0,35	0,4
Бенз(а)пирен	$1,0 \times 10^{-6}$	2,8	3,5	2,8	2,3	2,1	1,8	2,3	2,4	1,5
Свинец	0,0005	0,03	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,03	0,04
Суммарный индекс опасности (И).		7,5	7,1	6,9	7,4	7,4	7,4	7,1	7,3	7,4
Суммарный индекс опасности (И) по органам дыхания.		4,2	3,3	4,0	4,6	4,9	5,2	4,4	4,5	5,7
Суммарный индекс опасности (И) по центральной нервной системе (ЦНС).		1,5	1,1	1,1	1,2	1,2	1,2	1,0	1,1	1,0
Суммарный индекс опасности (И) по раковым заболеваниям.		2,9	3,6	2,9	2,4	2,2	1,9	2,4	2,5	1,6

Показатели (БП) были повышены за весь период наблюдения, БП-канцерогенное вещество, которое расценивается медиками как однозначно провоцирующее раковые заболевания, имеет хорошую проникающую способность в клетки живых организмов. Человек может получать его не только через кожу, дыхательные пути, но и с пищей. БП обладает способностью накапливаться в живых организмах, провоцируя в дальнейшем онкологические заболевания.

Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) установлено среднегодовое значение концентрации БП в атмосферном воздухе, равное $1,0 \times 10^{-6}$ мг/м³, выше которого могут наблюдаться неблагоприятные последствия для здоровья человека, в том числе увеличение количества случаев заболевания



злокачественными новообразованиями.

Формальдегид быстро взаимодействует с тканями организма и наиболее общий признак от его действия – это раздражение глаз, носа, горла и кожи. Длительное воздействие формальдегида может вызвать сильную боль, рвоту, кому и привести к летальному исходу.

Диоксид азота воздействует в основном на дыхательные пути и легкие и изменяет состав крови, в частности, уменьшает содержание в крови гемоглобина; снижает сопротивляемость организма человека к заболеваниям, вызывает кислородное голодание тканей, особенно у детей; усиливает действие канцерогенных веществ, способствуя возникновению злокачественных новообразований.

Взвешенные вещества, наряду с оксидами серы, азота и углерода, отнесены экспертами всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), к наиболее опасным для здоровья населения веществам, способствующим повышению уровня заболеваемости органов дыхания, системы кровообращения, злокачественными новообразованиями, их показатели в обоих районах города повышены. Все эти опасные вещества присутствуют в атмосферном воздухе, как в промышленной так и в селитебной зонах, а климатические условия местности способствуют активному перемещению их по всей территории населенного пункта.

Размещение крупных производств в непосредственной близости к селитебной зоне приводит к высокому содержанию примесей в воздушном бассейне города. В период с 2003 по 2006 гг. уровень загрязнения атмосферы в изучаемых районах города можно характеризовать как повышенный и высокий, а в 2004 г. как очень высокий. Исключение составляет 2011 г., когда величина комплексного ИЗА становится равной 5, что соответствует низкому уровню загрязнения атмосферы.

Анализ вклада отдельных веществ в комплексный ИЗА города показал, что бенз(а)пирен является основным веществом, загрязняющим атмосферный воздух I – го и II-го районов города за период с 2003 по 2011 гг.

При характеристике риска развития неканцерогенных эффектов для отдельных веществ в атмосферном воздухе, в I-ом районе города, являются такие вещества как бенз(а)пирен, медь, формальдегид и марганец, а в риске развития неканцерогенных эффектов во II районе города - бенз(а)пирен, медь, взвешенные вещества, диоксид азота и марганец.

Характеристика риска развития неканцерогенных эффектов при комплексном воздействии 13 химических веществ – это формальдегид, аммиак, диоксид серы, диоксид азота, сероводород, взвешенные вещества, фенол, хром, марганец, медь, никель, железо и цинк - неблагоприятно воздействуют на органы дыхания в течении длительного времени. На центральную нервную систему (ЦНС) неблагоприятно воздействуют четыре вещества – это свинец, оксид азота, никель, марганец. На иммунную систему неблагоприятно действуют хром, никель, цинк. Воздействие бенз(а)пирена и никеля способствуют развитию раковых заболеваний.

Анализ индекса опасности (ИИ) в I –ом районе города по риску воздействия



на органы дыхания показал, что наибольший вклад вносят такие примеси как формальдегид, медь и марганец. Наибольший вклад в суммарную величину индекса опасности (ИИ) по риску воздействия на центральную нервную систему (ЦНС) вносит марганец. Наибольший вклад в суммарную величину индекса опасности (ИИ) по риску воздействия на развитие раковых заболеваний вносит бенз(а)пирен.

Анализ индекса опасности (ИИ) во II районе города по риску воздействия на органы дыхания показал, что наибольший вклад вносят такие примеси как диоксид азота, взвешенные вещества, медь и марганец. Наибольший вклад в суммарный индекс опасности (ИИ) по риску воздействия на центральную нервную систему (ЦНС) вносит марганец, на втором месте стоит оксид азота. Наибольший вклад в суммарную величину индекса опасности (ИИ) и в риск развития раковых заболеваний во II-ом районе города, как и в I-ом его районе вносит бенз(а)пирен.

Основным веществом, которое вносит наибольший вклад в риск заболевания иммунной системы в обоих районах города, является цинк, концентрация которого в атмосферном воздухе города, как в I-ом так и во II-ом его районах, увеличилась в 2011 г.

Анализируя полученные данные по загрязнению атмосферного воздуха города Ангарска можно сказать, что в целом его жители, постоянно вдыхая атмосферный воздух, подвергаются большому риску возникновения заболеваний органов дыхания, центральной нервной системы и риску развития раковых заболеваний.

Накопление фактической информации о механизме и степени влияния атмосферных загрязнителей на окружающую среду и население, адекватное и достоверное описание существующих закономерностей в системе «окружающая среда - здоровье населения» открывает возможности обоснования оптимальных гигиенических критериев качества окружающей среды.

Выводы

1. Территория промышленного города Ангарска относится к урбанизированным, с высоким потенциалом загрязнения атмосферного воздуха до (ИЗА= 15), в 1-р-оне (ИЗА= 5) с 2007г., во 2- р-оне (ИЗА=5) в 2011г. и плохой самоочищающейся способностью. По степени опасности паро - газовой эмиссии вредных примесей для здоровья жителей, выбросам ОАО АНХК принадлежит ведущая роль.

2. Оценка состояния загрязнения атмосферного воздуха города определяется такими веществами как бенз(а)перен (60-80%), формальдегид (10-30%), диоксид азота (5-10%), взвешенные вещества до (5%). Такие вещества как марганец, медь, свинец и никель выше допустимых значений за весь период наблюдения, остальные примеси в пределах допустимой



концентрации.

3. Суммарный индекс опасности загрязняющих веществ в атмосферном воздухе города, превышал безопасный уровень и составлял в 1-р-оне в среднем ($HI\ 8,8 \times 10^{-6}\ \text{мг/м}^3$), во 2- р-оне ($HI\ 7,2 \times 10^{-6}\ \text{мг/м}^3$) вдыхая загрязненный воздух длительное время, жители подвергаются большому риску заболевания органов дыхания, центральной нервной системы, риску развития раковых заболеваний. Ведущую роль играет бенз(а)пирен, среднегодовая многолетняя концентрация которого составляет ($3,1 \times 10^{-6}\ \text{мг/м}^3 \times \text{сутки}$), что выше ПДК.

**KAPITEL 5 / CHAPTER 5****PEDAGOGICAL INNOVATION AS A MEANS OF FORMATION OF A
COMPETENT PROFESSIONAL IN THE CONDITIONS OF THE
EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION***ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАТИКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ
ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ***DOI: 10.21893/2709-2313.2021-04-10-033**

Поняття педагогічна технологія останнім часом дедалі більше поширюється в науці і в освіті. Аналіз еволюції поняття педагогічна технологія дає змогу прогнозувати технологічні тенденції в освіті.

Я. Коменський близько 400 років тому висловлював думки про технологізацію освіти. Він виділяв вміння правильно визначати мету, обирати засоби досягнення її та формувати правила користування цими засобами. Поняття освітня технологія почали використовувати у США у 30-х р. ХХ ст. Головною метою педагогічної технології було гарантування досягнення учнями запланованих позитивних результатів навчання шляхом підвищення ефективності освітнього процесу. У 70-80 р. педагогічні технології навчання використовувалися у розвинутих країнах і отримали визнання з боку ЮНЕСКО. За визначенням ЮНЕСКО, технологія навчання – це системний метод створення, застосування, визначення процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, завданням якого є оптимізація освіти. Наприкінці 80-х років і на початку 90-х підвищилась увага до педагогічної технології і в країнах Східної Європи (Н. Нікандров, Т. Ільїна, М. Кларін та ін.).

У багатьох міжнародних виданнях, присвячених педагогічній технології, окреслюється два напрями у її розвитку: використання технічних засобів навчання і технологічний підхід до організації навчального процесу загалом. Саме останній напрям став основою для розробки педагогічних технологій.

Поняття технологія (від грец. *techné* – мистецтво, майстерність і *logos* – слово, вчення) означає знання про майстерність. Б. Лихачов розглядає педагогічну технологію як сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і поєднання форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу. І. Волков тлумачить її як опис системи дій учителя та учнів, які слід виконувати для оптимальної реалізації навчального процесу. П. Москаленко вважає педагогічну технологію послідовним рядом вказівок, діяльності і операцій моделювання, реалізації діагностики ефективності, корекції процесу навчання або виховання. В. Беспалько визначає педагогічну технологію як проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці, як змістову техніку реалізації освітнього процесу. Н. Мойсеюк вважає, що педагогічна технологія – це науково обґрунтована педагогічна система, яка гарантує досягнення певної навчальної цілі шляхом неухильного виконання визначеної послідовності взаємодій учителя та учнів, використання відповідної



сукупності методів і форм навчання в умовах оперативного контролю й оцінювання проміжних результатів процесу навчання, їх корекції.

Асоціація з педагогічних комунікацій і технологій США трактує її як комплексний, інтегрований процес, який включає людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем, що охоплюють основні аспекти засвоєння знань.

Педагогічна технологія є предметом вивчення багатьох наукових напрямів у сучасній педагогіці, залежно від яких вона розглядається:

- як компонент педагогічної майстерності, що становить науково обґрунтований професійний вибір впливу педагога на дитину у контексті взаємодії її зі світом з метою формування у неї ставлення до цього світу, гармонійно поєднуючи свободу особистісного виявлення і соціокультурну норму (Н. Щуркова);

- як проект педагогічної системи, яка реалізується на практиці (В. Беспалько);

- як сукупність психолого-педагогічних установок, які визначають спеціальний вибір форм, методів, способів, прийомів, виховних засобів (схем, рисунків, діаграм, карт) (Б. Лихачов);

- як систематичний метод планування, використання й оцінювання процесу навчання та засвоєння знань шляхом урахування людських і технічних ресурсів і взаємодії між ними для досягнення більш ефективної форми освіти (А. Воронін, В. Симоненко);

- як упорядковану сукупність дій, операцій і процедур, які інструментально забезпечують досягнення передбачуваного результату в умовах освітнього процесу, що постійно змінюється (В. Сластьонін);

- як продуману в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для навчання (В. Монахов).

Умова побудови педагогічної технології навчання – конкретизація навчальної мети: зрозуміти, засвоїти, вивчити, зробити, запам'ятати, застосувати за зразком, застосувати у нових умовах та ін. Залежно від мети опрацювання матеріалу визначається і кінцевий результат навчання.

Шлях від мети до результату – це певним способом організована взаємодія викладача і студентів. За технологічного підходу це може бути метод спроб і помилок або пошукової діяльності. Усі дії викладача мають цілеспрямовано вести до заздалегідь визначеної мети. Тому педагогічна технологія, крім цілей навчання, включає визначення умов і процедур, за допомогою яких можна досягти саме такого результату. Істотною ознакою технології є детальний опис кожного етапу на шляху досягнення результату та обов'язковість відтворення способу дій.

Технологія навчання повинна мати чіткі процесуальні характеристики, зрозуміло, недвозначно описувати, як і що слід робити, щоб кожний викладач, застосувавши її, гарантовано досягав результату. У цьому відмінність технологічного підходу від звичайних методичних рекомендацій, які допускають внесення змін і не гарантують описаного результату. У даному



випадку, якщо вчитель не досягнув бажаної мети, йому слід проаналізувати власні дії, знайти помилки і виправити їх, зберігши незмінними умови педагогічної технології.

Аналіз робіт вітчизняних і зарубіжних авторів (В. Беспалько, Б. Блум, М. Кларін, І. Марєв, О. Савченко та ін.) з проблем педагогічної технології дозволяє виокремити *ознаки*, притаманні педагогічній технології: діагностичне цілепокладання, результативність, економічність, алгоритмізованість, проєктованість, цілісність, керованість, коригованість, візуалізація тощо.

Діагностичне цілепокладання і результативність передбачають гарантоване досягнення цілей та ефективність процесу навчання. Економічність виражає якість педагогічної технології, яка забезпечує резерв навчального часу, оптимізацію праці педагога і досягнення запланованих результатів у стислі проміжки часу. Алгоритмізованість, проєктованість, цілісність і керованість як група ознак відображає різні сторони ідеї відтворення педагогічних технологій. Це означає, що кожна конкретна технологія повинна легко відтворюватися будь-яким педагогом і в будь-якому освітньому закладі. Кожний етап і прийом роботи повинен обумовлюватися математично точно і включати можливість заміни іншим. Коригованість передбачає можливість постійного оперативного зворотного зв'язку. Ознака візуалізації, характерна для окремих технологій, передбачає використання аудіовізуальної та електронно-обчислювальної техніки, а також конструювання та застосування різноманітних дидактичних матеріалів і оригінальних наочних посібників.

В освітній практиці педагогічна технологія функціонує на *рівнях*:

- *загальнопедагогічний рівень* функціонування педагогічної технології;
- *предметно-методичний рівень* функціонування педагогічної технології;
- *локальний (модульний) рівень* функціонування педагогічної технології.

Об'єднують освітню, педагогічну технологію, а також інноваційну технологію навчання (виховання, управління) актуальні для певного історичного етапу освітні концепції, педагогічні парадигми. Специфіка інноваційної педагогічної технології залежить від орієнтації на певну дидактичну систему, освітні тенденції країни, від професійно-особистісних якостей педагога тощо.

Розвиток системи освіти вимагає впровадження інноваційних методів навчання і виховання, переосмислення мети та завдань освітнього процесу, пошуку інноваційних форм викладання та реалізацію особистісно-орієнтованої освіти. На сучасному етапі вагоме значення для підвищення ефективності процесу формування майбутнього фахівця відіграють інноваційні педагогічні технології. Відбором, теоретичним осмисленням, класифікацією педагогічних інновацій займається – педагогічна інноватика.

У зарубіжній педагогіці дослідження інновацій започатковані у 60-х роках ХХ ст. і мають яскраво виражений прикладний характер. Здебільшого вони зосереджені на теоретичному обґрунтуванні, аналізі різноманітних аспектів інноваційних процесів у системі навчання і виховання, виробленні практичних рекомендацій щодо освоєння, впровадження новацій, забезпечення оптимального режиму функціонування інноваційних проєктів і програм.



Проблеми інновацій досліджують сербський педагог К. Ангеловські та англійські й американські педагоги Х. Барнет, Д. Гамільтон, Н. Грос, У. Кінгстон, Н. Лагервей, М. Майлз, А. Хаберман, Р. Хейвлок та ін. Інтерес до інновацій світової педагогічної громадськості виявляється у створенні інформаційних служб (Центр дослідження інновацій в освіті під егідою ЮНЕСКО, Азіатський центр педагогічних інновацій для розвитку освіти), започаткуванні програм впровадження педагогічних інновацій, проведенні міжнародних конференцій, діяльності організацій, що узагальнюють педагогічні нововведення у різних країнах світу, інформують про них педагогічну громадськість на сторінках спеціальних часописів. Зокрема, Міжнародне бюро з питань освіти (Франція, Париж) публікує такі періодичні видання, як „Педагогічні інновації”, „Інформація та інновація в освіті” та ін.

Розвиток педагогічної інноватики в Україні пов'язаний із масовим громадсько-педагогічним рухом, спричиненим суперечностями між суспільними потребами щодо розвитку і функціонування освітніх закладів і реальним станом освітньої системи. Інноваційна діяльність в Україні передбачена проектом Концепції державної інноваційної політики (1997) та проектом Положення „Про порядок здійснення інноваційної діяльності у системі освіти” (1999).

Інновація освіти – цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікацій мети, змісту, методів, форм навчання і виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог.

Педагогічна інноватика полягає у постійному пошуку і впровадженні нових максимально ефективних технологій навчання і виховання, результатом яких є спрямованість процесу навчання на якість засвоєних знань, творчий розвиток особистості, її самореалізацію, формування людини, здатної до самостійного мислення, критичної та об'єктивної оцінки своїх здібностей і можливостей, яка відрізняється прагненням до самовдосконалення та долаття перешкод.

Інновація (від лат. Innovatio – оновлення, зміна) – нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях.

У педагогіці поняття „інновація” вживають у значеннях:

- форма організації інноваційної діяльності;
- сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання і навчання з позицій особистісно-орієнтованої освіти;
- зміни в освітній практиці;
- комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень;
- результат інноваційного процесу.

Предметом педагогічної інноватики є актуально значущі та системно організуючі інноваційні процеси, які стають перспективними для еволюції освіти та позитивно впливають на її розвиток.



Інноваційна діяльність закладів вищої освіти характеризується системним експериментуванням, апробацією та застосуванням інновацій в освітньому процесі. Під *освітніми інноваціями* розуміють новизну, що істотно змінює результати освітнього процесу, створюючи при цьому удосконалені чи нові:

- освітні, дидактичні, виховні системи;
- зміст освіти;
- освітні, педагогічні технології;
- методи, форми, засоби розвитку особистості, організації навчання і виховання;
- технології управління навчальним закладом, системою освіти.

Освітні інновації поділяються на психолого-педагогічні, науково-виробничі та соціально-економічні. До психолого-педагогічних інновацій належать нововведення у навчальному, виховному й управлінському процесах; до науково-виробничих – комп'ютерні, мультимедійні технології, сучасне матеріально-технічне обладнання; до соціально-економічних – юридичні, правові, економічні та інші нововведення.

Розглядаючи психолого-педагогічні інновації як новостворені чи вдосконалені технології, які істотно змінюють обсяги, структуру та якість педагогічного процесу, виділяють у сучасній вищій школі технології: інтеграційна природнича освіта (автор – В. Ільченко), розвивальне навчання (автори – Д. Ельконін, В. Давидов), особистісно-орієнтоване навчання (О. Савченко, І. Якиманська, С. Подмазін), колективно-групове навчання (Л. Кочина, Н. Бібік), модульно-розвивальне навчання (А. Фурман), життєтворчість (І. Єрмаков), особистісно-орієнтоване виховання (І. Бех), психологічне управління (Л. Карамушка, Н. Коломінський), адаптивне управління (Г. Єльнікова), громадсько-державне управління (П. Хобзей), управління інноваційними освітніми проектами (Л. Даниленко).

Психолого-педагогічні інновації *реалізуються*:

– у *змісті навчання і виховання учнів* через введення державних стандартів початкової освіти; розробку проектів державних стандартів загальної середньої, вищої та післядипломної освіти; розробку загальнодержавних концепцій виховання дітей та молоді на засадах національних, родинних, громадянських, індивідуальних цінностей особистості; створення авторських навчальних планів і програм, підручників, навчальних посібників, виховних систем; розробку нової системи оцінювання навчальних досягнень учнів у загальноосвітній школі тощо;

– у *формах, методах і технологіях навчання та виховання* появою дистанційної форми навчання; пріоритетністю діалогових, діагностичних, активних та інтерактивних методів навчання і виховання; запровадженням альтернативних навчально-виховних технологій: розвивальна, модульно-розвивальна, диференційована, індивідуально-орієнтована, алгоритмізована, проектна, рейтингова тощо;

– у *змісті, формах і методах управління закладом освіти* запровадженням модернізованих управлінських функцій керівника, таких як прогностична, політико-дипломатична, менеджерська, представницька, консультативна;



громадсько-державних форм управління; моніторингу; економічних методів управління тощо;

– в організаційній структурі закладів освіти створенням варіативних організаційних освітніх структур: ліцей, гімназія, коледж, колегіум, комплекс, освітнє об'єднання тощо.

Ці та інші інновації представлені *інноваційними технологіями*, які характеризуються сукупністю якісно нових чи оновлених форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, об'єднаних єдиною метою. Інноваційна освітня технологія складається з навчальної, виховної та управлінської інноваційної технології.

До *навчальної інноваційної технології* належить відповідний добір операцій та дій педагога з студентом, у результаті яких суттєво покращується *мотивація студентів до навчального процесу*. Це – особистісно-орієнтована, інтеграційна, інформаційна, дистанційна, модульно-розвивальна, розвивальна та інші технології.

До *виховної інноваційної технології* – мистецькі засоби й прийоми впливу педагога на свідомість особистості студента з метою формування у нього *особистісних цінностей у контексті із загальнолюдськими*. До таких технологій належать: технологія соціалізації студентів, формування почуття національної гідності у молоді, духовного розвитку студентів тощо.

До *управлінської інноваційної технології* – сучасні інформаційні та діагностичні технології, технології економічного та психологічного впливу на підлеглого, що створюють *умови для оперативного й ефективного прийняття керівником управлінського рішення*.

Для здійснення управлінських інноваційних технологій керівник закладу освіти повинен мати знання у галузі сучасних наук; бути обізнаним з інноваційною педагогікою та інноваційним освітнім менеджментом; бути мотивованим на виконання управлінських функцій; мати позитивний досвід управління педагогічним колективом, бути творчою особистістю. Керівники закладів освіти це творчі люди, високоосвічені педагоги, однак вони переважно не є професіоналами в галузі управління людськими і матеріальними ресурсами, не всі мають фахову підготовку у галузі освітнього інноваційного освітнього менеджменту. І тому досить повільно запроваджують в освітній і управлінській процеси результати сучасних досягнень науки і практики. Важливим є розв'язання проблеми набуття керівниками закладів освіти відповідних знань, умінь і навичок у галузі освітнього менеджменту та педагогічної інноватики. Менеджер-освітянин – це спеціаліст з управління освітою у сучасних умовах.

Управлінські інновації представлені переважно технологіями громадсько-державного, адаптивного, особистісно-орієнтованого управління та управління інноваційними освітніми проектами. Кожна з цих технологій реалізується відповідними теоретичними основами (принципами, закономірностями, завданнями тощо). Так, технологія управління інноваційними освітніми проектами характеризується розробленими *законами обов'язкового впливу освітньої інновації на кінцевий результат діяльності закладу освіти та впливу*



на інтелектуальні, матеріальні і часові витрати членів педагогічного колективу.

Знання цих законів, а також законів перебігу освітніх інновацій допоможе керівникам закладів освіти і педагогічним працівникам адаптуватися до умов роботи в інноваційному освітньому середовищі.

Заклади освіти, які розробляють, експериментують чи апробують освітні інновації, є *інноваційними*. Вони потребують управління, яке характеризується не лише законами, але й новими принципами і закономірностями. Так, закономірності, що характеризують управління інноваційними навчальними закладами, розподіляються на дві групи: перша група закономірностей розкриває прямо пропорційну залежність між здійсненням інноваційної діяльності у закладі освіти та підвищенням якості освітнього процесу, а також збільшенням інтелектуальних і матеріальних витрат учасників інноваційного процесу і самого керівника закладу; друга – обернено пропорційну залежність між здійсненням інноваційної діяльності і часом, затраченим керівником на виконання управлінських функцій, операцій і дій, чи іншим педагогічним працівником на виконання своїх функціональних обов'язків.

Інновації в освіті спрямовуються на розв'язання *проблем*:

- якісне покращення мотивації учасників навчального процесу;
- формування партнерських відносин між суб'єктами педагогічної взаємодії та особистісних цінностей;
- створення умов для прийняття самостійного ефективного управлінського рішення.

Методами досліджень інноваційних процесів є:

- вивчення наукових і науково-педагогічних джерел, які містять інформацію щодо інноваційних процесів, спрямовані на створення теоретичних узагальнень, встановлення і формулювання закономірностей (аналіз, синтез, індукція і дедукція, логічні методи – метод схожості, відмінності, метод супровідних змін тощо);
- методи емпіричного і математичного дослідження, які безпосередньо спрямовані на об'єкт, що вивчається (спостереження, анкетування, співбесіда, вивчення продуктів діяльності та досвіду, експеримент і дослідна перевірка, статистична обробка досліджуваного матеріалу та методи оцінювання тощо);
- структурно-функціональний метод, який передбачає вивчення складових;
- порівняльний метод, що дозволяє зробити висновки щодо ефективності діяльності освітніх систем і тенденцій їх розвитку;
- конструктивно-генетичний метод, що пропонує аналіз змін у досліджуваному процесі як у цілому, так і в окремих його складових у просторі та часі;
- часткові методи дослідження: аксіоматичний, модернізаторський, парадигмальний, які здатні адекватно підійти до пізнання педагогічних феноменів.

Інноваційна спрямованість змісту освіти ґрунтується на дотриманні *принципів*:

- науковість та історизм під час розгляду явищ природи і суспільства;



- народність і культуровідповідність;
- інноваційність у поєднанні з традиційністю;
- диференціація та інтеграція знань;
- особистісно - орієнтовний підхід;
- безперервність і варіативність навчання тощо.

Метою освіти повинна стати людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонізація її відносин з собою та іншими людьми, зі світом. Пріоритетними завданнями системи освіти є навчання навчатися, працювати, співіснувати, жити. Виходячи з цього твердження головними *якостями* майбутнього фахівця мають бути:

- адаптація у змінних життєвих ситуаціях, самостійне набуття необхідних знань, вміння застосовувати їх на практиці впродовж життя;
- самостійне критичне мислення, вміння бачити труднощі та шукати шляхи їх раціонального подолання;
- здатність генерувати нові ідеї та творчо їх втілювати;
- вміння правильно і оперативно працювати з інформацією та оперувати нею;
- здатність налагоджувати позитивні стосунки з колективом, родиною, оточуючим середовищем;
- висока моральність, відповідальність за себе та за долю суспільства.

Одним із завдань модернізації педагогічної діяльності є реалізація та розвиток інноваційних процесів у системі освіти. На сьогодні пріоритетними є удосконалення типів та структури освітніх навчальних закладів, оновлення змісту навчання і виховання, розробка та апробування нових педагогічних технологій, зміна форм і методів навчання та виховання, модернізація форм і методів управління сучасною школою тощо, що вимагає від педагога впровадження інноваційної педагогічної діяльності.

Інноваційна педагогічна діяльність заснована на осмисленні практичного педагогічного досвіду, цілеспрямована педагогічна діяльність, орієнтована на зміну і розвиток освітнього процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісної педагогічної практики.

Продуктами інноваційної педагогічної діяльності є нововведення, що позитивно змінюють систему освіти, визначають її розвиток і характеризуються як нові, вдосконалені.

Одним із важливих завдань сучасної педагогічної інноватики є класифікація нововведень:

- у змісті освіти;
- у методиках, технологіях, формах, методах, прийомах, засобах освітнього процесу;
- в організації освітнього процесу;
- системі управління школою.

Поділ нововведень за масштабом перетворень дозволяє виділити:

- часткові – локальні, одиничні, не пов'язані між собою;
- модульні – комплекс часткових, пов'язаних між собою;
- системні – нововведення, які охоплюють навчальний заклад.



Групування нововведень за інноваційним потенціалом дозволяє виділити:

1) *модифікаційні нововведення*, які пов'язані з удосконаленням, раціоналізацією, видозміною, модернізацією засобу, який має аналоги чи прототипи. Модернізація може спрямовуватись на технологічну і на особистісну сторону поновлюваного засобу;

2) *комбінаторні нововведення* – передбачають нове конструктивне поєднання елементів раніше відомих методик, які в даному поєднанні ніколи не використовувались;

3) *радикальні нововведення* – це запровадження досягнень психолого-педагогічної науки, які мають об'єктивну новизну.

Інноваційні перетворення в освітньому процесі можуть класифікуватися як:

– *технологічні* – інноваційні моделі навчання, спрямованого на досягнення школярами визначених стандартів оволодіння знаннями на основі модифікації репродуктивної діяльності;

– *пошукові* – розробка моделей, в яких за мету навчання ставиться розвиток у школярів можливостей самостійно засвоювати новий досвід, нові знання, способи діяльності та розуміння учнями своєї суті.

Е. Роджерс виділяє п'ять категорій вчителів за ставленням до нововведень:

1) новатори – вчителі, які завжди першими сприймають все нове, сміливо його впроваджують і поширюють;

2) вчителі, які першими здійснюють практичну перевірку цінностей інновацій у кожній школі;

3) помірковані, які не сприймають нового до того часу, поки його не впровадять більшість колег;

4) вчителі, які орієнтовані на старі технології, а нове сприймають лише при загальній позитивній громадській думці;

5) вчителі, в яких сильний зв'язок з традиційним підходом до навчання і виховання, вони консервативні і відкидають все нове.

Основними джерелами інноваційних ідей розвитку навчального закладу виступають:

– потреби країни, регіону, району – соціальне замовлення школі на випускника;

– директивні та нормативні документи органів влади та управління освіти різних рівнів;

– досягнення та розробки психології, педагогіки, соціології, інших наук про людину;

– досягнення передової та масової педагогічної тематики;

– власний професійний досвід керівників і вчителів, інтуїція, практичне педагогічне мислення;

– аналіз результату і процесу функціонування навчального закладу;

– аналіз психолого-педагогічної літератури, періодичних видань.

Носіями педагогічних інновацій виступають творчі особистості, які здатні до:

– *рефлексії*, що характеризує здібності педагога до самопізнання,



самовизначення й осмислення ним свого духовного світу, власних дій і станів, ролі та місця у професійній діяльності;

– *саморозвитку* як творчого ставлення педагога до самого себе, створення, ним самого себе у процесі активного впливу на зовнішній і внутрішній світ з метою її перетворення;

– *самоактуалізації* як фактору безперервного прагнення до якомога повнішого виявлення та розвитку своїх особистісних можливостей;

– *професійного самовдосконалення*, яке здійснюється у двох взаємопов'язаних формах: самовиховання – цілеспрямована діяльність педагога щодо систематичного формування та розвитку в собі позитивних і усунення негативних якостей особистості, у відповідності до усвідомлених потреб соціальним вимогам;

– *розвитку і самоосвіти* – оновлення й удосконалення наявних у спеціаліста знань, умінь і навичок з метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності.

Важливою умовою інноваційного процесу і об'єктивною необхідністю в інноваційній діяльності педагога, сутнісною характеристикою інноваційного процесу є творчість. Тому *інноваційна педагогічна діяльність* – це особливий вид творчої діяльності, яка спрямована на оновлення системи освіти.

Результатами інноваційної педагогічної творчості можуть бути:

1. Педагогічні відкриття – новаторські педагогічні рішення, пов'язані з формуванням, обґрунтуванням нових педагогічних ідей та їх впровадженням у конкретній педагогічній системі.

2. Педагогічні винаходи – перетворення, конструювання окремих елементів педагогічних систем, засобів, методів, умов навчання та виховання.

3. Педагогічні вдосконалення – модернізація й адаптація до конкретних умов уже відомих методів і засобів.

Інноваційною діяльністю займається багато творчих педагогів, серед яких умовно можна виокремити три *групи*:

1) педагоги-винахідники, які приходять до нового в результаті власних пошуків;

2) педагоги-модернізатори, що вдосконалюють і по-новому використовують елементи створених систем задля позитивного результату;

3) педагоги-майстри, які швидко сприймають і досконало використовують як традиційні, так і нові підходи та методи.

Упровадження нової ідеї, проекту або технології наштовхується на зовнішні або внутрішні перешкоди або бар'єри:

- *зовнішні бар'єри*:

– соціальні;

– організаційні;

– методичні;

– матеріально-технічні;

– *внутрішні бар'єри*:

– особистісні;

– психологічні.



Здійснення інноваційного педагогічного процесу включає у себе сукупність таких *послідовних дій*:

- усвідомлення необхідності змін;
- оцінка ситуації, що склалася;
- формування проблеми;
- вибір варіанту вирішення проблеми;
- прийняття рішення про нововведення;
- експериментальна перевірка нововведень;
- підготовка та перепідготовка кадрів;
- формування позитивного ставлення до нововведень;
- широке впровадження нововведень.
- оцінка результатів.

Показники відмінностей традиційної та інноваційної педагогічної діяльності представлено у Таблиці № 1.

Таблиця 1

Відмінності традиційної та інноваційної педагогічної діяльності

Показник	Традиційна педагогічна діяльність	Інноваційна педагогічна діяльність
Орієнтація	На стандарти	На варіативність
Вектор часу	Реконструкція минулого	Споглядання майбутнього
Модель навчання	Знаннєва	Особистісно-зорієнтована
Діяльність	Репродуктивна	Творча
Характер взаємовідносин	Суб'єкт-об'єктні	Суб'єкт-суб'єктні
Мотивація	Оволодіння знаннями	Самореалізація
Характер інформації	Несуперечність, пропонується в готовому вигляді, маніпуляція чужими ідеями	Альтернатива, здобувається самостійно, продукування власних ідей
Тип мислення	Конвергентне (логічне)	Конвергентне і дивергентне (творче)
Технології	Імітаційні, репродуктивні	Проблемні, евристичні, креативні. Арт-технології
Функції педагога	Вплив	Взаємодія, супровід
Провідні методи дослідження	Спостереження	Вивчення передового педагогічного досвіду, педагогічний експеримент
Результати	Заплановані, відомі	Вірогідні, невідомі

Інноваційна педагогічна діяльність охоплює процес взаємодії вчителів та учнів, спрямований на творчий розвиток, самореалізацію, на переведення його в якісно новий стан; системну діяльність щодо створення, освоєння та



застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на одержання нових знань, технологій, систем.

Дослідники вивчають загальні тенденції і закономірності розвитку інноваційної діяльності педагогів. Важливим критерієм об'єктивної оцінки інновацій учителів та викладачів у їх творчому досвіді є встановлення нових ідей, методів і прийомів.

Характерною особливістю інноваційного досвіду є синтез його з педагогічною наукою, не тільки його глибоке узагальнення, обґрунтування, а й теоретичне дослідження фактів, що мають ключове значення для практики. Зростає різноманітність форм і проблематика науково-педагогічного партнерства вчених і вчителів.

Дослідження інноваційної діяльності викладача, аналіз творчих здобутків учителів дозволяють виділити технологічні компоненти, які доводить, що:

- визначається наскільки інноваційна ідея підвищує педагогічну майстерність викладача та якість педагогічної практики;
- інноваційна ідея збагачує наукову концепцію, елементи якої покладені в основу авторських пропозицій, педагогічної ініціативи;
- нові методи і прийоми, які створені і використовуються автором є ефективнішими;
- передбачається педагогічна раціоналізація, педагогічне винахідництво, авторська концепція;
- виділяються параметри вивчення педагогічної інновації;
- встановлюються інноваційні елементи у роботі викладача (сутність інновації, наукова аргументація, освітні можливості і сфера застосування, ефективність, стабільність результатів інновацій та можливість застосування);
- визначаються критерії аналізу використання інновацій;
- відбувається творче самовираження викладача при використанні педагогічної інновації.

Схема аналізу інноваційної діяльності викладача задає її алгоритм і особистісні внески в інноваційну діяльність, що і доводить позитивність впровадження запропонованого аналізу. Основу та зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в:

- оновленні педагогічного процесу;
- застосуванні новоутворень у традиційній системі;
- прагненні оптимізувати освітній процес.

Все це зумовило появу нових і вдосконалення педагогічних технологій різних рівнів і різної цільової спрямованості, що використовуються у підготовці майбутніх фахівців.

У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати освітнього процесу. Інновацію можна розглядати як процес і результат цієї діяльності. Отже, інноваційні педагогічні технології – це цілеспрямоване, систематичне і послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів, педагогічних дій і засобів від визначення мети до очікуваних результатів. Педагогічні інновації вносять в



освітнє середовище стабільні нововведення, які поліпшують освітні системи в цілому.

Впровадження інноватики в освіту була спричинена чинниками:

- нові соціально-економічні перетворення, необхідність корінних змін в організації системи освіти, методології і технології організації педагогічного процесу у закладах вищої освіти, потреба підготовки фахівців;

- посилилася гуманітаризація змісту освіти, з'явилися нові навчальні дисципліни, виникла потреба у викладачах, які забезпечують творчий, інноваційний підхід у роботі;

- викладач отримав можливість набуття досвіду інноваційної діяльності;

- входження навчальних закладів у ринкові відносини;

- зміни в інформатизації суспільства, потреби в оновленні інформаційно-освітнього середовища.

Основними напрямками і об'єктами інноваційних перетворень у педагогіці є:

- розробка концепцій і стратегій розвитку освіти і освітніх установ;

- оновлення змісту освіти;

- зміна і розробка нових технологій навчання і виховання;

- вдосконалення управління освітніми установами і системою освіти в цілому;

- поліпшення підготовки педагогів та підвищення їх кваліфікації;

- проектування нових моделей освітнього процесу;

- забезпечення успішності навчання та виховання.

Провідними методами досліджень інноваційних процесів є:

- вивчення наукових і науково-педагогічних методів, спрямованих на створення теоретичних узагальнень, встановлення та формулювання закономірностей;

- методи емпіричного та математичного дослідження;

- структурно-функціональний метод;

- порівняльний метод, що дозволяє зробити висновки щодо ефективності діяльності освітніх систем і тенденцій їх розвитку;

- конструктивно-генетичний метод, що аналізує зміни у досліджуваному процесі у просторі та часі.

Для систематизації нововведень А. Пригожин визначає тип нововведення, механізм здійснення інноваційного процесу, особливості інноваційного процесу. За типом інновації поділяються на матеріально-технічні і соціальні, що в свою чергу, включають відповідні види інновацій. Наступною суттєвою характеристикою інновацій, на думку автора, є їх комплексність за новацією та за реалізацією.

Дослідники проблем педагогічної інноватики (О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльова, А. Ніколс, Н. Юсуфбекова тощо) співвідносять поняття нового у педагогіці як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове. В. Загвязинський вважає, що нове у педагогіці – це комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивний початок, що дає змогу у ході зміни умов і ситуацій ефективно розв'язувати завдання



виховання та освіти .

В. Кукушкіна вважає, що будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати основним методологічним вимогам:

- концептуальність;
- системність;
- управління;
- ефективність;
- відтворюваність;
- візуалізація.

В. Полянський визначає показники критеріїв: оптимальність та можливість творчого застосування інновацій у масовій практиці. Тобто використання саме таких критеріїв оцінювання інновацій у навчанні допомагає встановити значущість та корисність кожного нововведення.

Д. Мазуха та Н. Опанасенко зазначають, що педагогічна професія вимагає особливої чутливості до постійно змінюваних тенденцій суспільного буття, здатності до адекватного сприйняття потреб суспільства.

Рушійною силою інноваційної діяльності є педагог як творча особистість, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час пошуку, розробки, упровадження і поширення нових ідей. Основна умова такої діяльності – інноваційний потенціал педагога – сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, який виявляє готовність вдосконалювати педагогічну діяльність, наявність інноваційного потенціалу педагога.

Наявність інноваційного потенціалу педагога визначають чинники:

- творча здатність генерувати нові ідеї;
- високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина та різнобічність інтересів;
- відкритість особистості педагога новому і сприйняття різних ідей, думок, поглядів, концепцій, що базується на толерантності особистості, гнучкості та широті мислення.

Можна виокремити наступні критерії готовності викладача до інноваційної педагогічної діяльності:

- усвідомлення необхідності інноваційної діяльності;
- готовність до творчої діяльності;
- впевненість у тому, що зусилля принесуть позитивний результат;
- узгодження особистих цілей з інноваційною діяльністю;
- готовність до подолання творчих невдач;
- органічність поєднання інноваційної діяльності, особистої, фахової та педагогічної культури;
- рівень психолого-педагогічної і методичної готовності до інноваційної діяльності;
- здатність до фахової рефлексії.

Процес упровадження інновацій доцільно розподілити на основні етапи, врахувавши теоретичну та практичну підготовку викладачів. На підставі всебічного аналізу необхідно своєчасно коригувати темп та зміст оновлення педагогічного процесу, накреслюючи нові перспективи роботи.



Інноваційна спрямованість визначається критеріями педагогічних інновацій: новизною, оптимальністю, результативністю та ефективність творчого застосування нових результатів у досвіді.

Інновації конкретизуються як у педагогічному процесі, так і у кожному його елементі:

– цільова складова впливає на структуру і зміст навчального плану та програми окремої дисципліни, орієнтує на певний прогнозований педагогічний результат;

– змістова складова впливає на зміст та структуру окремих навчальних дисциплін і на освіту в цілому;

– оцінна складова впливає на зміст, методи, форми контролю й оцінювання навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Інноваційний процес розгортається за логікою:

– виникнення;

– засвоєння;

– насичення;

– рутинізація;

– криза;

– фініш.

Зазначене вище надає можливість зробити такі висновки.

Висновки.

Отже, завдання щодо формування інноваційної діяльності викладача має глибокий соціально-педагогічний сенс, оскільки від його розв'язання залежить активність викладача в його інноваційній діяльності, готовність до реагування на несподіванки, до прийняття самостійних рішень, готовність нести за них відповідальність, критичність в оцінці дій.

Пропонований підхід забезпечує системність перетворень вищої освіти на основі технологічних інновацій. Використання інноваційних технологій навчання дозволяє створити принципово нову інформаційну освітню сферу, що підвищує мотивацію, розвиває самостійність, забезпечує індивідуалізацію та диференціацію освітнього процесу, сприяє модернізації традиційної системи навчання та створенню конкурентоспроможної системи освіти.



KAPITEL 6 / CHAPTER 6

REPRESENTATION AND LOGIC OF THE TRANSFIGURATION OF THE COMMONPLACE IN AMERICAN PHILOSOPHY OF ART OF THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY

РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ І ЛОГІКА ПЕРЕТВОРЕННЯ БУДЕННОГО В АМЕРИКАНСЬКІЙ ФІЛОСОФІЇ МИСТЕЦТВА ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОРІЧЧЯ

DOI: 10.21893/2709-2313.2021-04-10-014

Неспростовним фактом є те, що визначення мистецтва завжди буде актуальною темою для теоретиків та практиків цієї сфери. Сама ідея пошуку спільної характеристики, що могла б об'єднати всі твори мистецтва, виглядає фантастичною. Стаття «The Definition of Art» у Стенфордській енциклопедії з філософії розпочинається словами: «Визначення мистецтва суперечливе у сучасній філософії. Сама можливість для мистецтва бути визначеним вже викликає суперечки. Користь від філософського визначення мистецтва також є предметом дебатів» (Adajian, 2018).

Особливо чітко ця проблема була усвідомлена в американській традиції філософії мистецтва у період 50-60-их років. Тривала дискусія стала полем переосмислення самої ідеї мистецтва, що склалася у панівній тоді «традиційній» естетичній теорії. Так, ряд статей Поля Зіффа (Ziff, 1953), Моріса Вейца (Weitz, 1956), Уільяма Кенніка (Kennick, 1958), ранні роботи Джорджа Дікі (Dickie, 1969) — заклали теоретичні підвалини, що визначили розвиток філософії мистецтва другої половини ХХ сторіччя. Виступивши проти можливості визначити мистецтво на основі естетичних параметрів, представники традиції не тільки показали багатоманітний контекст вжитку слів «мистецтво» та «витвір мистецтва», що виходить далеко за рамки фізичної відповідності творів між собою. Вони також підважили функціональне поле вжитку цих слів, що на їхню думку, характеризувало мистецтво як таке.

У світлі ідей американських філософів мистецтва простежується рух до розширення значення слова «мистецтво» не тільки у вжитку стосовно артефактів (предметів людської діяльності) на позначення мистецтва, радше розуміння мистецтва як інтерпретативного методу, що варіюється залежно від предмету та контексту інтерпретації. Відтак мистецтво стає інструментом до перетворення буденного світу та його предметів у джерело нових смислів та ідей, часто без прямого на нього впливу.

Ключову роль у розумінні мистецтва виконує термін «репрезентація» як його концептуалізує у своїй філософії Артур Данто. Погляди Данто позначені витонченою аргументацією зі сторони інституційної теорії мистецтва і символічною теорією, що впливає зі складної семантичної природи художніх творів. На відміну від своїх попередників, філософ розуміє природу «репрезентації» не тільки у відтворенні образу одного предмету в іншому, що вживався раніше для окреслення імітаційної теорії мистецтва. Данто пропонує інше розуміння терміну, в якому репрезентація стає заміщенням, втіленням образу, що часто не має чуттєвого аналогу. Такий крок розширює вжиток



терміну «репрезентація» для розв'язання низки питань пов'язаних із класифікацією та поєднанням різних предметів як мистецьких.

Ми детально розглянемо як формувалася американська традиція філософії мистецтва другої половини ХХ сторіччя, що спричинила та аргументувала функціональне розширення вжитку терміну «мистецтво». Детально проаналізуємо теорію репрезентації Артура Данто. Через ключові статті та аргументи нон-есенціалістів та анти-есенціалістів, ми розкриємо інтелектуальний та художній контекст, у якому була започаткована яскрава традиція американської філософії мистецтва. Зосередившись на роботах Артура Данто, ми проілюструємо теоретичний зв'язок філософа з анти-есенціалістами та шляхи вирішення питань озвучених в їх текстах. Також ми розглянемо узгодження вплив символічної теорії Нельсона Гудмена та інституційної теорії Джорджа Дікі на принцип розуміння мистецтва у філософії Данто. Насамкінець, ми здійснимо поглиблений аналіз поняття «репрезентації», як воно сформоване у філософії Данто, та доповнимо його сучасними дослідженнями. Це дозволить нам оцінити перспективу подальшої розробки теми.

Анти-есенціалісти/Нон-есенціалісти

Інтелектуальний рух противників есенціалістської теорії з'явився у 50-их роках та активно розвивався у тематичних періодичних виданнях та текстах дослідників-представників американської філософії мистецтва. Він постав на знак критики традиційної естетичної теорії, що активно засуджувалася за спекулятивність та нормативізм. Особливо чітко цей спротив був виражений творах художників-неоавангардистів, які виступали проти естетичної теорії, радикально критикуючи її інституційну основу. Питання між мистецькою теорією та практикою вирішувалося методами аналітичної філософії, а особливо ретельно будувалися на поглядах Людвіга Вітгенштайна (періоду «Філософських досліджень»). Ці три ключові фактори виділяє дослідник Богдан Дземідок у своїй статті про противників есенціалістської теорії (Дземідок, 1997, с.17-18).

Можемо додати до думок дослідника, що анти-есенціалісти закидали естетичній теорії неспроможність до формулювання єдиної дефініції мистецтва, що відповідала б усім ситуаціям практичного вжитку терміну. Тим паче, що дати дефініцію мистецтву спроможні лише поодинокі експерти сфери, але не пересічний відвідувач музею сучасного мистецтва. У статті "Does Traditional Aesthetics Rest on a Mistake"(1958) одного з піонерів анти-есенціалістської теорії в мистецтві — Уільяма Кенніка, можна зустріти приклад зі «Сповіді» Аврелія Августина, де філософ пише про час як щось самоочевидне для людини, аж поки її не попросять дати йому визначення (Августин, 1999, с.222). Так Августин підкреслював духовну складову часу та його зв'язок із пам'яттю та інтуїцією людини. Уільям Кеннік пропонує своє перефразування Отця церкви але в ужитку до мистецтва: «Ми досить добре знаємо, що таке мистецтво; лише коли хтось запитує нас, ми не знаємо. Біда полягає не в самих творах, а в концепції мистецтва» (Kennick, 1958, p.320). Приклади Августина та Кенніка підкреслюють інтуїтивну легкість, з якою кожен із нас без чітко артикульованого визначення «мистецтва» може в практичному вжитку



ідентифікувати твори.

Але Уільям Кеннік наводить приклад Августина для окреслення питання, пов'язаного з безпосередньою критикою естетичної теорії. Причиною для цього слугувала слабка місця естетичної теорії, сформованої на принципах філософії романтизму як такої, що насамеред користується інструментами мистецтвознавства в інтерпретації художніх творів. Дослідник моделює сценарій, що спростовує водночас кілька підходів до визначення мистецтва:

*«Уявіть собі дуже великий склад, завалений речами та зображеннями всіх можливих типів: музичними нотами до симфоній, танців та гімнів, машинами, інструментами, кораблями, будинками, церквами та палацами, пам'ятниками, вазами, книгами поезії та прози, меблями та одягом, газетами, поштовими марками, квітами, деревами та камінням, музичними інструментами. Тепер ми скеровуємо когось зайти до цього складу та винести усі твори мистецтва, що там є. Людина безперечно зробить це з успіхом, але, визнають навіть прихильники естетичної теорії, вона не матиме вичерпного визначення мистецтва — спільного знаменника для всіх творів, оскільки такого визначення ще не знайдено. Тепер уявіть ту саму людину, яка заходить до складу аби винести звітти всі предмети з **формою означення**, або всі об'єкти **експресії**. Це точно збентежить людину, адже вона звикла легко впізнавати твір мистецтва, коли бачить його, але вона не має уявлення, що шукати, коли тебе попросили знайти всі предмети, в яких ти вбачаєш значення» (Kennick, 1958, p.321-322).*

Через перевертання процесу взаємодії глядача з твором, автор дає активному суб'єкту самостійно ідентифікувати твори мистецтва без обумовлених наперед правил. Цим Кеннік пропонує два аргументи проти естетичної теорії:

Перший зводиться до переконання прихильників естетичної теорії, що використовують одну назву до різних предметів мистецтва — це також передбачає їх спільну природу. Мова йде про спільну властивість для всіх предметів мистецтва, з переліку необхідних для виділення за принципом: *unum nomen; unum nominatum* (Kennick, 1958, p.319).

Друга помилкова передумова традиційної естетики полягає у впевненості, що без теорії мистецтва неможлива художня критика. Цей аргумент тяжіє до аксіологічної нейтральності філософії мистецтва.

Уільям Кеннік проводить читача проблемними місцями естетичної теорії, хоча його головний аргумент прихований у постановці питання та скеровує переглянути можливість ствердження класової спорідненості між предметами мистецтва. Надалі будь-який пошук дефініції мистецтва на основі спільного критерію, за яким предмети світу будуть визначатися як мистецькі, буде лежати поза творами.

Стаття дослідника завершується проголошенням неможливості віднайти есенціалістське вираження мистецтва, що буде слугувати ключем для ідентифікації творів мистецтва із їх наступною інтерпретацією. Натомість «відмова від пошуку спільного знаменника всіх творів мистецтва призводить до відмови від спроби вивести критерії критичної оцінки з природи мистецтва.



Традиційна естетика помилково вважає, що відповідальна критика неможлива без набору правил, канонів або стандартів, застосовних до всіх творів мистецтва» (Kennick, 1958, p.334). Цими словами закінчується не тільки стаття Уільяма Кенніка, але й ціла сторінка в історії мистецтва.

І якщо Кеннік лише побіжно згадує у своїй статті філософа Людвіга Вітгенштайна, коли говорить про класову спорідненість між предметами мистецтва, то його колега Моріс Вейтц у статті «The Role of Theory in Aesthetics» (1956) вже активніше посилається на поглядами австрійського філософа.

Стаття Вейтца має багато спільного з працею Кенніка, хоча й радикальніша у стосунку до естетичної теорії. На відміну від свого колеги, Вейтц пропонує нам наступний крок у бік деесенціалізації мистецтва та визнання його меж відкритими.

«Мистецтво» саме по собі є відкритим концептом. Нові умови (випадки) постійно виникають — безсумнівно, що виникатимуть і надалі; нові форми мистецтва, нові творчі рухи вимагатимуть, аби зацікавлені, переважно професійні критики, розширювали концепт мистецтва (для їх практик прим. автора). Прибічники естетичної теорії можуть і надалі закладати умови подібності творів, що ніколи не будуть достатніми для правильного застосування концепції. В "мистецтві" умови вживання терміну ніколи не можуть бути вичерпно перераховані, оскільки нові випадки завжди можуть бути відкриті або створені художниками, або навіть природою, яка може поставити нас перед вибором: розширити або закрити старий концепт, чи винайти новий» (Weitz, 1956, p.32).

Філософ вказує на прямий зв'язок між художниками-практиками та мистецтвознавцями-теоретиками, що завжди перебуватимуть у прямій залежності один від одного. Кожен крок однієї сторони спричинятиме крок іншої. Але, очевидно, що в стосунку до мистецтва нам простіше уявити існування художніх творів без теорії, ніж навпаки. Теорія стає необхідною тоді, коли мова йде про зміну концепту мистецтва, його розвиток або порівнянні різних традицій між собою.

Процес думки про твір породжує нові випадки, залежності та відчуття, які підкріплюють один концепт й протирічать іншому. Моріс Вейтц пропонує аргумент відкритого концепту мистецтва, що звільнить нас від пошуку дефініції мистецтва, відмовившись від визнання самої можливості його існування.

У статті Вейтц відкрито посилається на пізнього Вітгенштайна та його «Філософські дослідження» (1953). При порівнянні різних творів мистецтва між собою, ми не побачимо спільного класового критерію, але ми помітимо їх функціональну спільність. Таку ж спільність, яку бачив Вітгенштайн між іграми, що розкривається у 66-ому фрагменті «Філософських досліджень»: «Пригляньмося, наприклад, до процесів, які ми називаємо «іграми». Я маю на увазі настільні ігри, гру в карти, у м'яча, спортивні ігри і т. д. Що в них усіх є спільне? — Не кажіть: «Вони повинні мати щось спільне, а то б не називалися «іграми»,— а подивіться, чи є в них усіх щось спільне.— Бо як ви придивитися



до них, то хоч не побачите нічого спільного для них усіх, зате побачите спорідненість, подібність, і не одну, а цілий ряд» (Вітгенштайн, 1995, с.121).

Відкрита концептуальна форма, яку декларує Вейтц, і стає на думку дослідника спільною особливістю, що впливає з природи мистецтва. Натомість порівняння мистецтва з мовними іграми прокладає шлях до розуміння його як функції вжитку.

«Прадавні мистецькі твори, як відомо, виникли задля потреб ритуалу, спершу магічного, потім релігійного. І тут вирішальне значення має той факт, що цей ауратичний спосіб буття мистецького твору ніколи не позбавляється до кінця своєї ритуальної функції» (Беньямін, 2002, с.60) – говорить Вальтер Беньямін у центральній для теорії мистецтва статті «Витвір мистецтва у часи його технічного відтворення». За словами філософа, ця ритуальність мистецтва змінює функціональне поле, стає інструментом самоусвідомлення буржуазного суспільства. Можемо припустити, що ритуальність і є смисловою грою або можливістю її впізнати, про що говорить нам Вітгенштайн. Тоді задача сучасного мистецтва може бути розглянута як інструмент соціальної саморефлексії.

Анти-есеціалісти зробили сміливе протиставлення естетичній теорії, зруйнувавши усталені моделі розуміння моделі мистецтва за універсальними зовнішніми зв'язками, інтенцією створення та символічною природою мистецтва. Їх аргументи насамперед показують, що гнучка дефініція мистецтва вимагає шукати глибшого зв'язку між мистецькими творами, що може бути постульовано або з функціонального поля вжитку слова на означення предметів, або ж того, як і ким це функціональне поле регулюється.

Інституційна теорія

Невдовзі після виходу статті Морітца, група авторів починає формувати інституційну теорію мистецтва. Покладаючись на аргумент відкритого концепту мистецтва, запропонованого раніше, вони вибудовують нову функціональну модель, в центрі якої постає концепт мистецької інституції. Ця нова теорія дозволяє досліднику переключити увагу з мистецького твору як самодостатньої реальності на контекст його експонування, де основною легітимативною силою виступає, інституція мистецтва.

Згідно з поглядами апологета інституційної теорії Джорджа Дікі, "інституцію" належить розуміти не як суспільство, групу чи корпорацію. Це "встановлена практика", заснована на сукупності відомих умов, прийнятих різними інстанціями та діячами художнього світу: художниками, критиками, філософами мистецтва, істориками та кожним, хто вважає себе причетним до цієї сфери (Dickie, 1974). Достатнім доказом причетності є володіння знаннями та досвідом у художній області, до якої нас відсилає твір, аби претендувати на легітимність в очах глядача. З такої точки зору, людина може бути включена в інституцію, поділяючи колективний досвід легітимативності та суверенізації окремого художнього твору, художнього жесту, стейтменту, дискурсу або інституції, що їх представляє.

У статті, присвяченій висловленню своєї позиції щодо дефініції мистецтва, Джордж Дікі робить спробу визначити мистецтво та його предметне поле через



процес ідентифікації твору. Так, «в описовому сенсі предмет мистецтва є (1) артефактом, (2) якому суспільство або суспільна субгрупа надала статус або зробила кандидатом на визначення (предметом мистецтва - прим. автора)» (Dickie, 1969, p.258).

Визначення говорить про надання статусу кандидата на оцінку, і нічого не говорить про фактичне оцінювання. І це залишає відкритою можливість для всіх предметів, які з будь-якої причини не оцінюються. Отже, будь-що може стати мистецтвом — це відкрите поле, що може включити у своє «коло» будь-який предмет світу, що проходить затвердження представниками мистецтва.

Підхід Джорджа Дікі, хоча й явно, спрямований проти теорії Вейтца, але все ж перетинається з нею у багатьох питаннях. Головна різниця між поглядами дослідників полягає в підкресленні значення мистецького твору, «артефакту», отже і його статусу «експанованості». Натомість закріплення статусу «мистецького» є радше соціальною складовою «мистецтва» (Dickie, 1969, p.253). Границі мистецтва, за визначенням дослідника, відкриті та формуються на основі теорій та практик актуальних для ситуації мистецтва в певному суспільстві.

Мистецтво має «кругову» форму, кожен твір прокладає можливість для наступного твору бути визнаним як мистецький на основі знайдення спільних ознак. Цей зв'язок може бути нелінійним, та все ж вибудовує функціонування кругової поруки між предметами мистецтва та художніми практиками, в умовах яких вони створенні.

Приналежність до мистецької інституції характеризується включеністю до ритуалу, що ідентифікує та інтерпретує певні об'єкти як мистецькі. Але варто мати на увазі, що ХХ-е сторіччя продемонструвало зріст інституційної «багаточаровості», що говорить про функціональне розширення поля мистецтва як всередині себе, так і в житті суспільства.

Інституційна теорія зручна, коли мова йде про соціальну складову мистецтва: про зв'язки художників та галерей, робіт та історії мистецтва. Але ця макроскопічна перспектива не відповідає на питання про те, як відбувається ідентифікація художнього твору на персональному рівні, які сили, знання та відчуття залучаються до інтерпретації, та що в різноманітній природі мистецьких творів зв'язує їх під загальною назвою «мистецтво».

Теорія репрезентації

На відміну від Морітца Вейтца, Дікі відводить, хоч і не дає прямого визначення мистецтва, інструментальну роль навіть естетичній теорії з її нормативізмом, якщо контекст потребує такої апеляції для характеристики твору. Дікі не бере до увагу лише чуттєву природу творів мистецтва, як це робить Вейтц. Філософ знаходить родову спільність мистецтва через поняття «артефакт», тобто зробленого або створеного людиною. Другим критерієм «мистецькості» є включеність «артефакту» як предмету мистецтва в «інституцію».

Натомість, Артур Данто уникає визнання дефініції мистецтва у полі соціального дискурсу. Оминаючи «соціології мови» у дослідженні слововжитку термінів «мистецтво» і «мистецький твір», філософ заглиблюється у принципи



функціонування художнього твору, аби віднайти там основу для побудови майбутньої дефініції мистецтва.

Філософія Артура Данто стрімко входить у американський філософсько-мистецький дискурс 60-их років. Статті «Artworld» (Danto, 1964), Artworks and real things (Danto, 1973) та більш зрілі праці «The Transfiguration of the Commonplace» (Danto, 1981), та навіть посмертно-опублікована «What art is» (Danto, 2013), відсилають до питання класифікації предметів мистецтва та самої його дефініції. Заграючи у перших статтях із інституційною теорією, Данто все ж зосереджується на інших властивостях предметів мистецтва, що постають при залученні терміну репрезентації.

Теорія імітації, на основі якої сформувалася традиційна естетична теорія, пояснює Данто, є надзвичайно потужною теорією, що пов'язує безліч причинно-наслідкових явищ, зв'язків та оцінок творів мистецтва, що привносить дивовижну єдність у мистецький простір. (Danto, 1964, p.572). Головним критерієм для цієї теорії є співвідповідність між образом та реальною річчю, до якої цей образ надсилає. Цю здібність мистецтва до відтворення можна узагальнити як «репрезентацію», що спроможна на те, щоб змінити (transfigure) статус реальних речей.

Історія вжитку слова «репрезентація» давніша за сам термін, та на відміну від латинського слова «re-praesentativus» (повторно-представлений), сягає корінням давньої Греції та перших зафіксованих спроб теоретизації мистецтва Платоном. Філософ задавався питанням про різницю між тим, що складає мистецтво, та реальністю, яку воно наслідує. Визначивши формальний характер зображення, Платон описав негативний статус міметичного мистецтва. Але філософ апелював до мистецтва лише як відтворення реальних предметів світу, їх наслідування. Натомість Артур Данто підмічає й інший, другий критерій «репрезентації», що стосується «репрезентації» як заміщення.

Аби проілюструвати складність та соціальну природу терміну «репрезентація», Данто наводить приклад діонісійської містерії, де, згідно з ритуалом, Діонісій має перевтілитися у святкуваннях. І якщо це буде лише репрезентація першого типу, де Діонісій репрезентуватиметься лише за допомогою масок, ідолів й інших спроб чуттєвого втілення, ритуал не буде вважатися вдалим. Натомість ритуал передбачає репрезентацію другого типу, де образ Діонісія впливає на відчуття реальності еллінів — трансформує її (Danto, 1981, p.19). Те, що один об'єкт, зроблений людиною чи ні, в певному контексті репрезентує інший об'єкт (в обох сенсах репрезентації), має бути соціально прийнятим, аби ритуал відбувся. І мова йде не лише про конвенційну складову мистецтва, хоча така безперечно має місце, скільки про можливість суб'єктів у фактичному розумінні функціонування даної репрезентації.

Репрезентація оголює питання взаємостосунку між реальністю та мистецтвом. Вона визначає взаємостосунок між змістом, вираженим твором мистецтва і способом вираження, за допомогою якого художній твір окреслює реальність, зовнішню у стосунку до твору. За словами дослідниці Наталії Смолянської репрезентація: «...позначає взаємостосунок між формальними якостями та тим станом речей, до якого вона надсилає. Репрезентація



стосується функціональної складової уяви, вона турбується про те, аби перевести в область чуттєвого досвіду певний зміст, і для цього їй потрібний провідник» (Смолянська, 2014, с.79).

На відміну від відображення предмету, репрезентація є відокремленою від предмету, до якого надсилає. У той же час відображення має прямий стосунок до свого референту. Вона виказує свої властивості лише в тій мірі, в якій відрізняється від першообразу – зазначає Ганс Гадамер у праці «Істина та метод». «Його власна функція полягає не в рефлексії порівняння та розрізнення, а в тому, що воно ґрунтується на власній схожості й вказує на відображуване, тобто реалізується через самозняття» (Гадамер, Істина і метод, с. 134). Визначення відображення, дане Гадамером, дозволяє нам краще усвідомити автономність від свого референту, якою володіє репрезентація. Так само, як і образ предмету, що лежить в її основі, репрезентація стверджує своє існування через розрив із референтом. Вона існує через ствердження своєї автономії в акті чуттєвої фіксації образу в предметі.

У статті «The Artworld» (1964) Артур Данто вживає термін «репрезентація» так, що питання про історичне та традиційне становлення мистецтва є передумовою для теоретичного обґрунтування для сучасних творів. Мова йде про **сократичну** та **шекспірівську** традиції, як їх називає філософ. У той час як сократична традиція теоретизування мистецтва засуджувала останнє за множення хибних форм, теорія репрезентації навпаки стверджує їх рівність із усіма продуктами людського «техне»: *«Згідно цієї теорії (теорією репрезентації), твори мистецтва повертаються до виру речей, з яких їх намагалася вигнати сократична теорія (імітаційна теорія): хоча твори мистецтва не більш реальні за продукти праці теслі, все ж вони точно не менш реальні. Постімпресіоністи взяли перемогу в онтології»* (Danto, 1964, р. 574). Тут Данто наполягає на онтологічній повноті предметів мистецтва, що визначається далеко не їх імітативними або ж естетичними можливостями, а радше їх репрезентативним новаторством. «Щоб побачити щось як мистецтво, потрібно щось, що око не може засудити — атмосфера теорії мистецтва, знання історії мистецтва: світ мистецтва» (Danto, 1964, р. 580).

Не полишаючи прикладів історії мистецтва, давайте детальніше зупинимось на тому, як це питання вирішується у мистецтві авангарду, де натуралістська теорія майже повністю (окрім сюрреалізму) поступилася іконографічній репрезентації та підсилила значення мови (тексту) у аналізі референційної природи мистецтва. З досягненнями авангарду, ці структурні зміни привели до руйнування лінійного формату перспективи, зміщення та поєднання різних планів, пише Наталія Смолянська» (Смолянська, 2014, с.81).

Ілюстративною тут є умовність геометричного простору двовимірною полотна до формалізації репрезентації об'єктів тривимірного світу – предмету дослідження кубістів. У зв'язку із цим дослідниця згадує викладену у 1902 році теорію "репрезентативного простору" Анрі Пуанкаре: «Репрезентація на площині завжди є умовністю, має відповідати системі координат, заданих геометричними умовами. Звідси можна зробити висновок, що 1) художнє зображення – завжди умовність, пов'язана з традицією відтворення



«репрезентативного простору», 2) можливо представити багатоманіття геометричних просторів, відповідно до багатоманіття систем координат»(переклад взято з тексту Смолянської) (Смолянська, 2014, с.82). Це також працює на користь конвенційної форми прийняття та інтерпретації художнього полотна, геометрія якого не тотожна реальному світу, тому зображення та його прочитання представляють собою умови формалізації закладеної у нього референції. Збігом є не тільки осмислення простору як "репрезентативного", що робить Пуанкаре, але й взагалі вербальна контекстуалізація простору в мистецтві, що супроводжується у текстах художників, які стають необхідним супроводом до карколомних змін у способах змалювання реальності.

Існує кілька способів, через які репрезентація знаходить спільний зв'язок зі предметами до яких вона реферує, це: денотація, депікція та екземпліфікація. Вони позначають складний референційний зв'язок, що створює структурну мову мистецтва, на чому і зосереджує свою увагу Нельсон Гудмен у своїх працях «Language of art» (1976) та «Ways of Worldmaking» (1978). Філософ універсалізує репрезентацію як центральну умову функціонування мистецтва в форматі холичної мережі, де будь-яка референція належить до більшої та складної символічної системи, а припущення по об'єктивність уявлення про реальність має сумнівний характер. Людина належить до реального світу, який намагається віднайти. Саме тому, будь-яка субстанція змісту до свого оприявлення має зв'язок із реальністю, аж поки не буде змінена структурами розуму, для яких вона сама слугує причиною(Смолянська, 2014, с.85).

Погляди Гудмена мають прямий вплив на Данто. Можна сказати, що вони теоретично резонують між собою, і пізніша діалогічність їх текстів є тому прямим підтвердженням. Але у цій статті наша увага зосереджена на тому, як концепція «світу мистецтва» Данто, логічно впливає з дискусії нон-есенціалістів та встановлює репрезентацію як центральне поняття у визначенні та розумінні мистецтва.

Термін репрезентація акцентує стосунок до висловлюваного факту як вираження, що говорить про щось, описує щось (*aboutness*). За відсутності міметичного зв'язку між знаком та означуваним ця функція перекладається на теорію репрезентативного простору художнього твору, обумовлену традицією та історією мистецтва, в якій цей зв'язок побудований. Пізніше це питання буде ширше розбудовано в теорії «візуальної культури», хоча сам механізм, за яким предмети мистецтва набувають свого смислу, вже ретельно обґрунтований Артуром Данто.

Інституційна теорія мистецтва, що подібна за аргументами функціонування мистецтва, хоч і не відхиляється Данто напряду, всеж виконує більш опосередковану роль. Саме інтерпретація твору внаслідок його інтенціональності займає центральне місце. Вона є причиною репрезентаційної природи мистецтва, та можливістю на здобуття та побудову нових смислів в опануванні та розумінні реального світу людиною. Лише через вираження предметів мистецтва поміж предметів реального світу, ми надаємо їм змісту, а як наслідок, розуміємо ті нюанси, завдяки яким, таке вираження взагалі є



МОЖЛИВИМ.

Висновки

В цій статті ми проаналізували, як порушення питання про дефініцію мистецтва дало поштовх до переосмислення самого мистецтва, зокрема новаторських форм неоавангардизму. Перевівши увагу від творів мистецтва як чуттєвих предметів, що викликають особливий тип досвіду, американські філософи зосередилися на функціональних особливостях творів мистецтва, на їхніх контекстах, соціальній ролі та зв'язку із минулою традицією. Замість спроби віднайти задовільне тлумачення мистецтва, філософи дійшли висновку, що мистецтво і критика здатні функціонувати без одного єдиного визначення. Ці висновки спричинили появу інституційної теорії мистецтва, та пошуку інших трактувань мистецтва, які засновані на внутрішніх зв'язках між мистецькими творами, а не на відношенні мистецького твору та реальності.

З'ясували, що теорія Артура Данто сформована в дискурсі нон-есенціалізму, була орієнтована на віднайдження спільного в природі мистецтва через дослідження притаманної йому здатності до означення. Саме в цій функціональній складовій мистецтва філософ знаходить можливість тематичної інтеграції різних предметів мистецтва до спільного знаменника. Термін «репрезентація» об'єднує одночасно і здатність художнього твору позначати щось, надсилаючи до нього прямо чи опосередковано, але також і здатність твору мистецтва заміщати щось, переймати на себе його образ та виконувати його роль. Але останнє можливо за конвенційної впевненості у можливості такої репрезентації, яка підкріплена художніми теоріями.

Репрезентація стає передумовою для будь-якого предмету реальності стати предметом мистецтва. Натомість мистецтво стає інструментом трансформації світу, банального та буденного, у нових способах структуризації смислів людської уяви. І в цьому сенсі, тексти Данто роблять велике відкриття у полі теорії мистецтва, що не тільки підважує спосіб оприявлення та синтезування нових смислів, але й плинність наших уявлень про зв'язок між людською свідомістю та зовнішнім по відношенню до неї світом.

Подальше дослідження репрезентаційної природи мистецтва дозволить краще розуміти його поле, роль, та можливості. Це питання прямо стосується зв'язку філософії та мистецтва, але не спонтанно-сприятливих філософських трактувань, а самонаправленої інтелектуальної форми, складної та повної темних місць. Пошук дефініції мистецтва не зарадить звичайним глядачам, що легко орієнтуються і без неї. Саме тому це питання лежить у площині філософії мистецтва. Така логіка більше не ставить під сумнів спільність між мистецтвом та філософією.



KAPITEL 7 / CHAPTER 7 STUDYING THE INFLUENCE OF THE PANDEMIC ON MENTAL HEALTH OF STUDENTS

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ПАНДЕМИИ НА ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ

DOI: 10.21893/2709-2313.2021-04-10-010

Введение

Важность знаний специфики карантина необходима для профилактики, предупреждения и корректирования особенностей личности в конкретных экстремальных условиях. Учёные, педагоги, психологи в период пандемии, а особенно в условиях карантина и *lockdown*, должны сосредоточиться на разработке и использовании своих знаний и умений для проведения психогигиенической и психопрофилактической работы с участниками этого процесса, которые могут переживать страх, стресс, депрессию, панику, лабильность, тревожность, деструкции, неадекватность и др. Карантин предполагает необходимую изоляцию, которая может спровоцировать монотонию, гиподинамию, душевный дискомфорт, депрессию, появление фобий, например клаустрофобию, а также, вызвать изменения в психическом здоровье человека.

Всемирная организация здравоохранения объявила официально 11 марта 2020 года, что эпидемия коронавируса COVID-19 переросла до уровня пандемии и призвала государства принять серьёзные и решительные меры по обузданию и распространению коронавируса. Международные стандарты в области прав человека предусматривают допустимые ограничения определенных прав и свобод, которые вводятся в законном порядке, научно обоснованы и необходимы для сохранения здоровья и жизни людей. Одним из таких ограничений стало длительное дистанционное обучение, конкретно в Украине, в Уманском государственном педагогическом университете имени Павла Тычины. Масштабы пандемии достигли уровня угрозы жизни и здоровью населения и поэтому ограничение перемещения в период обучения стало необходимым условием. Заведения высшего образования поддерживают у студентов состояние стабильности, равновесия и периодичности в оценке собственного поведения, но ситуация ограничения перемещения внесла свои коррективы, которые не могли не отразиться на эмоциональной, волевой и личностной сферах учащихся. Генеральный директор ЮНЕСКО Одры Азулей высказал следующее предположение: «Хотя временное закрытие школ в следствии кризиса охраны здоровья и других ситуаций, к сожалению, не есть новостью, глобальный масштаб и скорость нынешних разрушений образования не имеют себе равных и, если будут продолжаться, могут угрожать праву на образование» (<https://en.unesco.org/themes/education>).

Проблема закрытия учебных заведений порождает новые проблемы, например, сокращение времени на обучение, что непосредственно влияет на уровень учебных знаний, умений и как следствие – результат достижений. Снижение



экономического баланса семей в период *lockdown* оголяют еще большую разницу между возможностями семей обеспечить уровень обучения своих детей, независимо от звена образования (начальное, среднее, высшее). ЮНЕСКО, как ведущее агентство ООН по вопросам образования, продвигает Программу образования до 2030 года, которая направлена на «...разработку системы образования, которые являются стойкими и реагируют на конфликты, социальные беспорядки, природные опасности, а также обеспечит поддержку образования во время чрезвычайных ситуаций, конфликтов и постконфликтных ситуаций» (<https://en.unesco.org/themes/education>).

Ссылаясь на оценку ЮНЕСКО более 1,5 миллиарда студентов не посещают высшие учебные заведения из-за пандемии коронавируса. Переход на дистанционное и онлайн-обучение заставило преподавателей и студентов столкнуться не просто с овладением новых способов получения знаний, а противостоять негативным эмоциональным, психическим, физическим, личностным, экономическим и т.д. последствиям, которые спровоцировала пандемия и еще борьба непосредственно с вирусом.

Методы исследования: актуализация соответствующих знаний коллег и самоактуализация собственного опыта авторов, анализировался и учитывался отечественный и зарубежный опыт решения проблем пандемии, проводился опрос студентов с использованием анкеты [google.com/forms](https://www.google.com/forms), обработка данных анкетирования.

Исследования отечественных и зарубежных ученых доказывают неоднозначность последствий для физического и психического здоровья человека в периоды угрозы, например пандемии и др. (Kobasa, Maddi (1979, 2006), Contrada (1989), Hong & Collins (2006,) Thompson & Holman, Garfin, Silver(2018, 2020), Lachlan, Spence (2016), Brooks (2020), С. Давиденков (1947), И. Давыдовский (1962), П. Симонов (1989), А. Вознюк (2013, 2017), А. Бандура (2016), Рыбалка В. (2020), Савчин М. (2012), Савинов В. (2019-2020) и др.), но на ряду с исследованиями последствий различных угроз и пандемий ученые активно разрабатывали коррекционные мероприятия и модели, которые позволяют формировать различные проявления стойкости к травматическим событиям и их последствиям.

Исследуя многочисленные статьи по данной проблеме мы сделали следующие выводы:

- падение экономики наиболее сильно отобразится на материально-технической базе высших учебных заведений;
- будет происходить сокращение академического корпуса учебного заведения;
- снижение возможности трудоустройства выпускников;
- снижение количества абитуриентов и как следствие – уменьшение количества студентов, обучающихся на контракте;
- сокращение бюджетных мест;
- сокращение количества реализации различных программ по обмену студентами;



- изменения в поведении и психическом реагировании на новые условия жизни и обучения в период карантина;
- снижение уровня коммуникации и мобильности студентов в различных сферах программы обучения;
- изменение программ по овладению профессиональными навыками в период пандемии;
- снижение финансирования системы образования в целом;
- увеличение числа безработных за счет выпускников учебных заведений и др.

На конференции в Мюнхене по безопасности Билл Гейтс в 2017 году заявил, что по прогнозам и результатам научных исследований от вирусов в ближайшее время может погибнуть 30 миллионов человек. За данными статистики на 29 апреля 2021 года в мире официально подтверждено 150 000 000 случаев заражения COVID-19, а умерших – 3 150 059 людей. Поэтому именно сейчас нужно исследовать вопросы связанные с проблемами, которые возникают в следствии пандемии, с влиянием карантина на личностное восприятие ситуации, конкретно восприятие студентом ситуации в которой он на данный момент жизни находится и как эта ситуация влияет не только на его уровень успеваемости в период дистанционного обучения, но и на психологическое состояние в целом.

Мы заинтересовались, как же повлияла пандемия на студентов нашего университета и какие мы могли бы дать им рекомендации по поводу преодоления этих перемен в их жизни и процессе обучения. Технологии дистанционного образования используют компьютерные программы, средства, а также спутниковые системы связи и сети Интернет, телекоммуникаций. Новые формы обучения в высшей школе, конкретно дистанционное обучение, требуют создания новых условий, которые разработаны с учетом психологических особенностей данного вида обучения. Например, В. Демкин (2002) выделяет ряд психологических принципов, которые непосредственно влияют на качество и успеваемость при дистанционном обучении. Автор обращает внимание на необходимость детализации как учебного материала так и планирования учебной деятельности, её организации, целей и задач обучения. Эффективность учебной деятельности студентов зависит от понимания значения учебной дисциплины, от её содержания, которое обуславливается структурой и уровнем познавательных интересов.

Сохранение психического здоровья студентов педагогического университета в условиях пандемии является актуальным и жизненно важным вопросом. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) определяет психическое здоровье как «динамический процесс полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических недостатков» (https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_599.)

В научных источниках существует множество взглядов и подходов к пониманию термина «здоровье», его структурных компонентов, а также видов (например: физическое, психическое, социальное, духовное, ментальное). В



психологической энциклопедии «психическое здоровье» определяется как «состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивающее адекватную условиям действительности регуляцию поведения и деятельности» (Степанов, 2006).

Нам импонируют исследования, которые рассматривают психическое здоровье как относительно устойчивое состояние личности, которое имеет многокомпонентную структуру и разнообразные проявления. Потому, мы выделили 5 компонентов психического здоровья человека: когнитивно-познавательный, мотивационно-ценностный, эмоционально-регулятивный, личностный, деятельностно-поведенческий.

Для изучения влияния пандемии на психическое состояние студентов, нами был разработан и проведен опрос об изменениях психического здоровья в условиях пандемии COVID-19, который размещен на сайтах факультетах Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины, и доступен по ссылке:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeDITGKV2mp3fErcHh923id1xFneIYsLCv5Xn1IZMMiQDZw/viewform>

Опрос состоял из 27 вопросов, из которых: 2 вопроса - общие, предусматривающие указывание пола и возраста; 25 вопросов - касались собственных психических состояний и актов. Каждый вопрос содержал от 2 до 5 вариантов ответа, 1 вопрос имел высказывания респондентом собственного мнения «Другое». Опрос объединил 5 блоков компонентов психического здоровья:

1. Когнитивно-познавательный, что включает: способность к саморазвитию, самоактуализации, проявления активности, склонность к рефлексии (1-5-й вопрос).

2. Мотивационно-ценностный, касается ценностных ориентаций, потребностей в достижении личности (6-10-й вопрос).

3. Эмоционально-регулятивный, что включает стрессоустойчивость и психические состояния: тревожность, фрустрацию, агрессивность, ригидность (11-15-й вопрос).

4. Личностный, который раскрывает психологические ресурсы личности: уверенность в себе, доброта к людям, помощь другим, успех, работа над собой, самореализацию знания собственных ресурсов, умение использовать и восстанавливать собственные ресурсы (16-20-й вопрос).

5. Деятельностно-поведенческий, представляет копинг-стратегии поведения личности в стрессовых ситуациях (21-25-й вопрос).

В добровольно-анонимном анкетировании принимали участие 378 респондентов в возрасте от 17 до 23 лет, из них: от 17 до 19 лет - 63,4%; от 20 до 23 лет - 36,6%. 82,6% опрошенных составляли женщины, 17,4% - мужчины. Анализ результатов опроса студентов об изменениях собственного психического здоровья, во время пандемии и связанных с ней карантинных ограничений, свидетельствует, что у респондентов произошли изменения когнитивно-познавательного компонента. На вопрос «Как изменилась вера в свои возможности?», Респонденты указали, что «очень изменилась» в 14%,



«несколько изменилась» - 50%, «не изменилась» - 36%. 52,2% опрошенных отметили, что не произошли изменения в их «открытости», стали «несколько закрытыми» - 24,6%, «несколько открытыми» почувствовали себя 10,2% респондентов.

Произошло изменения интереса к самому себе: «очень изменился» в 20,2%, «несколько изменился» - 43,8%, «не изменился» в 36% опрошенных. Изменилась активность респондентов: «стали активнее» - 43,7%, 34,8% - «стали пассивными», активность не изменилась в 21,5% опрошенных. О получении новых знаний указали 89,3% респондентов, а 10,7% - получили новых знаний во время карантина.



Рис.1. Изменения когнитивно-познавательного компонента психического здоровья студентов

Итак, можно сделать вывод, что у респондентов произошли изменения когнитивно-познавательного компонента психического здоровья, а именно изменились: возросла вера в себя, свои возможности; повысился интерес к самому себе, респонденты стали более активными. Позитивными изменениями, по нашему мнению, оказались изменения в приобретении новых знаний, познании нового. Такие изменения, мы объясняем тем, что у студентов появилось больше свободного времени, которое они используют для самоподготовки, выполнения заданий самостоятельной работы.

Мотивационно-ценностный компонент психического здоровья, включает ценностные ориентации, потребность в достижении личности, в опросе представлены 5-ю вопросами об изменениях: жизненных трудностей, проблем, неурядиц; цели и смысла жизни; лени и успешности. На вопрос «Изменились ли жизненные трудности, проблемы?» респонденты ответили, что «стало больше трудностей» - 43,8%, «ничего не изменилось» - в 37,6%, «стало меньше» - 18,5%. По изменению своей цели во время пандемии, респонденты указали, что она не изменилась - 45,5%, «несколько изменилась» в 32%, «изменилась» - 22,5%. У большинства респондентов (50,6%) не изменился смысл жизни, не смогли определиться - 20,8%, однако, для 28,7% опрошенных



СМЫСЛ ЖИЗНИ ИЗМЕНИЛСЯ.

Произошли изменения в успеваемости: не смогли четко ответить 50,6%, «стали более неуспешными» - 16,9%, и почувствовали себя «более успешными» - 32,6%. Более начали лениться - 31,5% опрошенных, стали меньше лениться - 36%, не смогли точно определиться - 32,6%.

Итак, можем сделать вывод, что мотивационно-ценностный компонент несколько изменился в связи с тем, что у респондентов стало больше в жизни трудностей, предполагаем, связанных с карантинными ограничениями, который внесли изменения в привычный порядок жизни студентов. Изменилась жизненная цель для 54,5% респондентов, несколько изменилась успешность и лень.

Эмоционально-регулятивный компонент психического здоровья включает вопросы самооценки стрессоустойчивости, изменения психических состояний (тревожности, фрустрации, агрессивности). Эмоциональное благополучие претерпело «небольших» изменений в 47,8% опрошенных, «очень изменилось» - 37,4%, «не изменилось» - 14,8%. Опрашиваемые отметили изменения в тревожности: в сторону ее роста - 50,4%, в сторону падения - 15,7%, и уровень тревожности не изменился в 32,1% респондентов. Бессонница появилось в 55,5% опрошенных, а 44,5% - не отметили его появление. Появление депрессивных состояний заметили - 49,9%, 43,8% - не отметили их наличие, 6,3% респондентов затруднились с ответом. Об изменениях агрессивности 24,2% опрошенных указали, что стали более агрессивными, 11,8% - стали менее агрессивными, изменений по агрессивных состояний не заметили - 64%.



Рис. 2. Изменения эмоционально-регулятивный компонента психического здоровья студентов

Итак, эмоционально-регулятивный компонент психического здоровья изменился, поскольку изменилось эмоциональное благополучие респондентов, появилось бессонница, депрессивные состояния, несколько повысилась тревожность. По нашему мнению, такие изменения связаны с переживаниями по поводу своего здоровья и близких людей, неопределенностью, неуверенностью в будущем, кризисами во всех сферах жизнедеятельности.



Личностный компонент психического здоровья включает самооценку собственных психологических ресурсов, а именно: уверенность в себе, помощь другим, успех, творчество, вера в добро, работа над собой, самореализация в профессии, ответственность, знание собственных ресурсов, умение обновлять и использовать собственные ресурсы. Оптимистичность, жизнерадостность респондентов не изменилась в 40% студентов, однако 17% почувствовали себя более оптимистичными, а уменьшился оптимизм у 43% опрошенных. Уверенность в себе не изменилась в 51,1% респондентов, почувствовали себя более уверенными - 26%, уменьшилась уверенность в себе в 22,9% опрошенных. Помогать другим людям начали «больше» - 51,6%, «меньше» - 5,1%, «ничего не изменилось» в помощи другим для 43,4% опрошенных. Если проанализировать изменения настойчивости, то «ничего не изменилось» в 36,6%, стали «более настойчивыми» - 51,6%, «менее настойчивыми» - 11,8%. Не заметили изменений в доверии к другим людям 58,4% опрошенных, однако стали меньше доверять людям - 38,2%, больше доверять - 3,4%.

Итак, личностный компонент психического здоровья изменился следующим образом: уменьшился оптимизм, выросла настойчивость и помощь другим людям, несколько уменьшилась доверие к другим людям.

Деятельностно-поведенческий компонент психического здоровья личности включает в себя копинг-стратегии поведения в стрессовых ситуациях, и представлен вопросами по адаптации личности к стрессу, удовлетворенности своей жизнью, ощущение нервного напряжения, решения сложных жизненных ситуаций, активности в преодолении трудностей.

Более адаптированными к стрессу почувствовали себя 21% опрошенных, менее адаптированными оказались 45,2%, не отметили изменений - 33,8%. Полностью довольны своей жизнью - 26,5% респондентов, «несколько удовлетворены» - 28,7%, «несколько недовольны» - 37%, и полностью недовольны - 7,9% опрошенных. Изменилось ощущение опрошенных относительно нервного напряжения следующим образом: начали «больше чувствовать» - 57,2%, «меньше чувствовать» - 14%, «ничего не изменилось» для 28,8% респондентов. Сложные жизненные ситуации решать готовы по-прежнему - 56,7% опрошенных, не дали четкого ответа - 17,5%, подвержены избеганию решения ситуаций - 25,7%. Активность в преодолении жизненных трудностей не изменилась в 49,4% опрошенных, стали более активными - 28,2%, и стали менее активными - 22,4%.

Итак, деятельностно-поведенческий компонент психического здоровья изменился в том, что у респондентов выросли ощущение нервного напряжения, стресса, неудовлетворенности своей жизнью. Однако не изменилась способность и активность в преодолении сложных жизненных ситуаций, что является хорошим показателем для сохранения психического здоровья личности.



Рис. 3. Изменения деятельно-поведенческого компонента психического здоровья студентов

Обобщая анализируемые источники и результаты нашего исследования мы хотели бы изложить следующие рекомендации:

- использовать принцип солидарности и самоорганизованности;
- принцип разумного ограничения и свободы выбора;
- принцип поликультуры и индивидуальной культуры поведения;
- принцип правильной коммуникации;
- принцип соборности и индивидуальности;
- принцип личностной и общественной надежности;
- принцип личностной и общественной безопасности;
- принцип личностной и общественной стабильности;
- принцип личностного психического здоровья и социальной психологической пластичности;
- развивать экологическое мышление как своё так и общественное;
- способствовать актуализации духовного потенциала личности;
- достигать эмоционального равновесия и научиться новым способам эмоционального реагирования в ходе противодействия вирусным заболеваниям;
- практическое овладение саногенным мышлением (оздоравливающее мышление, которое направлено на управление эмоциями через рефлексивность);
- ведение здорового образа жизни с обязательным использованием элементов физической культуры;
- гармонизация психологического состояния для сохранения себя и близких и др.

Также, мы хотим обратить внимание студентов на возможность развития во время карантина важных личностных качеств таких как дисциплинированность, ответственность, поддержание режима, самоконтроль, самоорганизованность, аскетизм, аккуратность, креативность, изобретательность, здравомыслие, самовоспитание, самообучение, эмпатийность, трудолюбие. Профессиональное обучение в дистанционном



режиме позволяет увеличить автономное время, которое можно использовать для разработки собственных проектов, различных стартапов (startup company) и как раз социальные сети приобретают новый смысл – профессиональное общение.

Выводы

Организм человека – целостная сущность, которая интегрирует организм в окружающую среду. Снижение энергетического тонуса организма под воздействием стрессов вызванных различными причинами приводят к снижению жизненной энергии что способствует негативному отношению к среде и самому себе, что в свою очередь может привести к, например, психосоматическим симптомам и как результат – болезнь. Поэтому нужно научиться позитивно мыслить и позитивно относиться к любым жизненным ситуациям, что будет способствовать на нынешнем этапе главным противодействием коронавирусной инфекции.



KAPITEL 8 / CHAPTER 8

QUALITY MANAGEMENT OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE

*УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ***DOI: 10.21893/2709-2313.2021-04-10-029**

Вступ

Нагальним питанням сьогодення, стратегічним національним пріоритетом України стає підвищення якості вищої освіти і його вплив на розвиток економіки країни. Виділяють низку причин, які стимулюють перетворювальні процеси в сфері якості вищої освіти, головною з яких є перегляд поняття «якість» у контексті особливостей діяльності закладів вищої освіти.

8.1. Чинники висування проблеми якості освіти

Ніколи ще проблема якості освіти в Україні не мала такого важливого ідеологічного, соціального, економічного і технічного значення, як нині. Висування проблеми якості на перший план зумовлене об'єктивними чинниками: по-перше, від якості людських ресурсів залежить рівень розвитку країни та її глобальної економічної конкурентоспроможності; по-друге, якість освіти набуває все більшого значення в забезпеченні конкурентоспроможності випускників вищої школи на ринку праці. Проблема якості освіти в Україні стала особливо актуальною останніми роками. Яскравим вираженням цієї тенденції є введення відповідних положень до нормативних документів, а також розвиток інституційних механізмів, що забезпечують якість освіти закладів вищої освіти.

Більшість вітчизняних науковців і практиків, які працюють у галузі освіти, вважають центральною проблемою реформування освіти саме підвищення її якості. Тому головним сьогодні є усвідомлення цієї проблеми та розуміння сутності якості вищої освіти.

8.2. Сутність поняття якості вищої освіти

Проаналізувавши праці науковців та узагальнивши їхні думки, можна сформулювати таке визначення досліджуваного поняття: якість вищої освіти - це відповідність усіх аспектів вищої освіти системі прийнятих вимог, соціальних норм, державних і міжнародних освітніх стандартів та їх здатність задовольняти потреби особистості, громадян і суспільства в цілому.

У сучасній Європі вона сприймається як об'єкт суспільного єднання і консолідації різних національних освітніх систем. Так, в угоді ЄС (ст. 149) зазначається, що європейська спільнота сприятиме розвитку якісної освіти заохоченням до співпраці між країнами - членами ЄС і, якщо необхідно,



підтримки і доповнення їх дій, поважаючи водночас відповідальність крайн-членів за зміст навчання й організацію освітніх систем, їх культурну та мовну різноманітність.

Якість освіти в Україні розглядається здебільшого як: якість освітнього середовища; якість реалізації освітнього процесу; якість результатів освітнього процесу.

З виходом до міжнародних освітніх програм якість освіти має розглядатися як: ступінь відповідності реальних результатів освіти ринковій кон'юктурі; показник матеріально-технічної і ресурсної забезпеченості освітнього процесу; комплексний показник чинників престижності й економічної ефективності освіти; показник досконалості змісту, технологій і системи оцінювання досягнень; показник інвестиційної принадності освіти тощо.

Нині стає все більш зрозумілим, що відповідність реальних результатів і змісту освіти закладів вищої освіти державним стандартам є необхідною, але недостатньою умовою якості. Тому досягнення оптимальної якості професійної освіти зумовлено створенням системи якості, яка на рівні конкретного закладу вищої освіти забезпечувала б узгоджену реалізацію державних, суспільних і особистих інтересів.

Філософські словники визначають «якість» як категорію, що виражає сукупність суттєвих ознак, особливостей і властивостей, які дозволяють відрізнити один предмет від іншого й надають йому визначеність. Якість предмета чи явища не зводиться до окремих його властивостей, а пов'язана з предметом як цілим, охоплює його повністю та є невід'ємним від нього. Тому якість пов'язують з існуванням предмету [1].

У педагогічну теорію й практику ввійшла категорія «якість освіти». У зв'язку з цим відзначимо доробки С. Архангельського, Б. Бім-Бада, Б. Гершунського, І. Зимньої, Н. Кузьминої, А. Петровського, І. Підласого, П. Підкасистого, М. Поташніка, Г. Савельєвої, Н. Селезньової, М. Скаткіна, А. Суббето та інших. На думку багатьох учених, якість освіти визначається як ряд системно-соціальних якостей і характеристик, які визначають відповідність системи освіти прийнятим вимогам, соціальним нормам, державним освітнім стандартам. Якість у загальному вигляді - це відповідність певній меті, це сукупність характеристик продукту або послуги, це задоволення вимог споживача. Якість - це відповідність предмета як результату праці деяким заданим стандартам.

Отримання якісної освіти безпосередньо залежить від якості самих вимог (цілей, стандартів і норм), якості ресурсів (програми, кадровий потенціал, контингент абітурієнтів, матеріально-технічне забезпечення, фінанси і т.д.) та якості освітніх процесів (наукова та навчальна діяльність, управління, освітні технології), які безпосередньо забезпечують підготовку фахівців. У світовій практиці застосовуються три основних підходи до оцінювання якості освіти: репутаційний (на основі експертних оцінок), результативний (за об'єктивними показниками) і загальний. Кількість підходів може бути більшою: традиційний (престижність ЗВО), науковий (відповідність стандартам), менеджерський (задоволення клієнта), споживчий (сам споживач визначає якість),



демократичний (користь ЗВО закладу для суспільства) та ін. [2,с.23]. Більшість дослідників вважають, що якість вищої освіти - багатоаспектна категорія. У своєму розумінні якості вищої освіти деякі вчені розглядають якість, як спеціальний процес, спрямований на позитивний результат на «виході»; процес удосконалення освітнього процесу; відповідність цілям, які враховують запити, вимоги й очікування споживачів; результат капіталовкладень; трансформації, зміни, які розширюють можливості для здобувачів освіти або виявляються в розвитку нових знань [3, с.14].

Якість вищої освіти трактують як комплекс характеристик результатів освітнього процесу у ЗВО, які визначають послідовне, ефективне формування компетентності, професійної свідомості, організаційної культури, здатності до самоосвіти [4, с.34]. Якість вищої освіти у педагогічній літературі визначається як складна категорія, що поєднує якість особистості, якість змісту освіти та якість освітніх технологій [5, с.54]. Проте зазначимо, що визначення категорії «якість вищої освіти» потребує ґрунтовного дослідження. При цьому, показниками якості освіти виступають: особиста результативність здобувача освіти (учня); загальна та якісна успішність; якість навченості; успіхи в олімпіадах, конкурсах, конференціях; вступ до ЗВО.

Підходи вітчизняних і зарубіжних науковців щодо сутності якості вищої освіти дозволяють констатувати пріоритетність цього питання в модернізації системи професійної підготовки країни відповідно до вимог сучасності та вважати провідним підходом щодо визначення якості освіти саме компетентнісний.

Незважаючи на те, що питання якості освіти не нові для вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки, сучасний погляд на концепцію якості освіти тільки формується: визначають підходи, аспекти і критерії якості.

8.3. Підходи, аспекти і критерії якості освіти

Процеси з забезпечення якості вищої освіти починають відбуватися спочатку в окремих країнах Європи, потім у вигляді пілотних проектів під керівництвом міністерства освіти Євросоюзу. Згодом було створено Європейську мережу забезпечення якості у вищій освіті (the Europe Network For Quality Assurance in Higher Education, ENQA), яка почала свою роботу в 2000 р. з метою формування єдиних критеріїв і методології оцінювання якості.

Нині основні підходи до трактування якості вищої освіти в багатьох зарубіжних країнах практично повністю окреслені. На Всесвітній конференції з питань розвитку вищої освіти у XXI ст. (1998) було запропоновано таке визначення: «Якість у сфері вищої освіти є багатобічною концепцією, яка повинна охоплювати всі її функції й види діяльності: навчальні й академічні програми; наукові дослідження й стипендії; забезпечення кадрами; студентами; матеріально-технічною базою; обладнанням; роботою для суспільства й академічним середовищем» [6, с. 5-12]. Розширення й поглиблення Болонського процесу на теренах пострадянських країн вимагає створення



національних систем якості вищої освіти й її відповідності європейським і світовим стандартам. Проте, як зазначає Г. Скок, неможливо повністю запозичити чужу національну систему якості вищої освіти, що, передусім, пов'язане з розумінням самої категорії «якість освіти» [7]. Надзвичайно важливим є посилення роботи зі створення систем менеджменту якості вищої освіти і незалежних агентств гарантування якості вищої освіти.

Як свідчить світова практика, упровадження систем якості у закладах вищої освіти дозволяє ЗВО: суттєво покращити й оптимізувати свою діяльність і підвищити результативність роботи; посилити акцент на меті своєї діяльності і досягненні очікувань споживачів; досягти і стабільно підтримати високу якість своїх послуг для задоволення потреб і вимог споживачів; збільшити задоволеність споживачів; отримати визнання з боку замовників через процедуру сертифікації; узяти участь у тендерах, у тому числі міжнародних, щодо надання освітянських послуг на вигідних умовах [7]. При цьому слід розуміти, що система якості може лише допомогти ЗВО у досягненні цілей, що стоять перед організацією, але сама по собі система якості не здатна привести до покращення навчального процесу або якості навчальних послуг, вона не може розв'язати всі проблеми, оскільки її впровадження означає лише застосування системного і систематичного підходу для досягнення, у першу чергу, бізнес-цілей ЗВО.

Правові, організаційні, фінансові та інші засади функціонування системи вищої освіти в Україні визначаються Законом України «Про вищу освіту» (далі - Закон), (2014). Важливим є те, що в Законі виділено окремий розділ, що регламентує питання забезпечення якості вищої освіти в Україні. Він складається з 10 статей. Зокрема, у першій з них ідеться про систему забезпечення якості вищої освіти в Україні, що складається з трьох частин:

Система внутрішнього забезпечення якості (забезпечення закладів вищої освіти якості освітньої діяльності);

Система зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності закладів вищої освіти та якості вищої освіти;

Система забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти [15].

8.4. Контроль якості вищої освіти

Окреме місце в Законі посідає питання про контроль якості вищої освіти. З цією метою власне і створено принципово новий контрольний орган - Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. Статус та повноваження Агентства регламентуються статтями 17-18 Закону України «Про вищу освіту» [8]. Це постійно діючий колегіальний орган, що реалізує державну політику в галузі забезпечення якості вищої освіти. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти щороку готує і публікує доповіді про якість вищої освіти в Україні та звіт про свою діяльність, а також здійснює



взаємозв'язок Верховної Ради, Президента України, Кабінету Міністрів із закладами вищої освіти для обговорення поточних проблем.

Склад Національного агентства щодо забезпечення якості вищої освіти формується за таким принципом:

1. дві особи делегується Національною академією наук України;
2. дев'ять осіб обираються з'їздами з-поміж представників вищих навчальних закладів України державної, комунальної та приватної форми власності, зокрема чотири - від державних університетів, академій, інститутів, дві - від комунальних закладів вищої освіти та три - від приватних закладів вищої освіти;
3. три особи обираються спільним представницьким органом усеукраїнських об'єднань організацій роботодавців;
4. одна особа обирається з'їздом представників органів студентського самоврядування закладів вищої освіти з осіб, які здобувають академічні ступені [8].

У Законі зазначається, що суб'єкт, який обрав свого представника до Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, має право відкликати його достроково. Строк повноважень членів Національного агентства щодо забезпечення якості вищої освіти становить три роки, а одна і та ж особа не може бути членом НАК більше двох термінів.

Слід зазначити, що такого роду організації та структури є новітнім механізмом забезпечення якості вищої освіти в країнах Європи та одним із механізмів державно-громадського управління.

Дослідження проблеми управління якістю освіти передбачає з'ясування суті понять «якість», «якість освіти». Аналіз наукової літератури засвідчує наявність різних поглядів науковців на їх тлумачення.

О. Овчарук акцентує увагу на гострій полеміці та активних обговореннях визначення якості освіти, починаючи з навчальних досягнень учнів та студентів і закінчуючи якістю діяльності навчальних закладів та якістю надання освітніх послуг [11, с. 5-6].

Філософські уявлення щодо категорії «якість» дають підстави розглядати її як системно-соціальний феномен, сукупність властивостей якого спрямована на забезпечення вимог і потреб споживача у теперішньому та майбутньому часі [10, с. 8].

Б. Жебровський аналізуючи різні підходи до трактування поняття «якість освіти» у педагогічній теорії і практиці, розділяє положення, обґрунтовані вітчизняними та зарубіжними вченими на ті, в яких розглядається поняття «якість освіти» на основі його аналізу як процесу і як результату. З позицій процесу, стверджує науковець, «якість освіти» розглядається як такий стан, що задовольняє потреби людини, а також відповідає інтересам суспільства і держави. «Якість освіти» як результат діяльності навчального закладу вказує на відповідність рівня підготовки учнів вимогам діючих освітніх програм [10, с. 8].

В. Гуменюк розглядає категорію «якість освіти» і як процес, і як результат, підкреслюючи, що якість освіти як процес - це сукупність властивостей навчання і виховання, які визначають їх пристосованість до реалізації



соціальних завдань щодо формування особистості. Якість освіти як результат - це сукупність властивостей особистості, яка фіксується через категорії культури особистості, соціальну громадянську зрілість, рівень знань, умінь, творчих здібностей та мотивованості [39]. І. Булах визначає якість освіти як сукупність властивостей та характеристик освітнього процесу, що надають йому спроможність формувати такий рівень професійної компетентності, який задовольняє потреби, які є або які будуть, громадян, підприємств і організацій, суспільства і держави [14, с. 27].

В. Луначек розглядає якість освіти, як соціальну категорію, що визначає стан і результативність процесу освіти в суспільстві, її відповідність потребам і очікуванням суспільства (різних соціальних груп) у розвитку і формуванні громадянських, побутових і професійних компетенцій особистості; певний рівень знань і умінь, розумового, морального і фізичного розвитку, якого досягають ті, хто навчається на певному етапі відповідно до цілей, що плануються; ступінь задоволення очікувань різних учасників процесу освіти від освітніх послуг, що надаються освітніми установами [13, с. 307].

Т. Лукіна визначає якість освіти як збалансовану відповідність певного освітнього рівня (загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти тощо) численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, яка встановлюється для виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановленої якості [12, с. 21]. Б. Жебровський розглядає «якість освіти» як таке динамічне та інтегративне утворення, сукупні властивості якого здатні задовольняти споживачів, їх постійно зростаючі вимоги і потреби [10, с. 9]. Отже, якість освіти відбиває розвиток системи освіти і суспільства та змінюється відповідно до нових вимог особистості, суспільства і держави.

У статті 1 Закону України «Про вищу освіту» якість вищої освіти визначається як рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти.

Другий підхід - управлінський - подає цю категорію з позицій сучасної теорії і практики управління якістю. Якість освіти як об'єкт управлінського впливу розглядається одночасно з позицій якості освітньої системи, якості освітнього процесу (як процесу споживання наданих освітніх послуг) та якості особистості випускника як результату діяльності освітньої системи за показниками його освіченості та сформованості суспільно значущих цінностей [12].

У в останнє десятиліття в економічно розвинутих країнах упроваджують систему загального управління якістю (Total quality management - TQM). «Загальне управління якістю - це система організації праці, за якої всі працівники компанії, на всіх рівнях, беруть участь у безперервному процесі поліпшення якості товарів, послуг та процесу виробництва» [3, с. 29]. ТОМ - це система керівництва організацією, яка націлена на якість, спирається на участь усіх її членів і спрямована на досягнення довгострокового успіху шляхом задоволення потреб споживачів й отримання вигоди членами організації і



суспільством.

8.5. Засади системи загального управління якості освіти

Надзвичайно гострою є проблема управління якістю і в Україні, зокрема, в галузі освіти. Так, в Законі України «Про вищу освіту» цим питанням присвячено окремий розділ, де детально охарактеризовано систему забезпечення якості вищої освіти в Україні, яка включає системи внутрішнього, зовнішнього забезпечення якості, а також систему забезпечення діяльності Національної агенції із забезпечення якості вищої освіти. У законі також представлено положення щодо ліцензування освітньої діяльності та акредитації освітніх програм.

Управління якістю освіти у конкретному навчальному закладі має комплексний характер, що передбачає визначення вимог споживачів до якості освіти, забезпечення якості освітніх послуг відповідно до державних стандартів та вимог споживачів, контроль якості та профілактичну, попереджувальну роботу щодо зниження якості освітніх послуг.

8.6. Механізм управління якістю освіти у ЗВО

Аналіз наукової літератури, досвіду діяльності закладів освіти, управління ними, нормативних вимог щодо забезпечення якості освіти дозволили охарактеризувати механізм управління якістю освіти у закладі вищої освіти (яке ми розглядали як управління за результатами) і визначити такі його етапи:

1. Вивчення пропозицій, зауважень органів управління освітою, керівників шкіл щодо якості підготовки кадрів у ЗВО, основних недоліків їхнього професійно-особистісного розвитку; побажань батьків, школярів, роботодавців, громадськості щодо якості освітніх послуг, які надає ЗВО; міркувань випускників ЗВО, які працюють, щодо якості отриманої освіти та основних труднощів у роботі; тенденцій змінення вимог до педагогічних працівників, які визначаються фахівцями з професійної освіти.

2. Формування соціального замовлення на основі зібраних, узагальнених й усебічно проаналізованих даних.

3. Визначення місії, цілей, стратегії розвитку ЗВО, зважаючи на вимоги соціального замовлення та з обов'язковим урахуванням освітніх послуг, які надають інші вищі педагогічні навчальні заклади в регіоні. Згуртування колективу навколо ідеї підвищення якості освітніх послуг, розвитку ЗВО.

4. Визначення параметрів, за якими будуть оцінюватися результати освіти (чим більше буде обрано параметрів, тим більш повно і точно буде оцінена якість освіти); розробка й реалізація методики діагностування за цими параметрами особистості кожного здобувача освіти; прогнозування результатів освіти кожного з них.

5. Проблемно-орієнтований аналіз внутрішнього середовища ЗВО і кадри,



їх потенціал, кваліфікація; організація управління; освітній процес і організація, науково-методичне, технологічне забезпечення тощо); фінансування закладу; організаційна культура та ін.). Виявлення недоліків і проблем) в діяльності закладу.

6. Співставлення обраного варіанту місії, цілей, стратегії розвитку закладу, бажаних результатів освіти студентів з наявними результатами й можливостями; визначення напрямів коригування на цій підставі діяльності структурних компонентів освітньої системи.

Визначення факторів, за рахунок реалізації яких передбачається одержання освіти нової якості. До факторів, які здійснюють суттєвий вплив на якість освіти, належать: зміст освіти (уведення нових навчальних дисциплін; періодичний перегляд, модернізація освітніх програм; опанування ціннісних орієнтацій освіти та ін.), організація освітнього процесу (нові технології навчання, виховання і розвитку: впровадження нових інформаційних технологій, розробка й опанування психозберігаючих технологій та ін.; забезпечення необхідних ресурсів для організації самостійної роботи студентів за кожною освітньою програмою; здійснення моніторингу та ін.), умови, в яких протікає освітній процес (кадрові, науково-методичні, матеріальні, фінансові, правові, психологічні, організаційні, інформаційні, комунікаційні, санітарно-гігієнічні та ін.), нововведення в системі управління (реалізація стратегій не тільки функціонування, а й розвитку; впровадження інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом; реалізація концепцій управління «за результатами» та особистісно-орієнтованого управління та ін.). Формування єдиного для усіх суб'єктів освітньої системи уявлення про якість освіти, її ключові фактори, способи забезпечення і покращення.

8. Розробка й мобілізація колективу для реалізації програми розвитку ЗВО, яка включає принципи, конкретні заходи і процедури забезпечення якості освіти. Коригування діяльності ЗВО й управління ним за результатами контролю реалізації програми. Запропонований механізм управління якістю освіти передбачає реалізацію усіх основних функцій управління: інформаційно-аналітична й організаційна функції реалізуються на усіх етапах; цільова функція реалізується на другому і восьмому етапах, мотиваційна - на третьому і восьмому етапах, планово-прогностична - на третьому, четвертому, п'ятому, шостому і восьмому етапах, регулятивно-корекційна функція управління реалізується на шостому етапі, контрольна-діагностична - на восьмому етапі.

Висновки

Гарантії якості вищої освіти, передбачені європейськими стандартами, можуть стати дійсністю лише за умови створення механізмів управління освітньою діяльністю. До таких механізмів належить: забезпечення якості викладачів, підтримка здобувачів освіти, моніторинг навчальних програм, публічність інформації, розширення інформаційних систем і технологій тощо.



KAPITEL 9 / CHAPTER 9
ARTISTIC AND AESTHETIC WORLDVIEW OF FUTURE MUSIC
TEACHERS: THE STRUCTURE OF THE PHENOMENON

*ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНИЙ СВІТОГЛЯД МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА:
СТРУКТУРА ФЕНОМЕНУ*

DOI: 10.21893/2709-2313.2021-04-10-031

Introduction

Attention to the process of training art professionals is associated with the problem of its compliance with modern requirements, especially the standards of general secondary education institutions. The complexity and versatility of educational and training activities of art teachers in general secondary education institutions necessitate a significant update of the content of their professional training, the introduction of new forms and technologies. An art lesson is a lesson in anthropology, immersion in the fantastic world of arts, the essence of which is to appeal to person as a bearer of creative nature and its development, the content of the learning process with vivid feelings, vivid artistic images, intellectual and emotional components of cultural epochs and styles, on the basis of which the experience of dialogical artistic and aesthetic cognition of the world is gained. Naturally, an important role in this process is given to the development of artistic and aesthetic worldview of students of art education, aimed at understanding the holistic picture of the world embodied in culture and art, the formation of teachers' systematic methodological artistic thinking. In this perspective, the problem of spreading universally significant (universally important) worldviews, active, humanistically oriented, creative worldview becomes relevant.

Future teachers of music art as representatives of the educational and cultural-educational sphere must, first, understand the significant role of art and art education in the processes of preservation, creation and transformation of modern worldviews; secondly, to comprehend themselves as an important part of modern society, as a kind of "chain" between past and future generations; thirdly, to be aware of their own role and opportunities in the processes of forming the worldviews of the young generation.

That is why the preparation of future music teachers for the formation of artistic and aesthetic worldview of students appears as an important task of modern higher school pedagogy. This task is related to solving current issues of equipping future professionals with methodological support and tools for the formation of a conscious, humanistic, tolerant personality with an active worldview and desire for self-realization.



9.1. Aim, tasks and methods of research of artistic and aesthetic worldview of future music teachers.

The aim of the article is to determine the generalized components of the phenomenon of artistic and aesthetic worldview as a professional quality of future music teachers.

To achieve this goal it was necessary to solve such tasks as:

- 1) to carry out the literature review of the researched problem and the analysis of the last scientific researches on this question;
- 2) to generalize the definition of “worldview” in the scientific literature;
- 3) to offer our own vision of the phenomenon of “artistic and aesthetic worldview” in relation to future music art teachers and to determine its component structure;
- 4) to reveal the content of certain components of artistic and aesthetic worldview in terms of art bachelors’ worldviews;
- 5) to substantiate the conclusions and promising areas for further consideration of the selected problem.

To achieve this goal, the *methods* that corresponded to the nature of the phenomenon being studied and were adequate to the task were used, namely:

- analysis of scientific literature within the researched problem;
- systematic analysis and synthesis of attributive and procedural components of the artistic worldview, which determine the study of this phenomenon in the professional development of art disciplines’ teachers;
- generalization of determinants that stipulate the component structure of the studied phenomenon.

9.2. Results and Discussion. Analysis of recent research and the current state of formation of artistic and aesthetic worldview of future music teachers. The structure of the phenomenon.

Urgent issues of today have determined the focus of higher education institutions on solving the problem of future teachers’ training to form a multifaceted, polymodal, synesthetic, artistic and aesthetic perception and understanding of the reality of students.

Modern scholars study the process of artistic and aesthetic worldview formation through separate attributive and procedural components of artistic worldview. Such common components are: artistic thinking (I. Zyazyun, N. Myropols’ka, O. Otych, O. Polatayko, I. Pyaskovs’ky, etc.), artistic and aesthetic perception (V. Butenko, T. Levchuk, I. Palasevych, M. Chepil et al.), artistic and aesthetic (creative and performing) activity and artistic and aesthetic experience (O. Oleksyuk, G. Padalka, O. Pavlova, O. Shevnyuk), artistic picture of the world (A. Demchenko, V. Medushevs’ky, O. Rebrova, I. Romanyuk, Z. Khytra).

In the scientific reference literature, the worldview is interpreted as “an established system of human views and attitudes to what is happening in the world”



(Guberskij, Kremen, & Ilyin, 2011, p. 113); as a form of social consciousness through which a person “perceives, comprehends and evaluates the surrounding reality, determines and perceives his/her place and purpose in it” (Goncharenko, 1997, p. 299); as a systematized set of human life positions, beliefs, principles of cognition and activity, value orientations and ideals (*Enciklopedicheskij slovar*, 2013).

The result of the review of scientific sources is a compilative definition of “worldview” as an integrative holistic system of generalized views of the world and the place of person in it, which have an impact on the formation of knowledge, values, and beliefs. The unity of intellectual and sensory-emotional components determines the value and motivation of the worldview.

Artistic and aesthetic consciousness is usually recognized as the basis of artistic and aesthetic worldview (V. Zhitkov, I. Olesina, L. Petrova, K. Sokolov), artistic mentality (E. Goncharova, O. Oleksyuk, E. Tarshis), artistic and mental sphere of personality (O. Rudnytska).

The following concepts are also related to this issue: artistic and aesthetic information (G. Lokareva, O. Glazirina), artistic and aesthetic text, artistic and aesthetic sign, symbol, code, meaning and sense.

A large number of studies are devoted to the humanistic and ideological foundations of the formation of future teachers' personality. The guiding function of the worldview in the professional development of art disciplines' teachers is presented in the works by Ukrainian scientists I. Bekh, V. Orlov, A. Rostovsky, O. Rudnytska, M. Smekal. Scientists emphasize the leading role of conscious perception and holistic knowledge of art in the formation of worldviews and attitudes of the individual. In line with this concept, the research on methodological problems of art history (Yu. Afanasyev, V. Bibler, A. Zys, M. Kagan, L. Stolovich, V. Tasalov); psychology of artistic perception (B. Ananiev, L. Vygotsky, O. Leontiev, S. Rappoport, P. Jacobson); theoretical and methodological provisions of professional training of future music teachers (O. Polatayko, O. Rebrova, O. Rostovsky, O. Rudnytska, G. Padalka, O. Shevnyuk, O. Shcholokova, etc.) are presented.

The analysis of scientific researches shows that despite the current scientific researches on the training of future music art teachers, the concept of readiness to form an artistic and aesthetic worldview of the individual is insufficiently studied. For scientific reflection of this concept and its extrapolation in relation to the training of future music art teachers, it is important to clarify the essence of the phenomenon of artistic and aesthetic worldview and determine its component structure. The latter allows a more thorough approach to the choice of methodological approaches, pedagogical principles and conditions for training future music teachers to form an artistic and aesthetic worldview.

It is known that the perception of the surrounding reality occurs through the prism of the inner world of a person. To a large extent, the development of the person's worldview is determined by his/her erudition and spirituality. That is why we consider the process of spreading the horizon and thesaurus as an influential factor in shaping the worldview.

According to I. Zyazyun, “... in the world that a person comes to know, the



accumulated universal experience is compressed, it is recorded in words-symbols, codes of culture, in household items, beliefs, in the conceptual language of science, in its terms, categories” (Zyazyun, 2011, p. 23). The quintessence of the cultural heritage of mankind is certainly artistic culture. After all, works of art focus on universal values, artistic and figurative emotional and aesthetic “forms” of the era. Art through the prism of values by special means reflects the specific phenomena of life, beauty or ugliness of the environment and human relations. Through the knowledge of works of art, the selectivity of attitude, differentiation of evaluation are brought up, there is a gradual “cultivation of personality, crystallization in its value attitude of better reference points” (Zyazyun, 2011, p. 25). Thus, art, which has a significant influence and high potential in the formation of a highly cultured, aware and conscious personality, can be a leading way for the educational community to solve the problem of forming the worldview of the individual and worldviews of modern society.

We interpret the concept of artistic and aesthetic worldview as a value-semantic perception of reality everywhere through the prism of aesthetic categories and the artistic language of art. The basis for the formation of artistic and aesthetic worldview is the ability of the recipient to the holistic artistic, aesthetic and poetic vision of the world, a subtle sense of harmony, the beauty of the environment, the creative expression of own feelings in artistic and performing activities.

According to scientists, the artistic and aesthetic worldview of a person is determined by his/her artistic consciousness, artistic and mental sphere and worldview. It is true that the formation of worldview, as well as of any perceptual process, is characterized by such features as: nonconstancy, subjectivity, dependence on certain personal qualities of the recipient.

Scientists note that the following factors are essential for the perceptual process: first, the inability to stop, differentiate and clearly record the moment of individual elements’ perception of a particular object, because the process of perception is a holistic, constantly moving and unlimited flow of feelings and thoughts (L. Wenger, N. Volkov); secondly, it is important that emotional and intellectual reactions to any stimuli, including the artistic text, are purely individual (J. Gibson, T. Lipps); thirdly, any work of art is a unique art form, with its individual content and expressiveness (O. Melik-Pashayev, B. Nemensky, etc.). All this seriously complicates the pedagogical impact on the process of forming the worldview of the individual.

If we consider the formation of artistic and aesthetic worldview as a certain type of human activity, it is quite appropriate to turn to the theory of D. Uznadze on the indirectness of any human activity by the presence of a certain internal attitude. According to the definition of the scientist, attitude is “... characteristic of personality, usually unconscious, which determines the general direction of mental activity of an individual” (Uznadze, 2001, p. 59). According to this scientific concept, no activity arises from an “empty place”, because the characteristic feature of human activity is that it arises on the basis of readiness for a certain form of response, on the basis of attitudes. The latter has the role of the primary, which precedes all mental processes. D. Uznadze connects characteristic with this the reflection of reality by a person, namely: perception of real and imaginary images, tendencies to their



identification, interpretation, cognitive and emotional-sensory response (Uznadze, 2001).

Thus, we have identified the worldview as a component of artistic and aesthetic worldview, covering a set of ideas, values, motives and intentions of the individual. Worldview setting provides a holistic perception of the world around the individual, awareness of the meaning of human existence and his/her place in it, helps to identify own life positions, the formation of a wide range of views, readiness to perceive the “other”. In our opinion, worldview integrates motivational-cognitive, value-aesthetic and creative-activity attitudes. In this aspect, worldview is the influential factor that directs and focuses the individual’s attention to active meaningful and sensory perception. This orientation is primarily determined by the presence of a certain motivation to work.

Motivation in psychology is interpreted as “psychodynamic regulatory system of personality that organizes activities to implement a particular motive”; motive is defined as “separate motivational change that performs a motivating, guiding function in this system” (*Enciklopedicheski slovar*, 2013). T. Levchenko (2011), exploring the motivational basis of individual consciousness, defines the motive as the driving force of any human activity. The scientist notes that the determinants of the motivational hierarchy are the social relations of the individual and his/her value-axiological worldview of the environment. According to the researcher, motivational processes occur in two directions: extrinsic and intrinsic. Extrinsic motivation directs human activity to strengthen and expand contacts with the outside world, society, which determines its readiness for new contacts, to gain new experience. Intrinsic motivation has a deeper character, associated with higher needs, interests, meaning in life (Levchenko, 2011).

Extrinsic-intrinsic motivation significantly affects the process of forming the consciousness of an individual and the peculiarities of the worldview formation.

Scientists note that in the educational process the attitude performs an organizational and regulatory function (O. Asmolov, O. Rudnytska, V. Medushevsky, E. Nazaikinsky). After all, due to its focus on consistency and stability, the attitude provides a stable, consistent, purposeful nature of pedagogical activities, helps to focus, highlight key elements, direct the educational process in a specific direction, allows a teacher to act consistently, systematically, in accordance with the goal.

It is clear that the ability to perceive the beauty and harmony of the world is a natural human quality. But the improvement, deepening and broadening of the horizon of artistic-perceptual feeling and aesthetic-axiological attitude to the world is through awareness of universal meanings and values contained in musical works, through the enrichment of artistic-perceptual experience of communication with works of art. In O. Rudnytska’s researches it is noted that the artistically meaningful perception of a musical work, as a purposeful activity of recognizing and understanding the meanings encoded by the artistic language of musical art, requires a certain attitude, setting to comprehend this special form of artistic reflection of reality (Rudnicka, 2002).

It is probable that the works of art reflect the author’s worldview, the worldview of his/her contemporary era, reflect the peculiarities of the national culture of the



country. Due to the specific features of the individual style of the creator in the artistic text, a certain image of the world is creatively designed; the artistic image of the modern hero is modeled. Thus, the awareness of universal values and meanings of the individual is subject to the active perception of the artistic texts' meanings, subject to creative empathic penetration, "implantation" in the text, awareness and appropriation of new feelings and views.

Thus, we single out the artistic-perceptual component of the artistic-aesthetic worldview formation, which includes the ability of emotional and sensory processing of linguistic signs and means of expression of the literary text – perception of material properties and internal characteristics of the literary text laid by the author or performer; intuitive understanding of their meanings and empathic comprehension of the artistic image of the work.

In science, perception is interpreted as the perception of the material properties of an artistic text and its internal characteristics, laid down by the author or performer in the content (own intentions, thoughts, abilities, emotions, attitudes, etc.). Philosophers define perception as a special kind of internal activity aimed at the process of categorization, during which a person classifies the received sensory signals to provide feedback to an external object. In the psychology of perception, this is the first and obligatory stage of any cognitive process. In art pedagogy, this phenomenon is noted as the most important internal driver of existence, historical development and socially significant influence of art (Zyazyun, 2011).

Thus, we interpret perceptual skills as motivated actions of the recipient, aimed at the perception of language signs and means of expression of the literary text, in order to reconstruct and represent meaningful meanings. During such work, the recipient creates ideas about the formal expression of the work of art, emotional and sensory characteristics of its form, the worldview, value orientations of society and the identity of culture, which are transmitted by the author through the meaning of the work. In our opinion, the perceptual component, as a set of methodological developments, provides the development of skills of learning texts and is based on subjective experience, knowledge, ideas of the individual. We determine the expected result of the process of improving perceptual skills, as the improvement of the recipient's susceptibility to artistic means of expression, raising the level of his/her emotional sensitivity, aesthetic culture.

The artistic and creative emotional and sensual attitude of a person to the world around him/her is much more closely connected not with concepts, but with images, because the latter are always filled with personal meanings (Masol, 2004). The experience of active creative communication with a work of art seems to "reset" the consciousness of the recipient, especially if the artifact belongs to the cultural traditions of the past or other countries. Expanding the horizons of understanding the author's worldview and the specifics of cultural traditions of another country, active perception contributes to a more conscious reflection of a person's own personality and role in modern society. Perception of reality through the prism of the artistic form of a work of art is studied by scientists in the context of the emotional and aesthetic activity formation of the recipient, in particular artistic and performing activity. Scientific researches emphasize the importance of setting on an artistically



meaningful perception and expression of the meanings and sense of a musical work during the skills formation of performing and interpreting activities. Performing and interpreting activities are considered by us as one of the forms of worldview formation. Accordingly, such activity has a certain functional orientation, namely: adjusts, directs, regulates and organizes the artistic and aesthetic preferences of the performer in accordance with a given landmark (the latter may be stylistic invariants of the interpretive form). Exploring the problem of training future music teachers, we define conducting and choral activity as the possibility of existence and functioning of artistic mentality, and the formation of their own conducting style as self-expression based on personal mental experience.

Scientists emphasize the synesthetic (polymodal) properties of musical and artistic consciousness, emphasize the synesthetic nature of artistic perception and its focus on an in-depth understanding of the meanings of a particular artistic text. In our opinion, it is the polyartistic orientation of the individual that illuminates the essence of artistic and aesthetic activity as self-expression based on the ability, readiness and subconscious orientation of the individual to perceive, comprehend, evaluate the world through the experience of communication with art.

Thus, the artistic and activity component that combines representative, interpretive, performing skills, the ability to express own understanding of a musical work in terms of worldviews are defined by us as an important component of artistic and aesthetic worldview.

The separation of the artistic and activity component emphasizes the importance of preparing future teachers of music art for performance and interpretation activities. After all, there is an established opinion among scholars that “the performing interpretation of a music teacher causes a deep aesthetic impact on students, evokes certain emotions in them, forms a musical taste and enriches the experience of artistic worldview” (Fayzrakhmanova, 1998, p. 101).

For a competent music teacher, able to adequately perceive and comprehend the realities of today and further transform this information into educational material, the skills of involving students in purposeful perception, adequate decoding and identification of information contained in a musical work, the ability to reveal its meanings according to their own purposes are very important.

Future professionals must not only master the theoretical knowledge of art, but also master the methodological tools for the formation of artistic and aesthetic perception of students, master the principles of organizing the pedagogical process, master the technology of involvement (guidance) of students in the practical application of acquired skills, improving the skills of expression (verbally, or in the language of musical art) of personally-reconstructed meanings of a work of art. It is during the educational process that the distance between the accumulated experience in the field of art education (including music education) and “specific forms of individual creative perception, between the level of development of interpretive abilities of the individual and self-denial and overcoming the limits of this development” is overcome (Zyazyun, 2011, p. 24).

The basis of our conceptual position is the belief that, in addition to theoretical, performing competencies of future teachers of music, an important place is occupied



by methodological and pedagogical training for the formation of artistic and aesthetic worldview of students. From these positions we single out the methodological and pedagogical component of the artistic and aesthetic worldview formation, which combines the orientation of bachelors' majoring in 014 Secondary education (Musical art) to master the system of holistic ideas about future professional activity, mastery of methods and technologies of art education, contributes to the formation of their readiness for independent scientific and methodological research and creative activity.

The conscious desire of students to master modern forms, methods, techniques, tools, technologies of music lessons directs their educational activities to a deeper development of theoretical specialty and general humanities knowledge and their consolidation in pedagogical practice. Students' understanding of the pedagogical potential of art in the processes of forming artistic and aesthetic perception is the basis for improving their own creative skills and creative initiative in the implementation of artistic and aesthetic development of students; search and introduction of effective approaches, the most favorable conditions for involving students in the Ukrainian and world cultural and artistic heritage, purposeful development of artistic and aesthetic perception in them.

Conclusions and prospects for further research.

Thus, we interpret the formation of artistic and aesthetic worldview as a value-semantic perception of reality through the prism of aesthetic categories and the artistic language of art. This is a complex structural formation, which includes the recipient's ability to holistic artistic, aesthetic and poetic vision of the world, a subtle sense of harmony, the beauty of the environment, to creative expression of their own feelings in artistic and performing activities. The structure of this phenomenon consists of: worldview, artistic-perceptual, artistic-activity and methodological-pedagogical components. A promising task for further study of the problem of readiness of future music teachers to form the artistic and aesthetic worldview of students may be to determine the pedagogical and methodological approaches and principles of this phenomenon formation.



KAPITEL 10 / CHAPTER 10
**ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL MODEL OF TEACHING
THE UKRAINIAN LANGUAGE TO FOREIGNERS AT THE PRE-
UNIVERSITY STAGE OF LANGUAGE TRAINING**

(from the experience of the Preparation Center for Foreign Citizens of ZSMU)

*ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМЦІВ НА
ДОВУЗІВСЬКОМУ ЕТАПІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ*

(з досвіду роботи Центру підготовки іноземних громадян ЗДМУ)

DOI: 10.21893/2709-2313.2021-04-10-005

Introduction.

As a result of globalization process and the information revolution in the field of education, higher education institutions face new challenges related to the active introduction of promising educational models of teaching into the learning process. In these new conditions of development of higher education, the problem of improving the quality and effectiveness of teaching a foreign language to foreigners at the language departments of non-philological higher education institutions of Ukraine and the strategy of a systematic approach to teaching and methodological support of the learning process is the subject of many practical methodologists. The matter of effective and optimal organizational and methodological models of teaching Ukrainian as a foreign language at the pre-university stage of preparation is also actualized, which in turn sets the task of creating a teaching and methodological complex in this discipline.

In scientific research, the question of particular components of the educational process is important. This question is investigated in the scientific works of A.M. Aleksyuk, S.Yu. Goncharenko, L.I. Vasetskaya, V.A. Kozakov, P.I. Podkasisty and others. Peculiarities of creating the educational and methodological complex of the discipline "Ukrainian as a foreign language" are considered and described in the scientific works of Kozyreva N.Yu., Demyanova O.G. Conceptual approaches to the creation of the TMC in Ukrainian as a foreign language are covered in the scientific works of U. Solovii and G. Ivanyshyna. The methodology and ways of creating TMCs, organization of learning process using the latest computer technologies are described in the works of T.A. Dmytrenko, L.I. Vasetska. The problem of designing and developing TMCs was studied by such scientists as A.I. Arkhipova, S.P. Hrushevsky, O.Yu. Sigzanova, V.V. Sharavin and others.

The view on the teaching and methodological complex as a pedagogical system is typical for V.P. Bezpalko, Yu.G. Tatur. Such authors as O. Zhornova, L. Vavilova, S. Kyrylchenko paid attention to the problems of scientific and methodological support of the learning process in higher education.

Ya.O. Chepurenko considers the teaching and methodological complex as a system of didactic teaching aids in a particular discipline, the purpose of which is the full implementation of educational tasks formulated by the curriculum of the discipline.

According to I. Shalygina, the TMC is a so-called scenario of training future



specialists in a certain discipline, a "road map" for mastering the state educational standard.

The attractiveness of learning and the quality of education of foreigners at the pre-university stage of preparation in Ukraine are provided by the material, technical and intellectual resources of higher education institutions. The efficiency and rationality of the organization of learning process should be based, firstly, on clear normative, educational and methodological principles, secondly, on the didactic coordination of language learning at the pre-university stage and in the first year of higher education, thirdly, on harmonization of the curricula in the Ukrainian language for the pre-university stage and the main stage of foreigners' preparation, and, finally, on taking into account the contemporary educational needs. In accordance with these requirements, an organizational and methodological model of teaching the Ukrainian language in the Preparation Center for Foreign Citizens of ZSMU is being built.

10.1. Conceptual characteristics of the organizational and methodological model of teaching a non-native language to foreigners at the pre-university stage of preparation.

Conceptual characteristics of this model include efficiency, dynamism and adaptability, accessibility and mobility of implementation, high information value. Dynamics and adaptability are manifested in a consistent and rapid response to all educational challenges of today, as well as in the active introduction of promising innovations into the educational process which make it possible to implement new interactive teaching methods and are based on modern technical teaching aids, modern pedagogical technologies. A modern learning model cannot be built without effective technical means such as personal computers, SMART TV panels, interactive projectors with interactive whiteboards, etc. But of course, technical support solely is not enough to ensure the effectiveness of the learning process.

The methodological base and level of training of teachers, which are the center of the entire educational paradigm, still remain the main organizing component in the educational model. Availability and mobility of its implementation determine the possibility of easy access to all educational, normative and methodological components of this model with their subsequent use as all materials and work scenarios needed are posted on the website of the language department or language preparation center, as well as on the website of the higher education institution. It is all these principles of building an educational model that help to achieve positive results in the teaching of foreigners.

10.2. Tasks of the organizational and methodological model of teaching at the pre-university stage of preparation.

Organizational and methodological model of teaching at the pre-university



stage of language training should carry out the following tasks:

1) to form the communicative competence of foreign students, that is, to develop the ability of foreigners to engage in all types of speech activity using Ukrainian language;

2) to form general professional competence in the context of future professional activity, that is, to master the language of the specialty on the basis of general scientific disciplines (for example, in the Preparation Center for Foreign Citizens of ZSMU on the basis of physics, mathematics, biology, chemistry, computer science);

3) to form socio-cultural competence within the context of social and cultural adaptation of foreigners to new living and learning conditions in Ukraine and to the national education system.

In accordance with these tasks, the content of the Ukrainian language course and its structure is determined on the basis of such aspects of learning as common literary language or neutral speech style (CLL), scientific speech style (SSS) and realization of conversational practice in the socio-cultural aspect.

All aspects of the Ukrainian language course are explained in the methodological materials which are presented in the formats of teaching and methodological complexes (paper and electronic version) on the Ukrainian language: neutral, scientific style of speech and on country studies.

The teaching and methodological complexes (or TMCs for short) are represented by blocks of materials of methodological and didactic, educational and instructive character.

10.3. Principles of creating a teaching and methodological complex

There are several mandatory elements in each of the components of the complex: firstly, the continuity of educational targets and objectives with their consequent complication in accordance with the levels of language training (A1, A2, B1); secondly, a single set of requirements for the level of knowledge and skills of foreign students and, thirdly, clear and transparent assessment criteria on a national 5-point rating scale.

TMCs allow foreign students to carry out learning activities more effectively because they are able to do the following in advance:

- to familiarize themselves or work with the educational material given in a more comprehensible variant according to their level of preparation;
- to familiarize themselves or work with the modification of the already learned and processed educational materials, which, in the opinion of foreigners, are more understandable, interesting or better adapted to their level of language preparation;
- to work with language and speech simulators in a computer class or with electronic versions on their personal computers;
- to address to the materials already covered in order to fill gaps in knowledge and really develop language and speech skills that were not laid



down during the practical class.

TMCs allow the teacher to provide high quality professional (methodological) training of teachers of Ukrainian as a foreign language. The teacher has a perspective vision of how the whole educational process in his group should be organized taking into account the peculiarities and skills, the level of language training of their group, differentiated methodological presentation and content of learning material, as well as realization of the principle of creativity and rationality in creating their own methodological works on the basis of provided materials. The teacher has the opportunity to use the most optimal methods, techniques and forms of work (for example, to choose between traditional and non-traditional forms of lessons on the basis of different visualization formats).

4. Classification of practical classes by type of visual aids.

Here are some examples of classification of practical classes according to the classical logical and structural scheme of holding but on the basis of different formats of visual aids and technical support:

- lessons with the use of visual aids presented on paper;
- lessons with the use of presentations or media presentations;
- lessons with the use of an interactive whiteboard or personal computers needed to access Internet resources as a source of educational materials;
- lessons based on audio or video blocks;
- lessons based on cases of problematic speech situations presented in audio or video form.

Non-traditional forms of holding practical language classes, such as: lesson-excursion, intellectual game lesson, lesson-dispute, Olympiad lesson, are gaining popularity; they use all the above types of visual aids and technical support but other methods and techniques of teaching, other logical and structural schemes of organization of such classes.

10.5. Characteristics of the methodological component of the model of teaching language to foreigners.

Thus, the methodological component of the model of education at the pre-university stage should be characterized by:

- diversity and variability, ability to modify the educational material;
- compliance of levels of language preparation (levels A1 and A2, B1) of foreign students with the requirements of new educational programs and European standards;
- complexity of presentation of the educational material according to the ranking, priority and dominance of the type of speech activity needed to achieve success in the formation of skills and abilities in all types of speech



activity of foreign students;

- the optimal ratio of learning, didactic and educational tasks needed in order to meet the educational, developmental and instructional targets.

10.6. Tasks of the teaching and methodological complex.

TMCs on the discipline «Ukrainian as a foreign language» should carry out the following tasks:

- reflect the content component of the learning process in all aspects of the discipline;
- contain didactic material that is appropriate according to the stage of language learning, allowing to form the necessary level of language, speech and communicative competencies;
- give a foreigner the opportunity to check the effectiveness of their work, control and regulate their learning and cognitive activities at any time on their own;
- offer the most objective methods and forms of control, as well as provide assessment of knowledge and skills which is transparent, objective and understandable to the foreign student and include appropriate criteria for the above-mentioned assessment.

10.7. Structure of the teaching and methodological complex.

The structure of the TMCs can be presented in three blocks: 1) normative and methodological materials; 2) learning and information materials; 3) learning and methodological materials.

Block I includes normative and methodological materials that determine the basic requirements for the content and quality of language preparation of foreigners at the pre-university stage, for the forms and methods of teaching, for the methods of managing the educational process and its specific areas. This block consists of documents focused on the content of learning which are offered by the methodological office of the Ministry of Health of Ukraine, the scientific and methodological center at the Ministry of Health of Ukraine, the basic department in the discipline "Ukrainian as a foreign language", the methodological office of the higher education institution, education and scientific divisions of the higher education institution.

Block II includes educational and informational materials (work program, all types of plans: educational, calendar-thematic plan and plan of independent work of students, methodological provisions, instructions and lists of recommended information sources). These materials list and describe various sources of information that can be used by both teachers and students. Lists of sources should be known to students in advance and posted on the electronic information resources of the higher education institution.



Block III consists of learning and methodological materials. This is the most voluminous and significant part of the TMC for teachers and international students. This block, in addition to various and diverse learning and methodological materials, includes special electronic banks of learning materials such as cases of problematic speech situations, thematic video blocks, educational games, folders with thematic drawings, photos, with thematic music (songs); electronic speech trainings and language simulators. Thanks to these electronic materials, foreigners have the opportunity to study independently and improve themselves.

TMCs offer modern formats for the presentation of learning information – the synthesis of audio and video information. Such a variety of formats for the presentation of learning material ensures the implementation of the principle of educational process individualization as the personality structures of the foreign student are taken into account. According to the type of information reception (visual, audiovisual, etc.), as well as to the type of intelligence (verbal, mental, artistic, practical, etc.), the student is given the opportunity to choose the format of learning material that does not affect its content or volume, but leads to progress, productivity in learning and improvement of the quality of student's learning activities.

by type of information reception (visual, audiovisual, etc.), by type of intelligence (verbal, mental, artistic, practical, etc.)

Summary and conclusions.

Thus, the organizational and methodological model of teaching foreigners at the pre-university stage, according to the specifics of the contingent of foreigners, the peculiarities of the prolonged terms of the adaptation period, the forms and methods of teaching, as well as the specifics of tasks, undoubtedly, has its own characteristics and problems compared to language preparation at the advanced stage.

Firstly, there is the problem of coordination of pre-university preparation programs and the advanced stage of training (in particular, of the first year).

Secondly, there is the issue of unification of assessment requirements in the discipline, that is, the criteria for assessing groups of language and speech skills and abilities which are formed at the pre-university stage and then developed and improved at the advanced one (the main stage of language learning).

Thirdly, the problem of how to resolve the contradiction between increasing the requirements for the quality of education at the pre-university stage and the non-compliance of previous national levels of education with these requirements needs to be studied.

Finally, we must solve the problem of reducing the period of adaptation of foreigners to the educational system of Ukraine and overcoming the differences in the already formed learning skills in different contingents of foreign citizens. These differences force our teachers to pay special attention not only to the methodology of classes development, but also to the national mental characteristics of those we teach.



KAPITEL 11 / CHAPTER 11

POSSIBILITIES OF TRIMETAZIDINE IN PREVENTION OF SUBCLINICAL MANIFESTATIONS OF ANTHRACYCLINIC CARDIOTOXICITY IN BREAST CANCER CHEMOTHERAPY

МОЖЛИВОСТІ ТРИМЕТАЗИДИНУ В ПРОФІЛАКТИЦІ СУБКЛІНІЧНИХ ПРОЯВІВ
АНТРАЦИКЛІНОВОЇ КАРДІОТОКСИЧНОСТІ ПРИ ХІМІОТЕРАПІЇ РАКУ МОЛОЧНОЇ ЗАЛОЗИ

DOI: 10.21893/2709-2313.2021-04-10-036

Introduction.

Doxorubicin-associated cardiotoxicity (DRAC) severely limits its use in the treatment of locally advanced breast cancer (BC). It also largely determines the risk of developing heart failure, as a stage of this pathology, for those who have undergone such treatment, especially in the long term [1, 2]. This complication is dose-dependent. It is known that DRAC develops after a certain time after treatment with anthracyclines in approximately 4.7% of patients when a cumulative dose of doxorubicin of 400 mg / m² is reached, at 500 mg / m² - 15.7%, at 650 mg / m² - 48%. In general, pathology in the form of congestive heart failure can reach 60% of patients with a mortality rate of more than 50% [3, 4]. Those. it has a significantly worse prognosis in comparison with cardiopathies of other etiologies.

According to the definition of the European Society of Cardiology, DRAC is "type I cardiotoxicity", i.e. irreversible myocardial dysfunction due to the death of cardiomyocytes. In its pure form, this process is irreversible and is characterized by destructive-necrotic damage to muscle cells. Clinically, DRAC is a form of cardiomyopathy, in which rapidly increasing diastolic dysfunction leads to the development of typical congestive heart failure (relaxation ventricular failure and systolic atrial failure). The syndrome of small cardiac output is significantly aggravated by physical activity, which manifests itself in the inability of the heart to adequately increase the minute volume of blood circulation. At the same time, there is convincing evidence that with early diagnosis of myocardial dysfunction and early treatment, there is a good recovery of patients. However, when diagnosed already at the stage of heart failure, treatment is difficult [5, 7]. Most authors note that subclinical changes in heart function during PCT largely predict the possibility of DRAC in the future. This opinion is based on convincing evidence of damage to myocardial cells already at the initial stage of the use of anthracyclines [2, 8]. Although it is worth noting that the subclinical manifestations of DRAC, as well as possible predictors of this pathology, are currently not entirely clear.

11.1. The value of anthracyclines in modern treatment regimens for malignant tumours

It is worth noting that anthracyclines are generally very effective in the treatment of breast cancer, Hodgkin's lymphomas, and soft tissue sarcomas. And the forced replacement of these drugs during treatment, a possible decrease in the doses



used, as well as the choice of a different polychemotherapy (PCT) regimen, definitely reduces the effectiveness of the entire antitumor treatment. In this regard, the problem of timely detection, prevention and treatment of DRAC, which occupies a borderline position between oncology and cardiology, is of significant relevance [5, 6].

The use of anthracycline-containing (doxorubicin, epirubicin) drug combinations provides the best results in the treatment of locally advanced forms of BC today. Compared to the alternatives, they reduce the risk of recurrence by 12% and improve the 5-year overall survival of patients. In addition, their use is associated with fewer side effects and more than halved the time of PCT, which is especially important for currently widely used organ-preserving surgeries [6].

11.2. Prospects for the prevention of pathology using metabolic drugs

Recently, trimetazidine (TMZ) has attracted more and more attention from clinicians as a metabolic cardiological drug. Its distinctive feature is the normalization of the cellular energy balance during hypoxia of various origins. Its cytoprotective function and ability to maintain cellular myocardial homeostasis and normal functioning of membrane ion channels are well known. This is what gives reason to hope that the imbalance of ionic homeostasis observed in DRAC, which plays a key role in the pathogenesis of this complication, will be prevented to a certain extent. That prevents the loss of energy in the myocardium and - ultimately - preserves its systolic and diastolic functions. Additionally, it is known that TMZ under ischemic conditions prevents a decrease in the concentration of ATP in myocardial cells and contributes to the preservation of the functional activity of mitochondria, which can be a decisive factor in maintaining the structural order of the myocardium and preserving its energy [9, 10]. At the same time, despite more than 40 years of experience in the practical use of TMZ, the drug is now only an adjunct for the treatment of coronary artery disease. First of all, due to the lack of an unambiguously determined effect in this pathology. However, it is the versatility of action and the hemodynamically neutral profile, according to many authors, that can make it promising in the context of the prevention of DRAC [11, 12]. The study aimed to study the possibilities of objectifying the subclinical manifestations of anthracycline cardiotoxicity, as well as the role of trimetazidine in the prevention of this complication during anthracycline-containing polychemotherapy in patients with breast cancer.

11.3. Materials and research methods

To achieve this goal, a clinical examination and observation of 77 patients with breast cancer T₀₋₃N₂M₀ (II-III stage) aged 42-56 years (on average 46 ± 4.7 years) were carried out, who received antitumor treatment in the oncology department of the Al-Hakim clinic of the city of Najaf (Iraq) for the period 2018-2021. 51 patients, in parallel with antitumor treatment, received additional trimetazidine at a dose of 70



mg/day during chemotherapy (study group), and 26 patients constituted the control group.

All examined patients, after verification of the tumour process according to the results of the biopsy, at the first stage underwent radiotherapy in the mode of large fractionation. Immediately after the end of radiotherapy (no later than 48 hours), a Peity mastectomy surgery was performed with the removal of regional lymph nodes and axillary tissue in a single block with the pectoralis minor muscle. The diagnosis was verified by histo- and immunohistochemical studies of the receptor status of the tumour. In the postoperative period, all patients underwent 6 courses of polychemotherapy (4 + 2) according to the AC scheme (doxorubicin 60 mg / m² IV and cyclophosphamide 600 mg / m² IV once every 3 weeks). Eight patients (4 in each group) received epirubicin in a standard dose for the last two treatment cycles [13]. We used Doxorubicin and Epirubicin from Mistral Capital Management (UK) and Endoxan from Baxter Oncology (Germany). The patients of the study group started the pre-treatment of Trimetazidine MR produced by Servier (France) 70 mg (2 tablets/day) the day before the start of chemotherapy. Patients in the menopausal period additionally received anti-estrogen drugs (tamoxifen 20 mg/day). In general, the duration of treatment, including surgery and radiotherapy, was about 8 months.

In addition to general clinical studies, during polychemotherapy, the patients underwent an ECG study (before and immediately after the administration of drugs, 7-8 days after that) using a Beneheart R12 electrocardiograph (Heaco, China) at a tape speed of 50 mm / sec. The ECG was recorded under conditions of physiological rest in 12 standard leads, after a 10-minute rest. Registration time was 5 minutes. When dynamically evaluating the results, attention was paid to violations of the heart rhythm, conduction, voltage changes, dynamics of the position of the ST segment, changes in the T wave, the duration and variance of the QT interval (QTav and QTd), heart rate, etc. The duration of the corrected QT interval (QTc) was calculated by the formula Bazett: $QTd = 0.4 * \sqrt{RR}$ with its measurement in at least 5 consecutive cycles. The dispersion of the QT interval (QTd) was determined automatically as the difference between the highest (QTmax) and the lowest (QTmin) values of the QT interval, measured in 12 standards ECG leads: $QTd = QTmax - QTmin$. Threshold values of the norm for women are considered to be: the duration of QT is 440 ms, and QTd is 65 ms [14]. Daily ECG monitoring was performed using the Hscribe Holter Analysis System (Mortara Instrument, Inc., USA). The general characteristics of the heart rhythm, the type of its violation, the dynamics of changes in the ECG parameters were assessed. The study began before the administration of drugs and continued throughout twenty-four hours, repeating the study on the 7-8th day. Also, heart rate variability (HRV) was analyzed using the methods of time and spectral analysis and the method of variational pulsometry.

Patients with significant heart disease (cardiomyopathy, ischemic heart disease, valvular defects, etc.), arterial hypertension or those taking beta-blockers, ACE inhibitors, calcium channel blockers, statins and other drugs that can affect HRV were rejected from the study.

The data obtained were analyzed mainly using nonparametric tests with the determination of Wilcoxon and chi-square indices. A correlation analysis of



measured values was carried out using Spearman's rank test. Statistical calculations were performed using Statistica 12 software (StatSoft Inc., USA). A p-value <0.05 was considered statistically significant.

11.4. Results and discussion

The mean dose of doxorubicin at the time of statistical analysis was comparable in the study and control groups throughout the study. In absolute terms, at the end of the first cycle, it was 97.8 ± 1.4 mg of doxorubicin and 972 ± 15 mg of cyclophosphamide for the study group and 96.8 ± 2.2 mg and 970 ± 19 mg, respectively, for the control group. Subsequently, these doses were increased in parallel. At the end of the sixth cycle of PCT, the total patients of the study group received 579.6 ± 1.8 mg of doxorubicin and 5788 ± 23 mg of cyclophosphamide, and in the control group these figures were similar - 576 ± 2.5 mg and 5758 ± 26 mg, respectively. In terms of the body area, the cumulative dose of doxorubicin was 355.58 ± 3.7 mg / m² and 357.03 ± 3.2 mg / m² in the groups. That was less than the toxic cumulative dose of doxorubicin of 550 mg / m² in both cases by 1.54 times.

According to ECG data, various combinations of rhythm and conduction disturbances, as well as changes in the ST interval, are distinguished as early signs of DRAC [16, 17]. In both groups, the administration of drugs caused an increase in heart rate compared to baseline values. Moreover, starting from the 5th cycle of PCT, upon reaching the cumulative dose of doxorubicin of 384.0-390.5 mg, this increase becomes significant and, most likely, can be explained by the cardiotoxic effect. The changes were maintained until the end of the entire PCT course. Certain differences between the groups were also noted in terms of the voltage of the QRS complex. In general, its significant decrease (<5 mm) was noted in 13.0% of patients immediately after the end of the 5th and 6th cycles of PCT. At the same time, in both groups at the end of treatment, there were equal numbers of such patients - five each, which was 19.2% of the control group and 9.8% of the study group (p <0.05). And significant differences between the groups became after the end of the 5th cycle of PCT. It is characteristic that the changes in the ECG and these cases were restored above the control values a week after the administration of the drugs (by the 7-8th day).

A general decrease in the voltage of the ECG, including the QRS complex, according to various authors, is observed in 18.5-41.0% of patients against the background of a cumulative dose of anthracyclines of more than 300 mg / m². There is a combination of this symptomatology with the development of sinus tachycardia, ventricular and supraventricular extrasystoles, an increase in the QT interval. In the overwhelming majority of cases, such phenomena are asymptomatic and are considered reversible. As a rule, such phenomena completely regressed within 1 month after the end of chemotherapy. However, there is an opinion that it is in this group of patients that there is an increased risk of developing DRAC with specific chronic heart failure in the long term after the end of treatment [3, 8, 17]. It should be noted that in the patients examined by us, no significant ischemic phenomena were noted on the ECG, and the existing short-term ECG changes of this direction were



transient. And were observed only immediately after the introduction of chemotherapy drugs.

In our opinion, the dynamics of changes in the QT interval in the examined patients turned out to be quite interesting. In general, the duration and dispersion of the QT interval (QTc and QTd) characterize the degree of electrical inhomogeneity of the myocardium, objectively reflecting the duration of the action potential of cardiomyocytes. These indicators are markers of latent diastolic dysfunction, which has been shown in many organic pathologies of the heart muscle. It is assumed that this mechanism can, to a certain extent, be mediated by ischemization of myocardial regions, which must be taken into account when interpreting the results obtained [14, 18].

During PCT, there was a definite tendency to lengthening the QT interval in both groups of patients from cycle to cycle. At the same time, such an elongation (by 2-5%) according to ECG data was determined immediately after each injection of chemotherapy drugs, which, most likely, as a consequence of their direct toxic effect (Fig. 1). Starting from the 5th cycle of PCT, upon reaching the cumulative dose of anthracyclines 384.0-390.5 mg in several patients of both groups immediately after administration of doxorubicin, an increase in the QTc interval of more than 440 ms was observed, with its duration restoring after 7-8 days. Persistent lengthening of the QT interval with more than 440 ms for at least a week was noted after the end of PCT in 33.8% of the examined patients (26 people). This number included 14 patients in the examination group and 12 in the control group. That was, respectively, 27.4% and 46.1% of the corresponding groups ($p < 0.05$). This directly indicated, according to the NCI-CTCAE 4.03 (Common Terminology Criteria for Adverse Events) list of the US National Cancer Institute, the cardiotoxic effect of doxorubicin. But it also indicated a significantly smaller effect of its manifestation in patients receiving TMZ [15, 19].

An increase in the QT interval dispersion index (QTd) was also observed with an increase in the cumulative dose of doxorubicin, throughout treatment. Similar results were mentioned in separate works of several authors earlier [2, 15, 17]. In the study group, where the initial QTd was 46 ± 3.5 ms, a week after the 6th cycle of PCT, it reached 58 ± 5.4 ms ($p = 0.05$). In the control group, QTd in similar conditions increased from 45 ± 4.0 ms to 69 ± 6.5 ms ($p < 0.01$). That was the increase in variance, respectively, by 26.1% and 53.3% ($p < 0.01$). At the same time, the increase also occurred immediately after the administration of the drugs, and also persisted for at least a week after that. And it returned to the initial values during the first three cycles of PCT by the beginning of the next (Fig. 1). Upon reaching the cumulative dose of doxorubicin of 384-390.5 mg (by the beginning of the 5th cycle of PCT), the QTd in the control group was significantly higher than in the study group. These differences may indicate the protective properties of TMZ to the electrical properties of cardiomyocytes and inhibition of the toxic effect of doxorubicin [19, 20]. This, in turn, allows us to hope for the prevention of further violations of the electrophysiological properties and the development of DRAC.

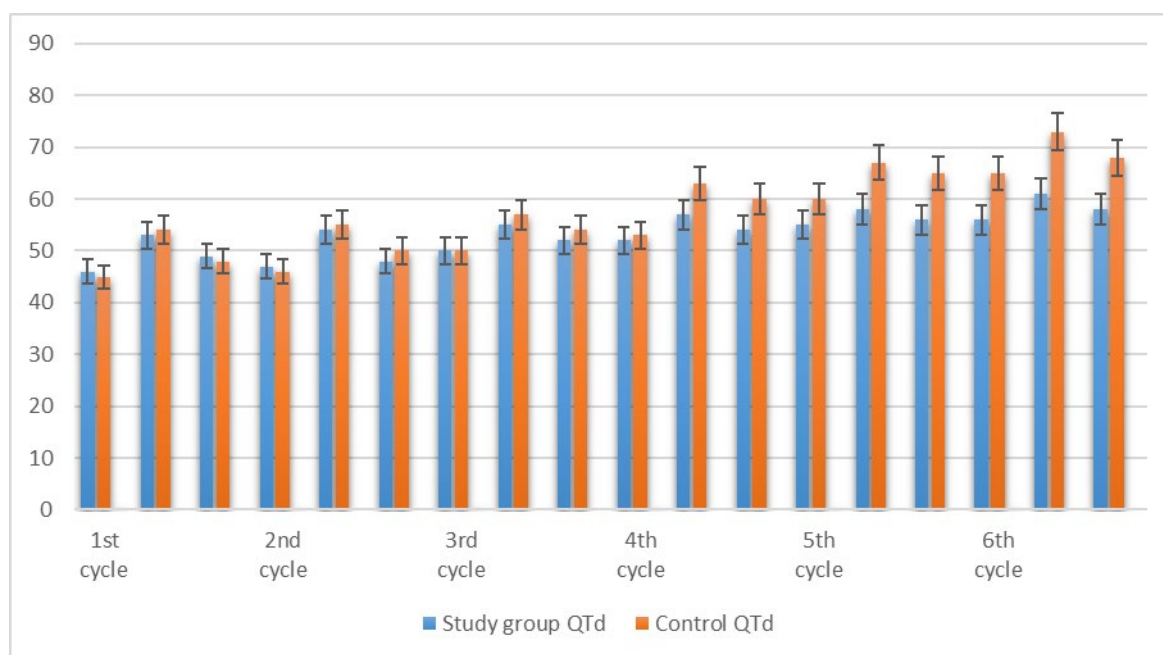


Fig. 1. Dynamics of dispersion of the QT interval (QTd) in two groups of examined patients.

The initial results of HRV parameters in patients of both groups, even before the start of PCT, demonstrated a general decrease in indicators characteristic of cancer patients and significantly differed from the norm and patients with other pathologies. This phenomenon in the literature is explained by a significant deterioration in the health of the cardiovascular system in malignant tumours. The previous stages of treatment (surgery and radiotherapy) associated with a prolonged inflammatory response may also be significant here. It is precisely the clear feedback of HRV indicators with inflammatory mediators, the total number of leukocytes, the concentration of fibrinogen, etc. is currently considered proven. Biologically, it is believed to reflect the role of vagal activity in limiting excessive inflammatory responses [4, 22].

Immediately after the very first administration of chemotherapy, the HRV indices in both groups of patients changed. There was a slight, although statistically significant, decrease in SDNN, SDNN index and SDANN ($p < 0.01$). Which amounted to 16.2%, 18.9% and 5.2%, respectively. Other parameters of temporal indicators (pNN50, rMSSD) also worsened somewhat, but their changes were not statistically significant. After a week, the indicators returned to the level of baseline indicators before this cycle (excluding the first administration of doxorubicin). By the beginning of the 5th cycle of PCT, with an increase in the cumulative dose of doxorubicin to 390 mg, a kind of "delay" of such recovery was noted. At the same time, it was more clearly, although unreliable, was noticeable after the 6th cycle. At the same time, the analysis of HRV parameters in the frequency domain revealed more significant differences within 24 hours (day-night) to indicators for low frequency, high frequency and LF / HF ratio ($p = 0.03$). This phenomenon was more noticeable at the very end of PCT in the control group. How did it differ from the study group, wherein many patients (23 out of 51 or 45.1%) the monotony of the obtained results remained and the HRV indices returned to the initial level. In the



control, it was possible to isolate only 7 patients, which constituted 26.9% of the group ($p < 0.05$). These changes in temporal indicators unambiguously testified to the relative predominance of sympathetic activation immediately after drug administration. A decrease in rMSSD reflected a weakening of vagal influences on cardiac activity, which was almost identical in both groups of patients. The increase in the recovery time, most likely, testified in favour of the depletion of compensatory mechanisms [3, 23]. Moreover, the rate of such depletion was less pronounced in patients receiving TMZ.

The more pronounced reaction of HRV indicators to the first infusion of doxorubicin is explained by the release of vasoactive factors into the blood soon after. This is one of the putative mechanisms for the development of DRAC with subsequent delayed development of heart failure as apoptotic death of cardiomyocytes and parallel depletion of compensation mechanisms at various levels [23, 24]. The revealed characteristic activation of the sympathetic nervous system, which was noted by us in this period according to ECG monitoring data, confirms this hypothesis.

The data obtained objectified the results of the relative predominance of sympathetic activation immediately after the first administration of drugs. They are directly related to the toxic effects of doxorubicin on the intracardiac nerve endings, a decrease in the sensitivity of the sympathetic and parasympathetic links of the autonomic nervous system. In the course of PCT, partial compensation developed with a weakening of vagal influences on cardiac activity, supplemented in the study group by the cardioprotective effect of TMZ. This may indicate a certain potential of this drug for the prevention of the development of clinical manifestations of DRAC.

Conclusions:

1. To diagnose subclinical manifestations of DRAC, it is necessary to carry out ECG monitoring with the determination of characteristic disturbances of the rhythm, conduction, voltage of individual elements and HRV in the dynamics of PCT.

2. Anthracycline antibiotics cause heart damage, which is manifested by LV diastolic dysfunction, impaired myocardial bioelectrical activity and changes in HRV. The use of trimetazidine can reduce certain manifestations of pathological changes characteristic of DRAC.

3. Cardiac disorders due to the toxic effect of doxorubicin develop in patients with the first cycle of PCT, but in some of them, such manifestations become quite significant by the beginning of the 5th cycle, when the total cumulative dose of 384-390.5 mg is reached.



КАПИТЕЛ 12 / CHAPTER 12

NEOLOGISMS AS A REFLECTION OF SOCIETY DEVELOPMENT

НЕОЛОГІЗМИ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

DOI: 10.21893/2709-2313.2021-04-10-012

Вступ

Здавна мову вважали дзеркалом суспільства та його розвитку. Сучасні науковці розглядають мову як динамічну систему, що постійно розвивається, оновлюється, збагачується новими лексичними одиницями.

Мова – це не тільки засіб вираження думки, але й відображення духовного життя нації, її культурного розвитку. В мові немає «соціального» та «асоціального», оскільки її найважливішими функціями є комунікація і відображення навколишнього світу. Вивчаючи мову, отримуємо відомості щодо суспільного устрою, рівня культури, ступеня розвитку науки та технологій.

Актуальним завданням сучасного мовознавства є дослідження нових лексичних одиниць, а також способів та видів їх утворення. Сьогодні інтернет ресурси є найбільш поширеними серед засобів масової інформації, особливо на період карантину. Оскільки англійська мова є мовою міжнародного спілкування, наукового та технологічного прогресу, більшість нових одиниць з'являються в англійськомовних медіа ресурсах, де можна побачити їх появу та зміни. У контексті даного дослідження пропонуємо розглянути та проаналізувати нові лексичні одиниці, що прийшли в англійську мову протягом останніх років на прикладі медіа ресурсів та набули розповсюдження в інтернеті.

Методологічною основою даного дослідження є сукупність методів, способів і прийомів наукового аналізу. У ході дослідження був проведений аналіз наукової літератури з лінгвістики та методики, а також аналіз частоти вживаності неологізмів за способами їх утворення.

12.1. Поняття неологізму в сучасній лінгвістиці

Швидкий розвиток суспільства вимагає постійного оновлення лексичного запасу, оскільки поява нових предметів та явищ супроводжується потребою в їх назві. Цей процес тісно пов'язаний з розвитком економічних та суспільних відносин, зникнення кордонів, і в результаті, глобалізацією мов і культур та їх одночасним збагаченням новими поняттями та лексемами.

Згідно з третім виданням Оксфордського словника, що буде виданий до 2037 року, мовознавці зазначають, що швидкість утворення нових слів та включення їх до словникового запасу становить близько 4000 слів на рік, так тільки у грудні 2020 з'явилося понад 500 нових слів та понять (*Oxford English Dictionary online*, 2011).

Існує чимало досліджень, які вивчають такі поняття, як неологізми, котрі



набули небувалого розмаху на початку 21 ст. в усіх мовах світу без виключення. Більш того, науковці постійно досліджують цей розвиток та зміни, і зазначають, що в мові, як і в природі, немає нерухомості. Спокій, зупинка, застій – явище оманливе, це частковий випадок руху за умови мінімальних змін, статика мови є тільки частковим випадком її динаміки.

Згідно з В. М. Русанівським, «кожне наступне покоління має багатшу мову, ніж попереднє» (Русанівський і Єрмоленко, 1978, с. 127). З кожним роком словниковий запас еволюціонує, вдосконалюється, як кожний діючий інструмент, та розвивається на вимогу суспільства.

Сьогодні не має єдиної думки, щодо визначення поняття неологізм, більш того, у сучасній лінгвістиці можна зустріти різні терміни для позначення нових лексичних одиниць, а саме: «інновація», «новоутворення», «новотвір» та «неологізм». Окрім більш поширених, зустрічаються також нові або рідковживані, так, наприклад, термін «неонім» можна зустріти у працях Е.Ф. Скороходько, котрий називає так неологізми в термінології (Скороходько, 2004).

Щодо виникнення нової лексики, то таке явище зумовлено наступними причинами: по-перше, це потреба назвати нове явище, а по-друге, бажання дати нову назву тій реальності зовнішнього світу, яка вже має назву (Мазурик, 2002, с. 52). Якщо розглядати критерії визначення, чи є ця лексема неологізмом, то серед них вирізняють хронологічний, денотативний, критерій мовного простору, лексикографічний та інші.

Найбільш поширеним для тлумачення терміну «неологізм» є хронологічний критерій, відповідно до якого неологізми – це слова будь-якого періоду, які не існували в попередній період. Оскільки основна якість нової лексеми є її новизна у часовому просторі, тому саме таке визначення є у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови»: «неологізм – це нове слово, словосполучення, фразеологічний зворот, що з'являється в мові» (Бусел, 2007, с.770).

Зовсім іншим є підхід щодо сфери вживання, у котрій з'явилися неологізми, при цьому вони можуть використовуватися для позначення нових понять чи відображення «старих» у мовах взагалі, в одній з національних мов або у літературній мові. Такі неологізми можуть існувати тільки у певній книзі або системі і з часом стають загальноновживаними або поповнюють пасивний словниковий запас мови. Варто додати, що задля визначення терміну «неологізм» використовується також критерій денотації. Так у «Словнику лінгвістичних термінів» неологізмом називають «слово чи мовний зворот, створені для позначення нового предмета чи вираження нового поняття» (Ганич, Олійник, 1985, с. 151).

Проте багато лінгвістів розглядають неологізм в комплексі, наприклад, згідно з Д. В. Мазурик: «неологізм – це слово чи стійке сполучення слів, які сформувалися в мові впродовж певного історичного періоду для найменування нової об'єктивної реальності, відповідають усім нормам сучасної літературної мови і можуть увійти до її активного лексикону» (Мазурик, 2002, с. 169).

Отже, беручи до уваги все вищезгадане, до неологізмів належать нові



лексичні одиниці, нові значення, які можуть сприйматися як нові і можуть увійти до чинного словникового запасу.

12.2. Види неологізмів

Відповідно до В.І. Заботкіної (Заботкіна, 1989), неологізми можна розділити наступним чином:

1. Власне неологізми (новизна форми поєднується з новизною змісту): **nanosheet** – матеріал, котрий має товщину нано структури.

2. Трансномінація, що поєднує нову форму слова з його значенням, котре існувало раніше: **cryptocurrency** – валюта, яка не має матеріального втілення.

3. Семантичні інновації або переосмислення (нове значення слова замінює старе, що вже існувало в мові): **a chomper** – людина, котра поводить себе, як кусюча тварина.

Відповідно до В. Д. Бояркіної можливо визначити також авторські та індивідуально-стилістичні неологізми (Бояркіна, 1983). Такі неологізми створюються окремими авторами, журналістами, а також використовуються для надання специфічних рис та забарвлення тексту. Такі неологізми мають автора, а також часто не можуть бути використані в іншому контексті. Але такі класифікації не беруть до уваги способів творення неологізму, тому існують класифікації, котрі використовують саме способи утворення нових слів.

12.3. Способи творення неологізмів в англійській мові

В сучасній англійській мові можна визначити такі способи утворення неологізмів, як:

1. афіксальний спосіб (префіксальний або суфіксальний),
2. словоскладання,
3. конверсія,
4. акроніми та скорочення слів,
5. запозичення з інших мов та фразеологізми.

Афіксовані неологізми є найпоширенішими серед інших способів утворення нових лексем. В наш час за допомогою цього способу створюється велика кількість нових понять, що набувають поширення у медіа ресурсах, наприклад: **googlable** – те, що можна знайти в пошукових системах; **chaologist** – фізик, що працює над проблемами хаотичних системах; **rainbowlicous** – яскравий; **microwaveable** – придатний для приготування в мікрохвильовій печі; **rollable** – телефон з екраном, котрий може бути розширений до розміру планшету. Широкого загалу набувають слова, які утворюються за допомогою наступних суфіксів -aholic, -nomics: **omnishambolic** – людина, котра схильна робити помилки, **creamaholic** – людина, котра любить вершки.

Щодо створення нових дієслів, то найчастіше використовується суфікс -ize (-ise): **weaponize** – перетворити в зброю; **angularize** – зробити щось у формі



кута, *decomponentise* – розібрати та переробити.

Важливо наголосити, що продуктивними для словотворення є не тільки суфікси, а й префікси. Зокрема це *anti-*, *de-*, *super-*, *globo-* та інші, наприклад, *supergravity* – сильна гравітація, *globocrat* – людина, яка підтримує глобальні процеси, *anti-masker* – людина, котра відмовляється одягати маску в публічних місцях, *anti-natalism* – вірування, що люди не повинні мати дітей.

Інший не менш продуктивний спосіб утворення нових слів є словоскладання. Складні слова – це поєднання двох або більше основ для утворення зовсім нового поняття, наприклад, *sheconomy* – економіка, де жінки відіграють ключову роль; *daycation* – коли люди винаймають готель, щоб відпочити, але терміном на один день; *zoomwear* – одяг для праці онлайн (верхня частина офісна, нижня частина звичайний одяг); *infodemic* – велика кількість інформації про проблему, коли вже не знаєш, де правдива інформація; *phygital* – злиття фізичної та віртуальної форми для продажу продукту; *edupreneur* – надавач послуг у сфері освіти.

Варто відзначити також наступний вид неологізмів, це конвертація, коли одна частина мови переходить в іншу не змінюючи свою форму, наприклад, *Amazon – to amazon; Starbucks – to starbuck*.

Щодо наступного типу утворення неологізмів, то можливо зазначити, що у зв'язку з глобалізацією мов та світу, а також стрімким розвитком технологій, часу для сприйняття інформації та її аналізу стає дедалі менше, і в результаті цього великого поширення набуло явище скорочення понять та термінології для полегшення сприйняття інформації та швидшого обміну нею. Отже, процес скорочення назв став розвиватись швидкими темпами й не стали винятком неологізми. Наприклад: *STEM* – освіта, котра поєднує всі науки; *MAMIL* – людина, котра займалась велоспортом в середньому віці; *cli-fi* – жанр фільмів або книжок про природні катастрофи.

Важливим шляхом розширення словникового запасу мови є запозичення. Оскільки зараз майже не існує кордонів для спілкування за допомогою мережі Інтернет, то і запозичення з різних мов стали дуже поширеним явищем в англійській мові. Наприклад: *glastnost* – голосна літера; *dacha* – дача; *woonerf* – територія для прогулянок і транспорту.

Щодо наступного типу, можна відзначити, що фразеологізми в мові з'являються кожен день, але не всі залишаються сталими колокаціями довгий час. Наприклад: *zombie law* – заборона переходити вулицю, розмовляючи телефоном, *vertical walking* – пересування вертикально вгору по будівлі з допомогою рук, *zombie battery* – не працюючі батарейки.

Майже немає відмінності між шляхами та способами утворення неологізмами в англійській мові та в інших мовах, але слід звернути увагу на те, що англійські неологізми можуть бути фразовими дієсловами або словосполученнями, що значно розширює лексичний запас англійської мови порівняно з іншими. Проте, не звертаючи увагу на ці твердження, різниці у класифікації неологізмів різних мов немає. Очевидно, англійська мова найшвидше збагачується неологізмами порівняно з іншими мовами завдяки великій кількості людей, що нею користуються і є на сьогодні



інтернаціональною для спілкування за допомогою інтернет-ресурсів.

12.4. Коронеологізми: словотворення та використання

Нові реалії безпосередньо впливають на розвиток сучасної англійської мови, що відображає значні зміни у суспільстві. Сьогодні поява більшості нових лексичних одиниць асоціюється з пандемією коронавірусу: так звані «коронеологізми» щодня з'являються та миттєво поширюються у медіа ресурсах. Британська дослідниця сучасної англійської мови Ройг-Марин не лише ретельно вивчає етимологію та словотворення коронеологізмів у мультикультурному мовному середовищі, але й пропонує класифікувати нові лексеми відповідно до їх компонентів. На думку вченої, усі словотворчі процеси у даному контексті пов'язані з вже існуючими лексичними одиницями, поєднання яких яскраво відображає тісний взаємозв'язок між мовою та суспільством. Більшість коронеологізми містять такі складники, як: **corona** (*coronababies, corona bonus, cononials, coronatimes, corona-shaming, corona trolls, coronawashing*); **Covid** (*Covideo party, Covidials, Covidivorce, Covidobbing*); **quarantine** (*quaranteens, quarantime, quarintini, quarantunes*); **Zoom** (*Zoombombing, Zoom fatigue, Zoom-room, Zoomwear*) та ін. (Roig-Marín, 2020).

Важливо зазначити, що у часи пандемії суспільство виявляє неабияку творчість у створенні коронеологізмів, що дозволяє не лише проявити власну креативність, але й надати іронічного змісту новим лексичним одиницям з метою позитивного психологічного та фізичного налаштування на подолання кризових явищ та критичних станів. Досліджуючи поширення неологізмів у медіа ресурсах, пакистанські науковці вивчали, яким чином соціальні потреби спричинили появу коронеологізми та як їх використання впливає на користувачів соціальних мереж (Maryah, Huma, and Wasima, 2020). За час пандемії до англійських словників було внесено понад 25 нових слів, пов'язаних зі світовим поширенням коронавірусу, які мовознавці поділили на дві основні сфери відповідно до первинного поширення:

- 1) наукова сфера (*Covid-19, community spread, infodemic, social distancing*);
- 2) поп-культура (*covidiot, Zoombombing, Quarantine and chill, Coronacation*).

Дослідники стверджують, що хоча новоутворені лексичні одиниці в першу чергу пов'язані з медичною, науковою, фінансовою та освітньою сферами, їхнє використання дозволяє спостерігати за еволюцією особистісного та соціального сприйняття себе й оточуючих.

Висновки

В період глобалізації, яка відбувається в усіх країнах та мовах без винятку, англійська мова постійно оновлює свій склад та знаходиться у русі, про цю тенденцію свідчать неологізми, котрі з'являються у мові на різних інтернет-



сайтах друкованих видань. Всі ці процеси тісно пов'язані з розвитком суспільства, його культури та інших сфер. Неологізми, як і суспільство, проходять різні стадії, по-перше, вони з'являються для опису якогось явища, найчастіше в інтернет медіа ресурсах, як авторські, потім проходять стадію прийняття його у суспільстві, а вже потім можна говорити про їх лексикалізацію або внесення в словники та загальний вжиток пересічними громадянами.

Варто відзначити, що більшість неологізмів належать до лексичної групи та називають нове явище або поняття. Саме процес виникнення нового явища супроводжується виникненням нового слова, і не дивно, що спочатку багато неологізмів виникають саме як авторські у медіа ресурсах, маючи певну читацьку аудиторію, а вже потім виходять на загальноновживаний рівень. Деякі з них залишаються неологізмами одного автора та контексту, але багато з них стають офіційними спочатку новотворами, а потім входять до словникового запасу мови. Мова, як і суспільство, не стоїть на місці, а рухається та розвивається.

Щодо даних, можна стверджувати, що найбільш продуктивний спосіб творення неологізмів у інтернет медіа сфері є неологізми створені афіксальним способом. Морфологічні неологізми створені за зразками, які існують у мовній системі та з морфем (суфіксів або префіксів), наявних в даній системі. Щодо словоскладання, це також досить продуктивний спосіб для створення нового поняття.

Слід відзначити, що менш продуктивний спосіб це – запозиченні слова. Щодо скорочень та конвертування, то такі неологізми часто не виходять за межі професійної сфери вживання, тому що не всі скорочення будуть зрозумілі пересічному читачеві, оскільки такі новоутворення більш притаманні науковій та професійній сфері вживання, і дуже часто їх неможливо зрозуміти не фахівцю певної конкретної сфери без попередніх пояснень.

Підсумовуючи, аналіз та систематизація неологізмів та способів їх утворення, як показників розвитку суспільства, є необхідною умовою для відслідковування змін у розвитку мови та суспільства в цілому. Проведене дослідження вимагає подальшої роботи з систематизації та аналізу нового словникового запасу, що дозволить провести паралелі з розвитком суспільства через дослідження медіа ресурсів і словникового запасу мови.



KAPITEL 13 / CHAPTER 13

DISTANCE LEARNING OF MODERN ACQUIRERS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE: FEATURES OF THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

*ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ СУЧАСНИХ ЗДОБУВАЧІВ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ:
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ*

DOI: 10.21893/2709-2313.2021-04-10-020

Введення.

В умовах пандемії зростає зацікавленість такою формою організації освітнього процесу як дистанційне навчання, або навчання з використанням дистанційних технологій. Однак така форма має як переваги, та і недоліки. За інформацією Міністерства цифрової трансформації, українці проводять в інтернеті в середньому по 2 години щодня та 3 на вихідних. Особи з порушеннями слуху навпаки в інтернеті частіше по буднях, адже через мережу часто працюють [1]. Чиновники зазначають, що підлітки 10-17 років – найбільше «висять онлайн» а – по 3 години з понеділка по п'ятницю та цілих 5 годин на вихідних. Таке дослідження цифрових навичок українців було вперше проведено в грудні 2019 року. Цікаво, що вдома інтернетом користуються 86% наших співвітчизників.

Зважаючи на значну увагу до рівня цифрової грамотності учасників освітнього процесу, яка посилилася в умовах карантинних обмежень, у закладах загальної середньої (далі – ЗЗСО) й вищої освіти (далі – ЗВО) може використовуватися очне, дистанційне або змішане навчання.

Мета наукового доробку – проаналізувати правові підстави запровадження дистанційного навчання в руслі особливостей організації освітнього процесу в закладах освіти на основі аналізу норм законів та підзаконних актів в освітній сфері.

13.1. Правові підстави запровадження дистанційного навчання майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії.

Відповідно до «Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти», затвердженого наказом МОН від 08 вересня 2020 року (далі – Положення), «організація дистанційного навчання не потребує розроблення та затвердження окремих освітніх програм і навчальних програм із навчальних предметів (інтегрованих курсів)» [4]. Норми ч. 2 ст. 44 Закону України «Про повну загальну середню освіту» закріплюють, що незалежно від форми здобуття освіти ЗЗСО забезпечує виконання державного стандарту освіти на відповідному рівні повної загальної середньої освіти [2-3].

Варто звернути увагу на те, що обсяг навчального навантаження при організації дистанційного навчання не зменшується, а реалізується в



синхронному та асинхронному режимах (п. 7 розділу І) з урахуванням необхідності запобігання погіршенню здоров'я учасників дистанційного навчання, а також технічних можливостей для синхронної взаємодії.

У ЗВО є своя специфіка запровадження дистанційного навчання. Лише в умовах т. зв. локдауну (законодавчо це називається встановлення додаткових карантинних обмежень на певний період) було закріплено норму про заборону відвідування закладів освіти її здобувачами, а тому в цей час навчальні заняття могли проводитися винятково дистанційно, про що профільне міністерство зазначило в своєму листі.

Може бути запроваджена система оцінювання, яка визначається законодавством, закладом освіти (власна шкала оцінювання теж передбачається). Оцінювання може відбуватися очно або дистанційно, однак і в одному, й в іншому випадку, слід подбати про забезпечення дотримання академічної доброчесності здобувачами освіти.

Відповідно до норм ст. 42. Закону України «Про освіту» передбачається, що «академічна доброчесність – це сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» [2].

Норми вищої юридичної сили визначають, що дотриманням академічної доброчесності є: «посилання на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей; дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права; надання достовірної інформації про методики і результати досліджень, джерела використаної інформації та власну педагогічну (науково-педагогічну, творчу) діяльність; контроль за дотриманням академічної доброчесності здобувачами освіти; об'єктивне оцінювання результатів навчання».

13.2. Дотримання академічної доброчесності в умовах дистанційного навчання.

У структурі вказаної статті Закону України «Про освіту» й у змінах, включених до Закону України «Про вищу освіту», є такі структурні елементи, як дотримання академічної доброчесності здобувачами освіти, порушення академічної доброчесності, підстави притягнення до академічної відповідальності [3]. Ці положення повинні бути відображені в локальних правових актах, наприклад, кодексі, положенні. Для закладу вищої освіти є обов'язковим наявність системи дотримання академічної доброчесності, яка передбачає те, що майбутні фахівці повинні бути ознайомлені з положеннями і актів вищої юридичної сили. Тому складниками такої системи можуть бути: законодавча база, структурні підрозділи, які впроваджують систему забезпечення академічної доброчесності, інструменти впровадження й контролю за дотриманням академічної доброчесності учасниками освітнього



процесу. До інструментів упровадження цього слід віднести: правову культуру, дотримання академічної доброчесності, правопросвітницька, правовиховна діяльність з популяризації академічної доброчесності, інформаційно-роз'яснювальна робота (індивідуальне й колективне консультування). До інструментів контролю належать: наявність програм для встановлення унікальності текстів та виявлення ймовірних фактів порушення академічної доброчесності (Unicheck), застосування санкцій у разі порушення академічної доброчесності, підписання декларацій принципів академічної доброчесності. Для реалізації зазначеної ключової мети – дотримання академічної доброчесності – варто розробити, на мою думку, університетську систему дотримання академічної доброчесності відповідно до вимог, які сформульовані в Рекомендації для ЗВО щодо розробки й упровадження університетської системи забезпечення академічної доброчесності (рішення НАЗЯВО від 29.10.2019 р.) [5].

Технології дистанційного навчання в різних формах здобуття освіти можуть використовуватися як за бажанням здобувача освіти або його батьків для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учня або для забезпечення проведення (надання) дистанційно додаткових психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових занять (послуг) для осіб з особливими освітніми потребами. Таке бажання засвідчується відповідною заявою, а організація навчання потребує складання індивідуального навчального плану. У такому випадку педагогічна рада закладу освіти розглядає питання спроможності закладу освіти забезпечити реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії у встановленому законодавством порядку.

Законодавство закріплює норму про те, що педагогічна рада ЗЗСО (як до початку навчального року, так і упродовж нього у випадку настання надзвичайних або інших обставин, що потребують організації освітнього процесу з використанням технологій дистанційного навчання, може таке рішення ухвалити. Є варіант, коли ініціаторами вситупають педагогічні працівники з метою використання технологій дистанційного навчання для проведення окремих навчальних занять і консультацій, оцінювання тощо (з відповідним узгодженням розкладу навчальних занять) [2; 4].

Положення передбачає, що у випадках прийняття відповідного рішення педагогічною радою або за ініціативою педагогічних працівників такий підхід варто узгоджувати з органами батьківського й учнівського самоврядування в закладі освіти. Формування розкладу навчальних занять за умов, коли лише окремі заняття проводяться дистанційно, має здійснюватися з урахуванням інтересів всіх учасників освітнього процесу. І хоча такі рекомендації носять ненормативний характер, раціональне зерно, закладене в них, варто використовувати під час організації освітньої діяльності.

Незважаючи на те, що дистанційне навчання зменшує маневри проведення тренінгових занять, інтерактивних вправ, вербального й невербального спілкування «наживо», все ж наполягаємо на необхідності використання інноваційних технологій в навчанні. У контексті освітньої діяльності (складовими якої є навчальна, наукова, інноваційна) ми визначаємо інноваційну



форму як таку організацію змісту освітньої діяльності, яка найбільш ефективно сприятиме засвоєнню результатів навчання. Відповідно до чинного освітнього законодавства результатами навчання є знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів. І найбільша проблема зараз полягає в необхідності забезпечення освітнього процесу в умовах дистанційного навчання. Так, сьогодні широко використовуються освітні онлайнплатформи, заохочуються синхронний та асинхронний режими навчального процесу з обов'язковим проведенням гімнастики для очей, фізкультхвилинок та ін.

13.3. Особливості організації навчальних занять в умовах дистанційного навчання.

Сучасні дослідники розрізняють інноваційні форми проведення навчальних занять та інноваційні форми активізації пізнавальної діяльності студентів [6]. До останніх відносяться: ґрунтовна мотивація до вивчення дисципліни загалом та конкретної теми зокрема; апелювання до вже набутого соціального досвіду молодих осіб; використання рейтингової системи з бонусами й заохоченнями (покараннями) для здобувачів освіти; використання анаграм, рівнянь, чайнвордів, кросвордів, дидактичних ігор; застосування інтерактивних методик; проведення заходів з урахування міжнародних, європейських, вітчизняних пам'ятних дат і святкових подій; персоніфікація й театралізація у ході навчальних занять та позааудиторних заходів із дисципліни та ін.

Синхронний режим дистанційного навчання і в ЗЗСО, і в ЗВО передбачає одночасне проведення навчального заняття з використанням відеокommунікацій. Поширеними й доступними сервісами є Zoom, Skype Meet. Дорогими у разі придбання для корпоративного використання, але, на нашу думку, з ширшим спектром опцій для використання в освітньому процесі, є Tetorium, Microsoft Teams та ін. З власного досвіду професійної діяльності зазначу, що методика викладання предметів в умовах дистанційного навчання зазнає суттєвих змін. На нашу думку, варто запровадити й дотримуватися таких правил під час синхронного режиму діяльності.

Правило 1. Увімкнуті камери, вимкнений звук (відмовки типу «не працює», «слабкий сигнал нету» тощо) не спрацьовують. Сьогодні гаджеталізація досягла того рівня, що операційна система типу «Android» підтримує і відео, і звук належної якості.

Правило 2. Вмикання звуку відбувається у разі звернення викладача до здобувача чітко на поставлене питання.

Правило 3. Робота в чаті є обов'язковою; у разі, якщо питання звернене до всіх, участь кожного й відповідь у чаті має бути у встановлений дедлайн.

Правило 4. У разі, якщо виникає бажання висловитися, сказати репліку,



поставити запитання, сигналізуємо піднятою рукою (такі функції мають відеоредактори), а не вмикаючи звук і перебиваючи доповідача.

Правило 4. У разі неможливості бути «присутнім» на занятті варто попередити про це на платформі, де здійснюється робота в асинхронному режимі, й звернутися з проханням отримання завдання для відпрацювання пропущеної теми в такому форматі.

Асинхронний режим навчальної діяльності здійснюється на різних платформах та з використанням різних форм роботи: Classroom, Teterium, Мій клас та ін. Чіткі вимоги теж повинні бути обговорені зі всіма, погоджені з класом/ академічною групою. Тоді вони стають нормою для неухильного виконання кожним. Стверджуємо, що дисципліна виконання завдань, культура написання коментарів, оформлення робіт, обговорення в чатах, на форумах, має бути в усіх учасників педагогічної взаємодії.

Висновки.

Таким чином, особливостями дистанційного навчання є специфіка оцінювання діяльності здобувачів освіти. Аналізуючи вказане Положення, зазначимо, що учні, які здобувають освіту за дистанційною формою, обов'язково проходять формувальне, поточне, підсумкове (тематичне, семестрове, річне) оцінювання. До того ж види та періодичність оцінювання при використанні технологій дистанційного навчання в різних формах здобуття освіти визначаються відповідно до форми здобуття освіти, а результати оцінювання фіксуються у класних журналах і свідоцтвах досягнень.

На нашу думку, найбільш узагальненим критерієм класифікації інноваційних форм навчальних занять може стати їхній поділ на матеріальні й процесуальні (за критерієм змісту інновацій, залежно від предмету їхнього спрямування). Якщо для групи матеріальних інновацій форм навчальних занять буде характерним присутнє нововведення зовнішнього прояву цієї інновації («айстоппінг», «сторітелінг», «десант», «бульвар», «воркшоп», «букроссинг» та ін.), то для група процесуальних інноваційних форм буде спрямована на їхнє впровадження в освітню діяльність за допомогою конкретних методів, методик, прийомів їхньої реалізації.

Отже, дистанційне навчання є і потребою, і вимогою сьогодення, адже варто забезпечувати безпеку всіх учасників освітнього процесу. В умовах дистанційного навчання інноваційні форми поступово стають уже традиційними, адже в умовах сучасних закладах освіти й нестабільною епідемічною ситуацією учасники освітнього процесу використовують прийоми навчання як в умовах синхронного, так і асинхронного режимів, доступності до освітніх онлайнплатформ, дозованого поєднання інформаційно-комунікаційних технологій та контрольованої організації самостійної роботи студентів. Однак для високого рівня стану забезпеченості академічної доброчесності, в кожному закладі освіти, потрібно мати обґрунтовану, логічну, доцільну, адаптовану для конкретного університету систему дотримання академічної доброчесності,



механізм упровадження й контролю за системою забезпечення академічної доброчесності, систему правоосвітньої та правовиховної роботи для забезпечення академічної доброчесності.



KAPITEL 14 / CHAPTER 14 FORMATION OF DIGITAL LITERACY OF MODERN STUDENTS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ СУЧАСНИХ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ
ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

DOI: 10.21893/2709-2313.2021-04-10-021

Вступ.

Проблема формування цифрової грамотності учасників освітнього процесу в контексті запровадження карантинних обмежень та дистанційного та/або змішаного навчання є актуальною для належного забезпечення високої якості освітнього процесу.

Метою дослідження є вивчення особливостей формування цифрової грамотності у процесі реалізації прав і свобод учасників освітнього процесу в умовах карантинних обмежень дистанційного навчання. Окрім норм Конституції України, Законів України «Про захист населення від інфекційних хвороб», «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про вищу освіту», постанов Кабінету Міністрів України «Про встановлення карантину та запровадження посилених протиепідемічних заходів на території із значним поширенням гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2» від 22.07.2020 року в ред. від 22.12.2020 року №641, «Про встановлення карантину та запровадження обмежувальних протиепідемічних заходів з метою запобігання поширенню на території України гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2» від 09 грудня 2020 р. № 1236, ми виконуємо вимоги згідно з постановами Головного державного санітарного лікаря України «Про затвердження Тимчасових рекомендацій щодо організації протиепідемічних заходів у гуртожитках на період карантину в зв'язку з поширенням коронавірусної хвороби (COVID-19)» від 04.08.2020 року №48, «Про затвердження протиепідемічних заходів у закладах освіти на період карантину у зв'язку з поширенням коронавірусної хвороби (COVID-19)» від 22.08.2020 року №50, розпорядженнями керівника робіт з ліквідації наслідків медико-біологічної та надзвичайної ситуації природного характеру державного рівня, пов'язаної з поширенням коронавірусної хвороби COVID-19 на території Полтавської області. Заклади освіти послуговуються «Положенням про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти», затвердженим наказом МОН від 08 вересня 2020 №115, а також в освітній діяльності варто враховувати рекомендації МОН (лист «Щодо освітнього процесу в дистанційному режимі» №1269/8-03) від 16.12.2020 р.) [1-7].

Обрана для дослідження тема є актуальною, зважаючи на сучасні реалії та умови організації освітнього процесу, які потребують високого рівня цифрової грамотності учасників освітнього процесу. Теоретико-методологічну основу проекту склали положення щодо саморегуляції навчальної діяльності учнів,



взаємодії педагогів та школярів, викладені в праця вченої М. Гриньової [8]. Дистанційне навчання як вид навчання привернуло увагу науковиці Н. Пивовар, міжнародні підходи у формуванні інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євро інтеграційних процесів досліджує О. Овчарук, а цифрове громадянство як педагогічну проблему вивчає Л. Процай. Моделі цифрової компетентності студентів, молоді вивчають І. Бородкіна, І. Бородкін, Л. Гаврілова, Я. Топольник [9-13].

14.1. Правові підстави запровадження карантинних обмежень в закладах освіти України.

Умови запровадження дистанційного навчання. «Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти», затверджене наказом МОН від 08 вересня 2020 №1115 визначає механізм забезпечення здобуття повної загальної середньої освіти за дистанційною формою, а також використання технологій дистанційного навчання під час організації здобуття освіти за різними формами в закладах освіти, які забезпечують здобуття повної загальної середньої освіти. Відповідно до цього Положення в рамках організації дистанційного навчання може здійснюватися:

- забезпечення здобуття повної загальної середньої освіти за дистанційною формою (як окремою формою здобуття освіти);
- використання технологій дистанційного навчання під час організації здобуття повної загальної середньої освіти за різними формами (очною (денною, вечірньою), заочною, мережевою, екстернатною, сімейною (домашньою), педагогічним патронажем), у тому числі під час карантину та інших надзвичайних обставин.

В умовах реформування системи освіти, що зумовлює використання нових підходів до розподілу повноважень між закладами освіти та їх засновниками, формування системи партнерських відносин учасників освітнього процесу, а також з урахуванням особливостей організації дистанційного навчання (в умовах віддаленості учасників освітнього процесу), важливо брати до уваги: можливість закладу освіти відповідно до частини третьої статті 2 Закону України «Про освіту» діяти у рамках власної автономії та приймати рішення з питань, не врегульованих законодавством; визначені законодавством повноваження засновника і керівника закладу освіти; права та обов'язки всіх учасників освітнього процесу.

Заклад освіти у рамках власної автономії має можливість:

- визначати в освітній(их) програмі(ах) закладу освіти форми організації освітнього процесу для забезпечення дистанційного навчання (навчальні заняття, консультації, вебінари, онлайн форуми, віртуальні екскурсії тощо);
- обирати (схвалювати педагогічною радою закладу освіти) конкретні електронні освітні платформи, онлайн сервіси та інструменти, за допомогою яких організовується освітній процес під час дистанційного навчання (Moodle, Google Classroom, Zoom тощо). Такий вибір полегшує учасникам дистанційного



навчання процес організації навчання та користування відповідними електронними ресурсами (перш за все, учнями). Водночас педагогічні працівники обирають форми, методи і засоби дистанційного навчання, а також визначають доцільність проведення конкретного навчального заняття в синхронному або асинхронному режимі. Такі дії педагогічних працівників не потребують погодження/схвалення;

- використовувати електронні освітні ресурси, створені педагогічними працівниками закладу освіти, а у разі використання інших електронних освітніх ресурсів - забезпечувати їх перевірку щодо відповідності державним стандартам освіти, типовим освітнім і модельним навчальним програмам, мові освіти, іншим вимогам законодавства у сфері загальної середньої освіти. Таку перевірку здійснюють педагогічні працівники, які добирають відповідні ресурси для використання в освітньому процесі. Також окремі електронні освітні ресурси, яким надано гриф МОН, включаються до Електронного реєстру щодо надання грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України, що доступний за посиланням: <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/poslugi/grifi-ta-svidoctva/reyestr-grifiv-ta-svidoctv-mon>;

- використовувати електронний розклад занять, електронний класний журнал/щоденник;

- здійснювати моніторинг і контроль якості дистанційного навчання в закладі освіти (у тому числі застосовувати схвалений педагогічною радою спосіб здійснення керівником закладу контролю за виконанням освітніх програм).

При цьому заклад освіти має діяти в інтересах дитини, зокрема:

- організовувати дистанційне навчання для учнів, які не мають медичних протипоказань до занять із комп'ютерною технікою. Наявність таких протипоказань встановлюються на підставі медичного висновку чи іншого документа, виданого закладом охорони здоров'я (особою, яка провадить діяльність з медичної практики на підставі ліцензії) та добровільно поданого батьками або іншими законними представниками учня до закладу освіти. Якщо заклад освіти організовує дистанційне навчання в умовах карантину або інших надзвичайних обставин, доцільно погодити з одним з батьків учня, який має відповідні протипоказання, форми взаємодії педагогічних працівників з ним і засоби навчання, що можуть використовуватися;

- дотримуватися санітарних правил і норм щодо формування розкладу навчальних занять, вправ для очей та постави, безперервної тривалості навчальної діяльності з технічними засобами навчання, тривалості виконання завдань для самопідготовки у позанавчальний час (домашніх завдань);

- створювати умови для забезпечення повноцінної участі в освітньому процесі осіб з особливими освітніми потребами (застосування допоміжних технологій навчання, підтримка з боку асистента вчителя та/або асистента учня, проведення (надання) додаткових психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових занять (послуг) тощо) з обов'язковим урахуванням індивідуальної програми розвитку;

- використовувати доступні засоби комунікації (телефонний, поштовий



зв'язок тощо) для учнів, які не можуть взяти участь у синхронному режимі взаємодії з поважних причин (стан здоров'я, відсутність доступу (обмежений доступ) до мережі Інтернет або технічних засобів навчання тощо);

- дотримуватися вимог щодо захисту персональних даних учасників освітнього процесу в електронному освітньому середовищі.

Батьки, які виявляють бажання щодо організації дистанційного навчання своєї дитини, у відповідній заяві підтверджують наявність умов для дистанційного навчання в синхронному та асинхронному режимах (пункт 4 розділу II, пункт 3 розділу III Положення).

Зауважуємо про необхідність налагодження та підтримання зворотного зв'язку та конструктивної комунікації між учасниками освітнього процесу, які спільними зусиллями забезпечують досягнення результатів навчання, визначених державними стандартами освіти.

Отже, закріпленими в правових актах є такі принципові положення щодо організації дистанційного навчання:

- організація освітнього процесу має забезпечувати регулярну та змістовну взаємодію суб'єктів дистанційного навчання;

- не менше 30 відсотків навчального часу, передбаченого освітньою програмою закладу освіти, організовується в синхронному режимі;

- заклад освіти забезпечує регулярне відстеження результатів навчання учнів, а також надання їм (за потреби) підтримки в освітньому процесі;

- керівник закладу освіти забезпечує організацію освітнього процесу під час дистанційного навчання та здійснення контролю (у спосіб, схвалений педагогічною радою) за виконанням освітніх програм;

- педагогічні працівники, які організовують дистанційне навчання, мають підвищувати свою кваліфікацію щодо використання інформаційно-комунікативних (цифрових) технологій в освітньому процесі. Зауважуємо, що обов'язкової наявності у педагогічних працівників документів про підвищення кваліфікації шляхом формальної освіти Положенням не передбачається. Визнання результатів підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо використання інформаційно-комунікативних (цифрових) технологій в освітньому процесі шляхом формальної та неформальної освіти належить до повноважень педагогічної ради закладу освіти (частина друга статті 58 Закону України «Про освіту»);

- заклади освіти, які організовують дистанційне навчання, мають включати до внутрішньої системи забезпечення якості освіти механізм моніторингу та контролю якості дистанційного навчання. Такий механізм може включати відстеження регулярності синхронної взаємодії, формування в учнів навичок самоконтролю, способи забезпечення академічної доброчесності в умовах віддаленості учасників дистанційного навчання, різні методи вивчення думки учасників освітнього процесу щодо недоліків і труднощів у навчанні, визначення потреби у навчанні педагогічних працівників та організація відповідного з навчання (у тому числі взаємонавчання педагогічних працівників одного закладу освіти) тощо.

Запровадження дистанційного навчання в освітній процес стало реалією в



умовах пандемії, а тому виникає нагальна потреба в забезпечення саме здоров'язбережувальної діяльності учасників освітнього процесу. Закон України «Про вищу освіту» закріплює, що освітня діяльність – діяльність закладів вищої освіти, що провадиться з метою забезпечення здобуття вищої, післядипломної освіти і задоволення інших освітніх потреб здобувачів вищої освіти та інших осіб». То ж на заклад освіти покладається обов'язок організувати освітню діяльність, що забезпечують науково-педагогічні та педагогічні працівники, однак пріоритетною, на нашу, думку, мають стати пріоритети щодо здоров'язбережувальної діяльності.

14.2. Поняття та моделі цифрової грамотності в системі підготовки сучасних здобувачів освіти.

Цифрова грамотність (ІКТ, технологічна грамотність) — здатність працювати індивідуально або колективно, використовуючи ресурси, інструменти, процеси і системи, які відповідають за оцінювання інформації, отриманої через медіа-ресурси, і використовувати таку інформацію для вирішення проблем, здобуття знань.

Найбільша проблема зараз полягає в необхідності забезпечення освітнього процесу в умовах дистанційного навчання. Так, сьогодні широко використовуються освітні онлайнплатформи, заохочуються синхронний та асинхронний режими навчального процесу з обов'язковим проведенням гімнастики для очей, фізкультхвилинок та ін. [2, с.80].

Сьогодні нові інформаційні технології суттєво змінюють спосіб життя людини та проникають в кожную сферу життя суспільства. Кількість доступних джерел інформації має не аби яке значення, що підтверджує вислів Н. Ротшільда «хто володіє інформацією, той володіє світом». Освіта має орієнтуватись на діяльнісні, розвиваючі технології, які формують у учнів уміння вчитися, оперувати і управляти інформацією, швидко приймати рішення, пристосовуватись до потреб ринку праці (формування основні життєві компетенції). Тому постають якісно нові виховні й освітні завдання, одним з найважливіших серед яких є якомога раніше навчити дітей грамотно орієнтуватися в інформаційно-цифровому середовищі. Уже в молодшій школі разом з обов'язковим засвоєнням і формуванням базових речей, таких як письмо, читання і рахування, закладаються основи інформаційно-комунікаційної компетентності, бо, за твердженням психологів, вік учня 1- 4 класів є сензитивним періодом для вдосконалення специфічних якостей особистості, пов'язаних із розумовим розвитком.

У Концепції нової української школи серед ключових компетентностей, які має формувати сучасна освіта, зазначено: “інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Інформаційна й медіаграмотність, основи програмування,



алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеці. Розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо).” Досвід розвинених країн свідчить, що з розвитком соціальних мереж, їх використання вчителями і учнями збільшується.

Інформатизація освіти вимагає від вчителя високого рівня цифрової грамотності та інформаційної компетентності. Вчитель в умовах жорсткої конкуренції, завдяки засобам ІКТ повинен бути готовим повноцінно реалізувати нові ідеї, використовувати ІКТ з метою доступу до інформації, її визначення (ідентифікації), організації, обробки, оцінки, а також її створення і передачі, яка достатня для того, щоб успішно жити і працювати в умовах інформаційного суспільства, умовах економіки знань [13].

Інформаційно-цифрову компетентність учасників освітнього процесу слід розуміти як найважливішу компоненту, яка полягає в здатності педагога вирішувати професійні завдання з використанням засобів і методів інформатики та ІКТ: здійснювати інформаційну діяльність для обробки, передачі, збереження інформаційного ресурсу з метою автоматизації процесів інформаційно-методичного забезпечення; оцінювати і реалізовувати можливості електронних видань освітнього призначення в мережі Інтернет, інформаційного ресурсу освітнього призначення; організовувати інформаційну взаємодію між учасниками навчального процесу; здійснювати навчальну діяльність з використанням засобів ІКТ в аспектах, що відображають особливості конкретного навчального предмета.

Але для безпосереднього здійснення педагогом такого процесу необхідні вміння і навички, що дозволять йому знаходити інформацію, критично її оцінювати, вибирати необхідну інформацію, використовувати її, створювати нову та вміти обмінюватись нею. А це вже поняття цифрової грамотності .

Висновки.

Отже, розкриваючи визначення змісту «цифрова грамотність», вкажемо, що це вміння: визначати можливі джерела інформації і стратегію її пошуку, отримання; аналізувати отриману інформацію, використовуючи різного типу схеми, таблиці і т.д. для фіксації результатів; оцінювати інформацію з позиції достовірності, точності, достатності для вирішення проблеми (завдання); відчувати потребу в додатковій інформації, отримувати її, якщо є можливість; використовувати результати процесів пошуку, отримання, аналізу і оцінки інформації для прийняття рішень; створювати нові (для конкретного випадку) інформаційні моделі об'єктів і процесів, в тому числі з використанням схем, таблиць і т. ін.; накопичувати власний банк знань за рахунок особисто значимої інформації, необхідної в своїй діяльності; створювати свої джерела інформації; використовувати сучасні технології при роботі з інформацією.

Використання учасниками освітнього процесу сучасних закладів освіти



інформаційно-комунікаційних технологій, цифрових освітніх ресурсів в освітній діяльності оптимізує зміст навчання, модернізує методи та форми організації навчального процесу, забезпечує високий науковий і методичний рівень викладання, індивідуальний підхід у навчанні, підвищенні ефективності та якості надання освітніх послуг.



KAPITEL 15 / CHAPTER 15

METHOD FOR INCREASING THE STRENGTH OF ADHESIVE FIXATION OF BRIDGES IN HARD TISSUES OF ABUTMENT TEETH

СПОСІБ ПІДВИЩЕННЯ МІЦНОСТІ АДГЕЗИВНОЇ ФІКСАЦІЇ МОСТОПОДІБНИХ ПРОТЕЗІВ ДО ТВЕРДИХ ТКАНИН ОПОРНИХ ЗУБІВ

DOI: 10.21893/2709-2313.2021-04-10-038

Введення

Клінічна довговічність адгезивних реставрацій значною мірою визначається якістю крайової адаптації до твердих тканин зуба. Одним з факторів, які впливають на крайову адаптацію, є адгезивна міцність [1].

Відомо, що для покращення механічної фіксації мостоподібних протезів до твердих тканин опорних зубів використовують різноманітні нерівності та шершавості (мікроретенційні пункти), що утворюються на поверхні металу під час її обробки у піскоструменевому апараті [1].

Так, відомий спосіб остаточної фіксації незнімних стоматологічних конструкцій, що включає нанесення цементу на внутрішню поверхню стоматологічної незнімної конструкції та встановлення її на підготовлену опору, згідно якого фіксацію незнімної конструкції до підготовленої опори здійснюють за допомогою скелера НУЗК-2-02 з використанням вібрації, за рахунок чого фіксаційний цемент розм'якшується і з легкістю заповнює увесь проміжок між конструкцією протеза та твердими тканинами зубів [2].

Відомий також спосіб фіксації облицювального шару в суцільнолитих незнімних конструкціях зубних протезів шляхом створення адгезивної системи на поверхні металевих каркасів, згідно якого на апроксимальних поверхнях металевих каркасів виконують часті насічки глибиною 0,2 мм, розташовані під кутом 30° до осі коронки, а на оклюзійній поверхні та проміжній частині – перпендикулярні.

Однак всі вищенаведені способи потребують значного препарування вестибулярної частини зуба, так як ретенційні пункти мають випуклі обриси назовні, тому шар облицювальної маси має бути достатньої товщини, для запобігання просвічування ретенційних вузлів.

Крім того, є спосіб фіксації ортопедичної конструкції до природних зубів, що включає підготовку поверхонь зубів, виготовлення мостоподібного протезу, нанесення адгезивного матеріалу на його поверхню з остаточним притисканням до зубів, згідно якого додатково перед нанесенням адгезивного матеріалу поверхню мостоподібного протезу піддають електрохімічному травленню, а потім покривають шаром твердих часток еліпсоподібної форми габаритами 120-160 мкм шляхом гальваностегії [3].

Однак цей спосіб вимагає електрохімічного травлення та покриття шаром твердих часток еліпсоподібної форми відповідними габаритами шляхом гальваностегії, що не забезпечує надійного розвитку рельєфної структури на дільниці «адгезив-конструкція» і, як наслідок, надійної міцності адгезивної



фіксації ортопедичної конструкції до твердих тканин опорних зубів при мінімальній товщині ретенційного шару.

Тому нами була поставлена мета створити надійний спосіб фіксації ортопедичної конструкції до природних зубів шляхом розвитку рельєфної структури на ділянці «адгезив-конструкція» і використанням новітнього фіксаційного матеріалу забезпечити підвищення міцності і довговічності адгезивної фіксації мостоподібних протезів до твердих тканин опорних зубів при мінімальній товщині ретенційного шару з одночасним підвищенням естетичних показників.

15.1. Підвищення міцності адгезивної фіксації незнімної конструкції мостоподібних протезів.

Нами для підвищення міцності адгезивної фіксації незнімної конструкції мостоподібних протезів до твердих тканин опорних зубів як адгезивний матеріал для фіксації незнімної конструкції до підготовленої опори використано фіксувальний матеріал «Махсем Elite™».

Завдяки використанню щадного препарування і створення ретенційних пунктів для опорних площадок, зокрема формуванням ретенційних борозн на оральній поверхні глибиною 1,0-2,0 мм та площею, яка відповідає анатомічній формі зуба(ів), і додатково нанесенням в ділянці ретенційних борозн в межах площі накладки послідовного ряду строго вертикальних заглиблень/пазів на глибину 0,5-1,0 мм залежно від анатомічної будови зуба за допомогою внутрішньоротового сканеру, забезпечують високоточний розвиток рельєфної структури на ділянці «адгезив-конструкція».

Використанням запропонованого адгезивного матеріалу для фіксації незнімної конструкції до підготовленої опори - фіксувального матеріалу «Махсем Elite™» який не потребує протравлювання, що вимагає нанесення ортофосфорної кислоти, її подальшого змивання та просушування, виключається на цьому етапі ймовірність виникнення різних помилок та ускладнень. У складі «Махсем Elite™» використаний той же адгезив, що і в знаменитому сімействі Opti Bond компанії Kerr. Оптимізована матриця і наповнювач збільшують стійкість до вологи, що дозволяє досягти більш високої адгезії і можливості негайної полімеризації світлом для більшої стабільності.

Тиксотропні властивості його полегшують нанесення матеріалу і простоту видалення надлишків. Він забезпечує унікальну кольоростабільність, в порівнянні з аміно-ініційованими системами, для ще більш естетичних реставрацій.

Матеріал має чудову адгезію (сила адгезії 22-25 МПа), відрізняється простотою використання, оскільки не потребує ручного замішування і зберігання в холодильнику, його надлишки легко видаляються, сумісний з будь-якими поверхнями (дентин, емаль, безметалова і металокераміка, блоки CAD/CAM), а також має високоефективний механізм полімеризації в темряві



(повна полімеризація можлива навіть під час відсутності світла).

15.2. Фізико-механічні показники, які відрізняють матеріал подвійної фіксації від аналогів.

Встановлено, що за такими критеріями, як водопоглинання, водорозчинність, глибина твердіння показники “Махсем Elite™” та його аналогів достовірно не відрізняються, а за показниками адгезивної міцності матеріал “Махсем Elite™” ($11,3 \pm 0,56$) МПа достовірно ($p < 0,001$) переважає Relyx U 100 ($7,92 \pm 0,40$) МПа як кращий із досліджуваних закордонних матеріалів. Також за показником міцності на відрив композит подвійного твердіння “Махсем Elite™” достовірно ($p < 0,05$) переважає усі досліджувані матеріали, що надає можливість використовувати його як адгезивно-фіксувальний агент. На підставі вивчення фізико-механічних властивостей, таких як адгезивна міцність ($11,3 \pm 0,56$) МПа та міцність на відрив ($5,32 \pm 0,27$) МПа, що відповідає ТУ.У 24.4-00481318-022-2002, доведено доцільність використання матеріалу «Махсем Elite™» як фіксувального [4].

Зручність використання “Махсем Elite™ ” при фіксації мостоподібних протезів полягає в пролонгованій дії робочого часу за рахунок подвійного твердіння, в той час як більшість аналогів являють собою системи хімічного або світлового твердіння. Наявність різних кольорів фіксувального матеріалу дозволяє отримати кращі естетичні показники. Ергономічність використання даного фіксувального матеріалу полягає перш за все у застосуванні однокомпонентної адгезивної системи, що значно полегшує та прискорює процес бондингу [6].

Клінічна апробація удосконаленого методу фіксації разом із використанням композитного матеріалу “Махсем Elite™” показала, що його застосування дозволяє достовірно ($p < 0,05$) знизити кількість ускладнень на 26% та збільшити терміни користування даними конструкціями в середньому на 18 місяців [5].

15.3. Спосіб підготовки опорних зубів для покращення ретенційних властивостей та методика виготовлення мостоподібного протеза адгезивної фіксації.

Якщо пацієнт не потребує попередньої ортодонтичної підготовки опорних зубів, проводять препарування оральної поверхні опорних зубів формуванням ретенційних пазів на оральній поверхні глибиною 1,0 – 2,0 мм та площею, яка відповідає анатомічній формі зуба із додатковим нанесенням в ділянці ретенційних борозн послідовного ряду заглиблень на глибину 0,5 – 1,0 мм залежно від анатомічної будови зуба за допомогою внутрішньоротового сканеру.

Для створення ретенційних пунктів для опорних площадок



використовують комплект борів з кулястих алмазних інструментів діаметром 2 і 3 мм, якими надалі створюють для адгезивного протеза систему тонких подовжених конусоподібних борів із зернистістю 100 мкм для препарування проксимальних або оральних поверхонь, алмазних борів із зернистістю 25-50 мкм для фінішування країв порожнини і контурування реставрації, карбідних борів для шліфовки (з гранями від 12 до 32), а також полірувальних голівок, дисків і штрипсів для кінцевої обробки конструкції.

Після препарування опорних зубів знімають відбиток дефекту зубного ряду силіконовим матеріалом, відливають модель з гіпсу, вивчають її в паралелометрі, окреслюють межі оклюзійних накладок хімічним олівцем та готують модель до дублювання. Дублювання гіпсової моделі виконують силіконовим дублюючим матеріалом, як приклад, Replisil 32 N. Після підготовки силіконового дубля приступають до відливки вогнетривкої моделі, на якій далі виготовляють воскову репродукцію адгезивної конструкції за загальноприйнятою методикою із відображенням ретенційних елементів. Воскову композицію замінюють на метал за загально прийнятою методикою, відлитий металевий каркас звільняють від ливникової системи та обробляють механічно і піскоструминно. Потім на проміжній частині каркасу виготовляють керамічний штучний зуб.

Виготовлений у такий спосіб мостоподібний протез фіксують на опорних зубах за допомогою матеріалу “Махсем Elite™”. Роботу з матеріалом проводять в наступній послідовності. Якщо є тимчасова реставрація її видаляють. Залишкові матеріали із ділянки препарування видаляють за допомогою обертальних інструментів Opti Clean. Ділянку препарування ретельно промивають. Повітрям просушують місце препарування (але не пересушують). Проводять перевірку каркасу із непрямою реставрацією, щоб переконатися в тому, що вона добре припасована. Обирають бажаний відтінок матеріалу. Перед першим застосуванням шприца видавлюють з нього трохи матеріалу. Встановлюють зміщуючу канюлю подвійного картриджа шприца. Канюлю з широким отвором використовують з вигнутими наконечниками. Далі “Махсем Elite™” наносять безпосередньо в підготовлену порожнину таким чином, щоб він покривав всі поверхні. Обережно встановлюють реставрацію на підготовлене місце, дозволяючи залишкам матеріалу витікати з усіх сторін. Після правильної установки реставрації, дочекавшись переходу “Махсем Elite™” в стадію гелю, видаляють всі його надлишки за допомогою скейлера або зубного зонда. Через 2-3 хвилини після утворення гелю, після нанесення “Махсем Elite™”, фіксують самотвердіння протягом 2 секунд.

Після видалення надлишків “Махсем Elite™” проводять полімеризацію за допомогою світла всіх поверхонь, включаючи краї реставрації. Час полімеризації залежить від типу фотополімерної лампи (Demi& L.E.Demetron протягом 10 секунд, L.E.DemetronI& Optilux501 – 20 сек.)

Наступним етапом здійснюють полірування краю за допомогою дисків, чашок або поліруючих насадок Gloss Plus до досягнення дзеркального блиску, використовують інструменти для полірування Hi Luster Plus. Як остаточний



етап перевіряють оклюзію.

Виготовлений таким чином мостоподібний протез, товщиною до 1,5 мм, завдяки створенням додатковим канавкам має подвійну ретенцію (механічну і адгезивну), завдяки чому прошарок фіксуючого матеріалу дорівнює 60-120 мкм.

Для нанесення фіксуючого матеріалу “Maxcem Elite™” використовують, як приклад, комплект, що складається з 1 шприца 5 г прозорого відтінку, 5 змішувальних насадок стандартних, 5 насадок з широким наконечником, 5 інтраоральних насадок пасти кольорів А2, А3, В2, С3 – по одному шприцу (4гр) кожного кольору; адгезив – 1 флакон (15 гр); гель для протравлювання – 1 шприц (2 гр); тримач для щіточок – 1 шт; одноразові щіточки (25 шт) – 1 пакунок; канюлі (5 шт).

Застосування матеріалу “Maxcem Elite™” в якості фіксувального включає: знежирення протезного поля адгезивних накладок спиртом та висушування теплим повітрям; ретельне очищення протезного ложа опорного зуба за допомогою щіточок та абразивних паст, які не вміщують фтор; ізоляцію опорних зубів губотримачем та слиновідсмоктувачем; кислотне травлення емалі в межах протезного ложа травильним гелем, який вміщує 37% ортофосфору кислоту, протягом 30 сек; видалення гелю струменем теплої води протягом 60 сек., та підсушування поверхонь зубів повітрям до появи матової поверхні; нанесення адгезиву на підготовлену поверхню протезного поля адгезивної накладки та протезне ложе емалі опорних зубів, видалення надлишків адгезиву струмом повітря; проведення фотополімеризації адгезиву протягом 20 сек; нанесення тонкого шару пасти “Maxcem Elite™”, згідно з кольором опорних зубів на протезне поле адгезивної накладки; позиціонування протеза; видалення надлишків фіксувального матеріалу; фотополімеризацію, яку здійснюють в двох напрямках: з вестибулярної поверхні опорного зуба протягом 40сек та з боку фіксуючої накладки, спочатку під кутом 45° протягом 40сек і далі впритул також протягом 40сек.

Після остаточної фіксації ортопедичної конструкції пацієнту рекомендують пройти через 3 місяці контрольну перевірку, потім щороку. Регулярно чистити зуби, пам'ятаючи, що протез, як і опорні зуби, потребують ретельного догляду із застереженням вживання твердих продуктів.

Виходячи з успішних результатів лабораторних випробувань цього фіксувального матеріалу, було прийнято рішення використовувати його поряд з матеріалом Relyx U 100 при фіксації металевого каркасу, для чого було сформовані дві групи пацієнтів по 32 чол. в кожній.

При застосуванні матеріалу “Maxcem Elite™” як бачимо із табл.1, нами не виявлено, зокрема, жодного випадку порушення фіксації, жодного випадку негативного впливу на тканини опорних зубів, що було підтверджено електроодонтометричними дослідженнями та пробами на фарбування.



15.4. Порівняльна оцінка матеріалів подвійної полімеризації для непрямой фіксації незнімних конструкцій.

При порівнянні результатів дослідних груп не виявляє жодної статистичної різниці між наслідками застосування матеріалів “Maxcem Elite™” та Relyx U 100 при їхньому впровадженні разом із запропонованим методом фіксації мостоподібних протезів. Рівень значущості складає граничне значення 1,0 (таблиця 1).

Таблиця 1 - Застосування фіксувального матеріалу і порушень фіксації протеза

Показники	Порушень фіксації немає	Фіксацію порушено	Всього
Матеріал “Maxcem Elite™	16	0	16
Матеріал Relyx U 100	15	1	16
Разом	31	1	32

Це, вказує на користь матеріалу “Maxcem Elite™”, оскільки він при цьому з практичного боку доступніший для хворих і, як вище вказувалось, технологічніший з погляду стоматолога-ортопеда. По-друге, маємо цілковиту підставу об'єднати групи в одну загальну виборку 32 хворих, яку є всі підстави вважати однорідною за наслідками лікування, та порівняти із контрольною.

Результат порівняння об'єднаних виборок (див. табл.2) доводить їх вірогідні відмінності на дуже високому рівні значущості ($p=0,0088$, метод Фішера-Ірвіна). У такому разі у практичному плані наочні переваги запропонованого методу треба вважати цілком доведеними.

Таблиця 2 - Порівняння методів фіксації із порушеннями фіксації протезів (об'єднані виборки)

Показники	Порушень фіксації немає	Фіксацію порушено	Всього
Запропонований метод	31	1	32
Традиційний метод	22	8	30
Разом	53	9	62

Висновки.

Результати клінічної апробації засвідчують, що запропонований як фіксувальний, матеріал “Maxcem Elite™”, задовільняє вимогам (ISO 4046), що висуваються до такого типу матеріалів.

За важливішим міцневим показником знаходиться на рівні, а іноді й перевершує відомі аналоги, має необхідні фізико-механічні та адгезивні властивості, оптимально пролонгований робочий час. Він дозволяє здійснювати



якісне накладання та надійну фіксацію мостоподібних протезів при лікуванні малих включених дефектів зубних рядів у фронтальній ділянці верхньої та нижньої щелеп. Усе це дозволяє пропонувати матеріал “Махсем Elite™” до використання як фіксувальний.

Таким чином пропонований спосіб забезпечує підвищення міцності і довговічності адгезивної фіксації мостоподібних протезів до твердих тканин опорних зубів при мінімальній товщині ретенційного шару з одночасним підвищенням естетичних показників.



Verweise / References

Chapter 1.

1. Брызгунова Е.А. Диалог. Русский язык. Энциклопедия. Москва: Советская энциклопедия, 1979. С. 74-75.
2. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи: монография. Москва: Русский язык, 1981. 136 с.
3. Белова Н.С. Типы ответных реплик в составе диалогического единства с отрицательным вопросом: дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук: спец. 10.02.05 «Романские языки». Москва, 2010. 179 с.
4. Богачева Е.В. Вербализация намерения говорящего в диалоге: на материале английского и русского языков: дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук: спец. 10.02.19 «Теория языка». Москва, 2007. 172 с.
5. Гильмутдинов В.И. Безглагольные реплики-реакции в английской разговорной речи: дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук: спец. 10.02.04 «Германские языки». Горький, 1984. 223 с.
6. Головаш Л.Б. Коммуникативные средства выражения стратегии уклонения от прямого ответа: на материале английского языка: дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук: спец. 10.02.19 «Теория языка». Кемерово, 2008. 177 с.
7. Сарычев В.В. Реплика как структурно-семантическая единица драматургического текста: на материале ряда трагедий В. Шекспира: дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук: спец. 10.02.04 «Германские языки». Москва, 2009. 205 с.
8. Цирельсон Н.Ю. Взаимодействие иницирующих реплик и реплик-редакций в диалоге: на материале современного английского языка: дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук: спец. 10.02.19 «Теория языка». Москва, 2002. 152 с.
9. Меньшиков И.И. Типология респонсивных предложений в современном русском языке. *Избранные труды по лингвистике*. Днепропетровск: Новая идеология, 2012. С. 85-100.
10. Alger Horatio. *Ragged Dick or Street life in New York with the Boot-Blacks*. New York: Signet classic, 1990. 186 p.
11. Arthur Hailey. Electronic resource. Access: <http://english-e-books.net/books/upper-intermediate/Airport>

Chapter 2.

1. Эко Умберто. Баудолино / пер. Елены Костюкович. – СПб. : Симпозиум, 2007. — 544 с.
2. Лосев А.Ф. Диалектика мифа // Лосев А. Ф. Самое само. – М. : ЭКСМО-Пресс, 1999. – С. 205-404.
3. Эко Умберто. Бавдолино [Электронный ресурс] / пер. Мар'яни Прокопович. – Режим доступа: <https://ekniga.org/reader/9481/>.



Chapter 3.

1. Попер К. Відкрите суспільство та його вороги. Т. 1. – К.: Основи, 1994. – 444 с.
2. Дилигенский Г. Г. В защиту человеческой индивидуальности// Вопросы философии. – 1990. - № 3. – С. 31-45.
3. Кузанский Н. О предположениях // Сочинения в 2-х томах. Т. 1. - М.: Мысль, 1979. – 488 с.
4. Муляр В. І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз). – Житомир: ЖІТІ, 1997. – 214 с.
5. Гумбольдт В. Идеи к опыту, определяющему границы деятельности государства / Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. - С. 25-141.
6. Фрейд З. Неудовлетворенность культурой // Мир философии. Ч. 2. Человек. Общество. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – С. 285-300.
7. Сартр Ж. – П. Бытие и ничто/ Извлечения // Человек и его ценности: В 2 ч. – М.: ИФАН, 1988. – Ч. 1. – С. 98-117.
8. Коган Л. Н. Самореализация личности как социальный процесс// Социально-культурные предпосылки самореализация личности в социалистическом обществе. – Свердловск, 1983. – 252 с.
9. Маркс К. Размышления юноши перед выбором профессии// Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. – М.: Госполитиздат, 1956. – С. 1-5.
10. Там саме.
11. Батищев Г. С. Категория противоречия и её мировоззренческая функция // Диалектическое противоречие. – М.: Политиздат, 1979. – С. 39-58
12. Кант И. Всеобщая естественная история и теория неба // Сочинения. В 6 т. – М.: Мысль, 1963. – Т. 1. – С. 115-262.
13. Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: Ежегодник 1984 –1985. –М.: Наука, 1986. – С. 80-160.
14. Фролов И. Т. О жизни, смерти и бессмертии // Вопросы философии. – 1983. - № 1. – С. 83-98.

Chapter 4.

1. Безуглая Э.Ю., Смирнова И.В. Взвешенные вещества. URL:<http://sir35.ru/Vzveshennye-veshestva.html>
2. Воробьев Е.И. Охрана атмосферы и нефтехимия/Е.И. Воробьев В.М. Прусаков К.К. Душутин// - Л., Гидрометеиздат. – 1985. - С.41-42.
3. ГОСТ 17.2.3.01-86 «Охрана природы. Атмосфера. Правила контроля качества воздуха населенных пунктов».
4. Дутт Е. В. Оценка степени загрязненности воздуха урбанизированных территорий (на примере города Бийска Алтайского края) бенз(а)пиреном, формальдегидом и диоксидом азота//Вестник ТГПУ (NSPU Bulletin). – 2012. - 7 (122). – С.160-165.
5. Катульская О.Ю. Загрязнение атмосферного воздуха и состояние здоровья детей в промышленном городе Восточной Сибири (перспективные исследования) // Бюллетень Восточно-Сибирского научного центра – 2010 – № 4 – С 173-177.



6. Лещук С.И., Суркова И.В. Техногенное загрязнение атмосферы создает риск нарушения экологического равновесия (на примере Иркутской области) // «Новая наука: современное состояние и пути развития», №2, 2015 г., - г. Стерлитамак, с.5-8.

7. Материалы комплексного экологического обследования территории Ангарского муниципального образования, обосновывающие придание городу Ангарску правового статуса зоны чрезвычайной экологической ситуации. - ФИБ N5 - Ангарск, 1998. - С.7-153.

8. Оценка неканцерогенного риска для здоровья населения при воздействии химических веществ загрязняющих окружающую среду // Учебное пособие – Казань 2015.

9. ПНД Ф 13.1.55-07. Методика выполнения измерений массовой концентрации 3,4-бензпирена в пробах выбросов стационарных источников методом высокоэффективной жидкостной хроматографии. Москва, 2007. – 16с.

10. Предельно допустимые концентрации (ПДК) загрязняющих веществ в атмосферном воздухе населенных мест. Дополнение № 3 к ГН 2.1.6.1338-03. ГН 2.1.6.1985-06.

11. Петров С. Б., Онучина Е. Н., Петров Б. А. Эколого-эпидемиологическое исследование по оценке влияния взвешенных веществ в атмосферном воздухе городской среды на развитие болезней органов дыхания//Фундаментальные исследования. – 2011. - № 11(часть II). – С.346-349.

12. Руководство по контролю загрязнения атмосферы. РД 52.04.186-89; Государственный комитет СССР по гидрометеорологии. Министерство здравоохранения СССР. Москва, 1991. - 693с.

13. Руководство по оценке риска для здоровья населения при воздействии химических веществ, загрязняющих окружающую среду. – М; Федеральный центр госсанэпиднадзора, Минздрава России, 2004. – 143с.

14. Физико-химические методы анализа. Под редакцией чл.-корр. АН СССР проф., доктора хим. наук В. Б. Алесковского; Ленинград; «Химия», 1988. - 373с.

15. Фомин Г. С., Фомина О. Н. Воздух. Контроль загрязнения по международным стандартам. Справочник. Москва, ВНИИ стандарт. – 2002. – 422с.

Chapter 5.

1.Адлер А. Наука жить: /Пер. с англ. и нем. / – К.: Port-Royal, 1997. – 288 с.

2.Бех І. Д. Виховання особистості. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Наукове видання. – К.: Либідь, 2003 – 280с

3.Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні: Підручник / Н. Ю. Бутенко. – К.: КНЕУ, 2004. – 383 с.

4.Галузінська М.І. Педагогічні технології навчання у закладах загальної середньої освіти: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів/М.І. Галузінська. – Умань:, 2019. – 259 с.

5. Галузінська М.І. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до



впровадження креативних технологій навчання: монографія / М.І. Галузінська. – Умань: ВПЦ «Візаві», 2020. – 185 с.

6. Гальперин П.Я., Данилова В.Л. К вопросу о формировании творческого мышления // Школьный психолог. – 1999. - №8 (февраль). – с. 9.

7. Інновації у вищій освіті: Бібліографічний покажчик / Уклад. Н. В. Артикуца. – К.: Стилос, 2005. – 203 с.

8. Інноваційні пошуки в сучасній освіті / За ред. Л. І. Даниленко, В. Ф. Паламарчук. – К.: Логос, 2004. – 220 с.

9. Інтерактивні технології навчання / Авт. колектив: О. І. Пометун, Л. В. Пироженко, Г. І. Коберник та інш. – К.: Наук світ, 2004. – 85 с.

10. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та психологічній практиці: методологія, методи, програми, процедури. – К.: Наукова думка. – 1998. – 216 с.

11. Моляко В.О. Концепція виховання творчої особистості // Радян. школа. – 1991. - №5. – с.47-51.

12. Пащенко М. І. Технологія використання активних методів навчання: Навч. посібник/ Пащенко М.І. – К.: Наук, світ, 2003. – 99 с.

13. Пащенко М. І. Красноштан І. В. Іноваційні технології навчання. словник довідник. / М. І. Пащенко І. В. Красноштан. – Умань ПП Жовтий, 2015 – 194 с.

14. Пащенко, М. І. Інноваційні педагогічні технології: навчально-практичний посібник для студентів та магістрантів вищих педагогічних навчальних закладів / М. І. Пащенко– Умань: ПП Жовтий О. О., 2016. – 269 с.

15. Пащенко М.І. Модернізація міжнародного освітнього простору: зб. «Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи»: матеріали третьої міжнародної науково-практичної конференції. Місто Умань 16 – 17 лютого 2018 року. // FOLIA Cominana: Вісник Польської – української науково-дослідної лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського. – Умань, ВПЦ «Візаві». 2018 – 214 с.

16. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник. / С. О. Сисоєва – К.: Міленіум, 2006 – 346 с.

Chapter 6.

1. Adajian, T. (2018). The Definition of Art. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Retrieved from The Stanford Encyclopedia of Philosophy Archive (Fall 2018 Edition): <https://plato.stanford.edu/entries/art-definition/#HybDisDef>

2. Augustine, A. (1999) Spovid [Confessions] (Y. Mushaka Transl.). Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].

3. Benjamin, W. (2002). Vybrane [Selected] (Y. Rybachyk, & N. Lozynska, Transl.). Lviv: Litopys [in Ukrainian].

4. Dickie G. (1969). Defining Art. American Philosophical Quarterly, 6 (3), 253-259. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/20009315>.

5.

Dickie G. (1974). Art and the Aesthetic, An Institutional Analysis. New York: Cornell University Press.

6. Danto, A. (1964). The Artworld. The Journal of Philosophy, 16 (19), 571-



584. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/2022937>

7. Danto, A. (1981). *The Transfiguration of the Commonplace*. Cambridge: Harvard University Press.

8. Danto, A. (1973). Artworks and real things. *Theoria*, 39 (1-3), 1-17. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1755-2567.1973.tb00627.x>.

9. Danto, A. (2013). *What Art Is*. New Heaven: Yale University Press.

10. Dzemydoka, B. (1997) Vozmozhna y nuzhna ly fylosofskaia teoriya yskusstva? [Is a philosophical theory of art possible and necessary?] in *Amerykanskaia fylosofiya yskusstva: osnovnye kontseptsyy vtoroi polovyny XX veka — antyessentsyalyzm, pertseptualyzm, ynstytutsyonalyzm*. Antolohyia [American Philosophy of Art: the main concepts of the second half of the twentieth century - anti-essentialism, perceptualism, institutionalism. Anthology], (p.17-43). Ekaterinburg: Delovaya kniga [in Russian].

11. Gadamer, H. G. (2000), *Istyna ta metod [Truth and Method]*(O. Mokrovolskyi, Transl.), Vol 1. Kyiv: Universe [in Ukrainian].

12. Goodman, N. (1976). *Languages of art: An Approach to a Theory of Symbols*. Indianapolis: Hackett

13. Goodman, N. (1978). *Ways of Worldmaking*. Indianapolis: Hackett.

14. Kennick, W. E. (1958). Does Traditional Aesthetics Rest on a Mistake? *Mind*, 67 (267), 317-334. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/2251530>.

15. Smolyans`kaya N.V. (2014) Vopros reprezentaczii v rakurse sovremennogo iskusstva [The issue of representation from the perspective of contemporary art]. *ARTICULT: e-journal in art studies and humanities*, 4 (16), 75-87. Retrieved from <http://articult.rsuh.ru/articult-16-4-2014/n-v-smolianskaia-question-of-representation-in-the-perspective-of-contemporary-art.php> [in Russian].

16. Weitz, M. (1956). The Role of Theory in Aesthetics. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 15 (1), 27-35. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/427491>.

17. Wittgenstein, L. *Tractatus Logico-Philosophicus; Filosofski doslidzhennia [Philosophical researches]* (Y. Popovych, Transl.). Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].

18. Ziff, P. (1953). The Task of Defining a Work of Art. *The Philosophical Review*, 62, 58-78. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/2182722>.

Chapter 7.

1. Bandura A. 2016. *Moral Disengagement. How people do harm and live with themselves*. *Worth Publishers*, NY., 446.

[Бандура А. 2016. Мораль. Разъединение. Как люди вредят и живут сами с собой. Издатели Worth, Нью-Йорк, 446.]

2. Bekhterev V.M. 1994. *Selected works on social psychology*. Moscow: Nauka, 400.

[Бехтерев В. М. 1994. Избранные работы по социальной психологии. Москва: Наука, 400.]

3. Voznyuk A. V. 2018. Aggression and health: an attempt at conceptual integrating these phenomena. *Technologies of intellect development*, 28 (19).

[Вознюк А. В. 2018. Агрессия и здоровье: попытка концептуальной



интеграции этих явлений. *Технологии развития интеллекта*, 28 (19)]

4. Voznyuk A.V. 2017. Axiomatics of health: monograph. Zhitomir: Publishing house of ZhSU im. I. Franko, 119.

[Вознюк А.В. 2017. Аксиоматика здоровья: монография. Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 119.]

5. Humanistic psychology: anthology: in 3 volumes. 2005. / red.: G. Ball, R. Trach. Kiev: PULSARI, 2. 279.

[Гуманистическая психология: антология: в 3-х т. 2005. /сост. : Г. Балл, Р. Трач. Киев : ПУЛЬСАРИ, 2. 279.]

6. Demkin V.P., Mozhaeva G.V. 2002. Organizational and methodological work in distance learning Open and distance education. Tomsk, 2 (6), 15-23.

[Демкин В.П., Можяева Г.В. 2002. Организационно-методическая работа при дистанционном обучении *Открытое и дистанционное образование*. Томск, 2 (6), 15-23.]

7. Zyazyun I. A. 2000. Pedagogy of kindness: ideals and realities: science-method. posib. Kiev: MAUP, 321.

[Зязюн И. А. 2000. Педагогика добра: идеалы и реалии : науч.-метод. пособ. Киев : МАУП, 321.]

8. Crisis psychology: a scientific guide. 2010. / ed. prof. O. V. Timchenko. Kh. : NUTSZU, 401.

[Кризисная психология: науч. пособ. 2010. / ред. проф. О. В. Тимченка. Х. : НУЦЗУ, 401.]

9. Orlov Yu.M. 2006. Recuperating (sanogenic) thinking. Series: Behavior Management. Book. 1. / compiled by A. V. Child. Moscow: Sliding, 96.

[Орлов Ю. М. 2006. Оздоровляющее (саногенное) мышление. Серия: Управление поведением. Кн. 1. / составитель А. В. Ребенок. Москва : Слайдинг, 96.]

10. Fundamentals of rehabilitation psychology: overcoming the consequences of the crisis: textbook. allowance. 2018. / ed. N. Prophet. Volume 1. Kiev, 208.

[Основы реабилитационной психологии: преодоление последствий кризиса: учеб. пособие. 2018. / ред. Н. Пророк. Том 1. Киев, 208.]

11. Pomitkin E. 2020. Challenges of our time and priorities of modern education. Individuality in the psychological dimensions of societies and professions: a collection of scientific papers / ed. L. V. Pomitkina, A. N. Ichansky. Kiev: LLC "Alfa-PIK", 212-216.

[Помиткин Е. 2020. Вызовы современности и приоритеты современного образования. Индивидуальность в психологических измерениях обществ и профессий: сборник научных трудов / ред. Л. В. Помиткина, А. Н. Ичанский. Киев: ООО «Альфа-ПИК», 212-216.]

12. Pomitkin E.A. 2015. Spiritual potential of personality: psychological diagnostics, actualization and development: manual. Kiev: Inner World, 96.

[Помиткин Е.А. 2015. Духовный потенциал личности: психологическая диагностика, актуализация и развитие: пособие. Киев: Внутренний мир, 96.]

13. Psychological encyclopedia 2006. / compiled by A.M. Stepanov. M. : Akademiav, 424.



[Психологическая энциклопедия 2006. / автор-составитель А.М. Степанов. М.: Академвидав, 424.]

14. Psychology of extreme activity: textbook. allowance. 2016. / I.I. Prikhodko, A.S. Kolesnichenko, A.V. Timchenko and others / ed. prof. I. Prikhodko. Kharkiv: NA NSU, 571.

[Психология экстремальной деятельности: учеб. пособие. 2016. / И.И. Приходько, А.С. Колесниченко, А.В. Тимченко и др. / ред. проф. И. Приходько. Харьков: НА НГУ, 571.]

15. Psychological prevention and personal hygiene in countering the COVID-19 pandemic: a methodological guide 2020. / ed. Rybaki V.V. Kiev: Institute of Pedagogical Education and Adult Education named after Ivan Zyazyun APN Ukraine, 123.

[Психологическая профилактика и гигиена личности в противодействии пандемии COVID-19: методическое пособие 2020. / ред. Рыбаки В.В. Киев: Институт педагогического образования и образования взрослых имени Ивана Зязюна АПН Украины, 123.]

16. Slusar A.V. Socio-psychological research of panic states. Available at: <http://www.tpal.com.ua/spase/psyhsl/doc/info/4.pdf>

[Слюсарь А. В. Социально-психологические исследования панических состояний. Режим доступа: <http://www.tpal.com.ua/spase/psyhsl/doc/info/4.pdf>]

17. Teirem de Chardin P. 1987. Phenomenon of man. Moscow: Nauka, 262.

[Теярем де Шарден П. 1987. Феномен человека. Москва: Наука, 262.]

18. Fromm E. 2010. To have or to be. Per. with him. A. Mikhailova, A. Buryak. Kiev: Ukrainian writer, 222.

[Фромм Э. 2010. Иметь или быть. Пер. с нем. А. Михайлова, А. Буряк. Киев: Украинский писатель, 222.]

19. Charter (Constitution) of the World Health Organization. [Electronic resource]. Available at: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_599.

[Устав (Конституция) Всемирной организации здравоохранения. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_599.]

Chapter 8.

1. Анненкова І. П. Основні тенденції розвитку системи управління якістю освіти у ЗВО / І. П. Анненкова // Актуальні проблеми і сучасні тенденції розвитку психології і педагогіки : зб. матеріалів ХІУ-ої Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, Лондон, 24 листопада- 28 листопада 2011 р.). Одеса, 2012. С. 28-32.

2. Армстронг Г., Котлер Ф. Маркетинг. Загальний курс: Пер. з англ.: Навч. посіб. - 5-е вид. - М.: Видавничий дім «Вільямс», 2001. 608 с.

3. Асадулин Р. М. Управление педагогическим образованием: оценка, состояние, перспективы развития // Педагогика. 2013. № 5. С. 3-11.

4. Байденко В.И. Болонские реформы: некоторые уроки Европы // Высшее образование сегодня. 2004. №2. С. 14-22.

5. Балакина А. Т. Эффективность управления вузом и педагогический



менеджмент / А. Т. Балакина, Н. В. Солнцева // Высшее образование сегодня. - 2002. № 10. С. 12-16.

6. Барабанова В.В., Зеленова М.Е. Представления студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения // Психологическая наука и образование. 2012. №2. С. 28-41.

7. Безпалько В.П. Слагаемые педагогической технологи / В.П. Безпалько // М. 1989. 180 с.

8. Бутівченко С. В. Соціально-педагогічні аспекти інноваційного розвитку державного управління вищою освітою України в умовах глобалізаційних викликів / С. В. Бутівченко // Проблеми освіти : зб. наук, праць / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України; редкол.: І. О. Вакарчук, В. Д. Шинкарук, К. М. Левківський. К., 2009. Вип. 61. С. 17-20.

9. Гуменюк В. Нетрадиційні ресурси управління якістю освіти / В. Гуменюк // Директор школи, ліцею, гімназії. 2006. № 1. С. 64-69.2

10. Жебровський Б.М. Формування професійної готовності директора школи до управління якістю освіти: автореф. дис. на здобуття наук. Ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 теорія і методика професійної освіти / Б.М. Жебровський. К., 2002. 20 с.3

11. Збірник матеріалів з досвіду управлінської діяльності та методичної роботи до підсумкової колегії Міністерства освіти і науки. - Чернівці: Букрек, 2007. 140 с.4

12. Лукіна Т.О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні : Монографія / Т.О. Лукіна. К.: Вид-во НАДУ, 2004. 292 с.5

13. Лунячек В.Е. Педагогічний менеджмент: Навч. посіб. / В.Е. Лунячек Харків: Вид-во ХарРІНАДУ «Магістр», 2014. 512 с.6

14. Система управління якістю медичної освіти в Україні : монографія / І.Є. Булах, О.П. Волосовець, Ю.В. Вороненко та ін. - Дніпропетровськ: АРТ-ПРЕС, 2003. 212 с.7.

15. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). К.: ТОВ "ЦС", 2015. 32 с. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). К.: CS Ltd., 2015. 32 p.

Chapter 9.

1. Andrushenko, V. P. (2006). *Filosofiya osviti XXI stolittya: u poshukah perspektivi*. *Filosofiya osviti*, 3, 6 - 12.

2. Goncharenko, S. U. (1997). *Ukrayinskij pedagogichnij slovník*. Kiyiv: Libid.

3. Goncharenko, S. U. (2001) *Gumanizaciya i gumanitarizaciya osviti*. *Shlyah osviti*, 2, 2–7.

4. Guberskij, L. V., Kremen, V. G., & Ilyin, V. V. (2011). *Filosofiya: Istoriya, suspilstvo, osvita*. K. : Kiyivskij universitet. 575 s.

5. Levchenko, T. I. (2011). *Motivaciya sub'yekta v riznih vidah diyalnosti*. Vinnicya: Nova Kniga.

6. Lutaj, V. S. (1996). *Filosofiya suchasnoyi osviti: navchalnij posibnik*. Kiyiv: Centr "Magistr – S". 243 s.



7. Nemov, R. S. (2003). *Psihologiya : slovar-spravochnik*. Moskva: Vldos-Press.
8. Masol, L. M. (2004). *Koncepciya zagalnoyi misteckoyi osviti*. *Mistectvo ta osvita*, 1, 2-5.
9. Rudnicka, O. P. (2002). *Pedagogika: zagalna ta mistecka*. Kiyiv: TOV «Interprof».
10. Miropolska, N. Y., Byelkina, E. V., Masol, L. M., & Onishenko, O. I. (2001). *Hudozhnya kultura svitu: Yevropejskij kulturnij region*. Kiyiv: Visha shkola, 192 s.
11. Uznadze, D. N. (2001). *Psihologiya ustanovki*. SPb.: Piter.
12. Fayzrakhmanova, L. M. (1998). *Formirovanie ispolnitelskoy kultury shkolnogo uchitelya muzyki v kurse «Voprosy istorii fortepiannogo iskusstva i ispolnitelstva»* [Forming performance culture of school Music teacher in the course “Issues of the history of piano arts and performing”]. *Muzykalnoe obrazovanie : problemy metodologii, natsionalno-regionalnyy podkhod, pedagogicheskie tekhnologii – Music education: issues of methods, national and regional approach, pedagogical technologies*, 2, 100-103. Saransk [in Russian].
13. *Enciklopedicheskiy slovar po psihologii i pedagogike*. (2013). Rezhim dostupu: https://psychology_pedagogy.academic.ru/19035/
14. Zyazyun, I. A. (2011). *Osvitni paradigmi ta pedagogichni tehnologiyi u vimirah filosofiyi osviti*. *Naukovij visnik Mikolayivskogo derzhavnogo universitetu imeni V. O. Suhomlinskogo. Seriya : Pedagogichni nauki*, 1.32, 22-26.
15. Koltko-Rivera, M. E. (2004). *The Psychology of Worldviews*. *Review of General Psychology*, 8(1), 3–58.

Chapter 10.

1. Васецька Л.І. Концепції моделей навчання у сучасній дидактичній системі вищої школи / Л.І. Васецька // Ключові аспекти формування у полікультурному середовищі іноземної комунікативної компетенції сучасного студентства : Матеріали Міжнародного науково-методичного семінару (24 травня 2018). – Харків, 2018. – С. 187 – 192.

(Vasetska L.I. Concepts of models of teaching in the modern didactic system of higher school / L.I. Vasetska // Key aspects of formation of foreign communicative competence of modern students in the multicultural environment: Proceedings of the International scientific and methodological seminar (May 24, 2018). - Kharkiv, 2018. - P. 187 - 192.)

2. Васецька Л.І. Навчально-методичний комплекс як основа оптимізації мовної підготовки іноземних студентів у нефілологічному ВНЗ (із досвіду роботи кафедри мовної підготовки ЗДМУ) / Л.І. Васецька // Новітні педагогічні технології у викладанні мов іноземним студентам: Зб. матеріалів Всеукраїнського науково-методичного семінару (16 лютого 2017 р., ХНАДУ). – Харків, 2017. – С. 45 – 52.

(Vasetska L.I. Teaching and methodological complex as a basis for optimization of language preparation of foreign students in non-philological higher education institutions (from the experience of the Department of Language Preparation of



ZSMU) / L.I. Vasetska // The latest pedagogical technologies in teaching languages to foreign students: Coll. of materials of the All-Ukrainian scientific and methodological seminar (February 16, 2017, KhNAHU). - Kharkiv, 2017. - P. 45 - 52.)

3. Дем'янова В. Г. Навчально-методичний комплекс як ефективний засіб мовної підготовки іноземних студентів / В.Г. Дем'янова // Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». – Харків, 2015. – Вип. 51. – С. 29-37.

(Demyanova V.G. Teaching and methodological complex as an effective means of language preparation of foreign students / V.G. Demyanova // Collection of scientific works "Pedagogy and Psychology". - Kharkiv, 2015. - Issue 51. - P. 29-37.)

4. Дмитренко Т.А. Створення електронного НМДК з дисципліни «Інформаційні технології» для студентів економічних спеціальностей / Т.А. Дмитренко, Т.М. Деркач, С.І. Волков, В.Т. Матевосян // Математичні машини і системи. – Полтава, 2013 – № 3. - С. 186-190.

(Dmytrenko T.A. Creation of electronic TMCD in the discipline "Information Technology" for students of economic specialties / T.A. Dmytrenko, T.M. Derkach, S.I. Volkov, V.T. Matevosyan // Mathematical Machines and Systems. - Poltava, 2013 - № 3. - P. 186-190.)

5. Козирєва Н.Ю. Навчально-методичний комплекс дисципліни «Українська мова як іноземна», його складники та характеристика / Н.Ю. Козирєва // Наук. вісник Міжнар. гум. унів-ту. Сер.: Філологія. – 2017. – № 26. – Т.1. – С. 32-34.

(Kozyreva N.Yu. Teaching and methodoloical complex of the discipline "Ukrainian as a foreign language", its components and characteristics / N.Yu. Kozyreva // Science bulletin of the International Humanitarian University. Ser. : Philology. - 2017. - № 26. - Vol.1. - P. 32-34.)

6. Соловій У. Концептуальні підходи до створення навчально-методичного комплексу з української мови як іноземної для студентів вищих медичних навчальних закладів / У. Соловій, Г. Іванишин // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. - 2015. - Вип. 11. - С. 33-39.

(Solovii U. Conceptual approaches to the creation of teaching and methodological complex on Ukrainian as a foreign language for students of higher medical education institutions / U. Solovii, G. Ivanyshyn // Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language. - 2015. - Issue 11. - P. 33-39.)

7. Чепуренко Я.О. Навчально-методичний комплекс як вид навчального видання / Я.О. Чепуренко // Актуальні проблеми теорії соціальних комунікацій: Матеріали науково-звітної конференції викладачів кафедри журналістики Інституту української філології та літературної творчості ім. А. Малишка НПУ ім. М.П. Драгоманова: збірник наукових доповідей / Інститут української філології НПУ ім. М.П. Драгоманова. Вип. III. – К.: Ореол-сервіс, 2013. – С. 7-14.

(Chepurenko Ya.O. Teaching and methodological complex as a type of teaching publication / Ya.O. Chepurenko // Actual problems of the theory of social communications: Proceedings of the scientific reporting conference of teachers of the Department of Journalism of A. Malysenko Institute of Ukrainian Philology and



Creative Writing of M.P. Drahomanov NPU: collection of scientific reports / Institute of Ukrainian Philology of M.P. Drahomanov NPU. Issue III. - K.: Oreol-servis, 2013. - P. 7-14.)

Chapter 11.

1. Myocardial 2D strain echocardiography and cardiac biomarkers in children during and shortly after anthracycline therapy for acute lymphoblastic leukaemia (ALL): a prospective study / [A. M. C. Mavinkurve-Groothuis, K. A. Marcus, M. et al.] // *Eur Heart J Cardiovasc Imaging*. 2013. – V.14, № 6. – P. 562-569.

2. Mozdzanowska D. Radiotherapy and anthracyclines - cardiovascular toxicity / D. Mozdzanowska, M. Woźniewski // *Contemp. Oncol. (Pozn)*. – 2015. – V.19, №2. – P. 93–97.

3. Chemotherapy-induced cardiomyopathy / A. Y. Higgins, T. D. O'Halloran, J. D. Chang // *Heart Fail Rev*. 2015. – V.20, № 6. – 721-730.

4. Изменение функции левого желудочка сердца у больных с лимфомами на фоне введения антрациклиновых антибиотиков / К. В. Шуйкова, Е. И. Емелина, Г. Е. Гендлин, Г. И. Сторожаков // *Российский кардиологический журнал*. – 2016. – Т.129, №1. – С. 41–46.

5. Возможности современных эхокардиографических технологий в ранней диагностике кардиотоксического действия химиотерапевтических препаратов антрациклинового ряда у онкологических больных / [Ю. А. Васюк, В. В. Несветов, Е. Л. Школьник и др.] // *Кардиология*. – 2017. – Т.57, №S4. – С. 31–37.

6. Семиглазов В. Ф. Химиотерапия рака молочной железы. Современный взгляд на проблему / В. Ф. Семиглазов, В. А. Горбунова, С. А. Тюлядин // *Медицинский совет*. – 2017. – №6. – С. 56–60.

7. ESC Position Paper on cancer treatments and cardiovascular toxicity developed under the auspices of the ESC Committee for Practice Guidelines-2016: The Task Force for cancer treatments and cardiovascular toxicity of the European Society of Cardiology (ESC) // *European Heart Journal*. – 2016. – V.37, №36. – P. 2768–2801.

8. Antineoplastic drug-induced cardiotoxicity: A redox perspective / [G. Varricchi, P. Ameri, C. Cadeddu et al.] // *Frontiers in Physiology*. – 2018. – V.9: 167.

9. Marzilli M., Vinereanu D., Lopaschuk G., Chen Y., Dalal J. J. et al. Trimetazidine in cardiovascular medicine. *Int J Cardiol*. 2019. – V.293. – P.39-44.

10. Trimetazidine in Heart Failure / [H. Shu, Y. Peng, W. Hang et al.] // *Front Pharmacol*. 2021. – V.11: 569132.

11. McCarthy C. P. The role of trimetazidine in cardiovascular disease: beyond an anti-anginal agent / C. P. McCarthy, K. V. Mullins, D. M. Kerins // *Eur Heart J Cardiovasc Pharmacother*. – 2016. – V.2, №4. – P.266-272.

12. Ciapponi A. WITHDRAWN: Trimetazidine for stable angina / A. Ciapponi, R. Pizarro, J. Harrison // *Cochrane Database Syst Rev*. 2017. – V.3, № 3: CD003614.

13. Королева И. А. Схема химиотерапии АС (доксорубин и циклофосфамид) при раке молочной железы профилактика тошноты и рвоты / И. А. Королева, М. В. Копп, Е. М. Липаева // *Медицинский совет*. – 2017. – №14. – С. 112–117.



14. Национальные российские рекомендации по применению методики холтеровского мониторирования в клинической практике. Российский Кардиологический Журнал. – 2014. – Т. 2, № 106. – С.6-71.

15. Shelburne N. Cancer Treatment–Related Cardiotoxicity: Current State of Knowledge and Future Research Priorities / N. Shelburne, B. Adhikari, J. Brell // J Natl Cancer Inst. 2014. – 106, № 9: dju232.

16. Ways of medicinal prevention and treatment of doxorubicin-induced cardiomyopathy in oncological patients / [V. A. Moroz, R. A. Al-Hadrawi, O. O. Andrieieva et al.] // Clinical Pharmacy. – 2021. – V.25, №1. – P. 4–12.

17. Anthracycline chemotherapy and cardiotoxicity / [J. V. McGowan, R. Chung, A. Maulik et al.] // Cardiovascular Drugs and Therapy. – 2017. – V.31, №1. – С. 63–75.

18. Predictors of Early or Delayed Diastolic Dysfunction After Anthracycline-Based or Nonanthracycline Chemotherapy: A Pharmacological Appraisal / [G. Minotti, P. Menna, M. Camilli et al.] // J Pharmacol Exp Ther. 2021. – V.376, № 2. – P.231-239.

19. Incidence, Diagnosis, and Management of QT Prolongation Induced by Cancer Therapies: A Systematic Review / [A. Porta-Sánchez, C. Gilbert, D. Spears et al.] // J Am Heart Assoc. – 2017. – V.6, №12: e007724.

20. Vascular and autonomic changes in adult cancer patients receiving anticancer chemotherapy / [J. N. Frye, S. L. Sutterfield, X. J. T. Caldwell et al.] // J Appl Physiol. 2018. – V.125, № 1. – P.198-204.

21. Макаров Л. М. Холтеровское мониторирование. 4-е изд. – Москва: Медпрактика, 2017. – 502 с.

22. Williams D. P., Koenig J., Carnevali L., Sgoifo A., Jarczok M. N., Sternberg E. M, Thayer J. F. Heart rate variability and inflammation: A meta-analysis of human studies. Brain Behav Immun. 2019. – V.80. – P.219-226.

23. Role of microRNAs in doxorubicin-induced cardio-toxicity: An overview of preclinical models and cancer patients / [C. Ruggeri, S. Gioffré, F. Achilli et al.] // Heart Failure Reviews. 2018. – V.23, №1. – P.109-122.

24. Heart rate variability during and after chemotherapy with anthracycline in patients with breast cancer / [P. Stachowiak, M. Milchert-Leszczynska, M. Falco et al.] // Kardiologia Polska. 2018. – V.76, №5. – P.914-916.

Chapter 12.

1. Бусел, В. Т. (2007). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Ірпінь: Перун.

2. Бояркіна, В. Д. (1983). *Про деякі особливості нової дієслівної лексики*. Ленінград: Наука.

3. Ганич, Д. І., Олійник, І.С. (1985). *Словник лінгвістичних термінів*. Київ: Вища школа.

4. Заботкина, В. І. (1989). *Новая лексика сучасної англійської мови*. Москва: Вища школа.

5. Мазурик, Д. В. (2002). *Інноваційні процеси в лексиці сучасної української мови (90-ті роки ХХ ст.)*. Львів.



6. Скороходько, Е. Ф. (2004). Неоніми в когнітивній та комунікативній структурі наукового тексту (на матеріалі англійської мови). *Мовознавство*, 1, 45–53.

7. Русанівський, В. М., Єрмоленко, С.Я. (1978). *Життя слова*. Київ: Вища школа.

8. *Cambridge Words*. (2021). Режим доступу: <https://dictionaryblog.cambridge.org/tag/neologisms/>

9. Maryah, K., Huma, B., and Wasima, S. (2020). Covid-19 Neologisms and their Social Use: An Analysis from the Perspective of Linguistic Relativism, *Linguistics and Literature Review* 6(2): 117–129. DOI: <https://doi.org/10.32350/llr.62.11>

10. *Oxford English Dictionary online*. (2011). Режим доступу: <http://www.oed.com/>

11. Roig-Marin, A. (2020). English-based coroneologisms: A short survey of our Covid-19-related vocabulary. *English Today*, 1-3. DOI: 10.1017/SO266078420000255.

Chapter 13.

1. Щодо освітнього процесу в дистанційному режимі : Лист МОН №1/9-688 всд 15.12.2020 року. URL:<https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-osvitnogo-procesu-v-distancijnomu-rezhimi>.

2. Про освіту: Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. (дата звернення: 15.01.2021).

3. Про вищу освіту: Закон України. URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18?find=1&text=w1_1. (дата звернення: 15.12.2020).

4. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти, затверджене наказом МОН від 08 вересня 2020 №1115. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> (дата звернення: 12.12.2020).

5. Рекомендації для ЗВО щодо розробки й упровадження університетської системи забезпечення академічної доброчесності URL: <https://naqa.gov.ua/2020/03/>. (дата звернення: 01.02.2021).

6. Жалій Р.В. «Здоров'язберігаючий сторітелінг»: поняття, методика застосування в процесі формування валеологічної компетентності // Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка : зб. наукових праць [ред.кол., гол. ред. Л.М. Рибалко]. – Полтава : ПолтНТУ імені Ю. Кондратюка. 2017. Вип II. С. 189.

Chapter 14.

1. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти, затверджене наказом МОН від 08 вересня 2020 №1115. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> (дата звернення: 12.12.2020).

2. Про затвердження тимчасових рекомендацій щодо організації протиепідемічних заходів в гуртожитках в період карантину в зв'язку з поширенням коронавірусної хвороби (COVID-19): постанова Головного



санітарного лікаря України від 04.08.2020 року №48. URL: <https://moz.gov.ua/2048.pdf>. (дата звернення: 15.12.2020).

3. Про затвердження протиепідемічних заходів у закладах освіти на період карантину у зв'язку з поширенням коронавірусної хвороби (COVID-19): постанова Головного санітарного лікаря України від 22.08.2020 року №50. URL: <https://moz.gov.ua/uploads/ckeditor2050.pdf>. (дата звернення: 15.12.2020).

4. Про вищу освіту: Закон України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18?find=1&text=w1_1. (дата звернення: 15.12.2020).

5. Про захист населення від інфекційних хвороб: Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1645-14#Text>. (дата звернення: 11.12.2020).

6. Про освіту: Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. (дата звернення: 15.12.2020).

7. Про повну загальну середню освіту: Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>. (дата звернення: 10.12.2020).

8. Гриньова М. До питання про формування саморегуляції у студентів педагогічного інституту. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка*. Полтава, 1999. Вип. 3 (7). С. 152-157.

9. Процай Л. П. Цифрове громадянство як педагогічна проблема. *Проектування позитивного життєвого простору особистості*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., (Полтава, 18-19 квіт. 2019 р.) / упоряд. О. І. Березан ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Полтава, 2019. С. 52–53.

10. Овчарук О. Інформаційно-комунікаційна компетентність як предмет обговорення: міжнародні підходи у формуванні інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору. Київ, Україна: Атіка, 2014. С.7–16.

11. Пивовар Н. Дистанційне навчання як новий вид сучасного навчання. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Методика навчання природничих дисциплін у вищій та середній школі» (XX КАРИШИНСЬКІ ЧИТАННЯ)* (м. Полтава, 29-30 травня 2013 р.) / За заг. ред. проф. М.В. Гриньової. Полтава, 2013. С.178–179.

12. Бородкіна І., Бородкін Г. Моделі цифрової компетенції студентів. *Цифрова платформа: інформаційні технології в соціокультурній сфері*. 2018. №1. С. 27-41.

13. Гаврілова Л., Топольник Я. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2017, Том 61, №5. 1-15.

14. Нова українська школа: концептуальні засади реформування загальної школи. URL: <http://mon.gov.ua/02016/08/17/mon.pdf>. (дата звернення: 13.12.2020).



Chapter 15.

1. Рожко ММ, Неспрядько ВП, Михайленко ТН та ін. Зубопротезна техніка. 2006; К.: Книга плюс: 544.

2. Козак РВ, Король МД, Рибась ОВ Спосіб остаточної фіксації незнімних стоматологічних конструкцій. Патент України на корисну модель №26292, А61С 13/23, Опубл.10.09.2007, Бюл.№14.

3. Левкович АМ, Бочкарь ЕВ, Коваленко МО Спосіб фіксації ортопедичної конструкції до природних зубів. Деклараційний патент на винахід 45792А, А61С13/23. Опубл.15 04 2002, Бюл. № 4, 2002 р.

4. Янішен ІВ, Герман СА, Ярина ІМ, Сідорова ОВ, Сорохан ММ Порівняльна оцінка фізико-механічних властивостей стоматологічних цементів для постійної фіксації ортопедичних конструкцій. Український журнал медицини, біології та спорту. 2018;6(15):240-244. doi: <https://doi.org/10.26693/jmbs03.06.240>

5. Sorokhan M, Belikov A, Belikova N, Belikova L Comparative characteristics of the physicommechanical properties of self-etching selfadhesive composite cement for indirect restorations of "Maxcem Elite" with analogues, as a fixing material for bridges of adhesive fixation. In: of the 1st International scientific and practical conference. Fundamental and applied research in the modern world. 2020; Boston, USA. 16-24. URL: <https://sci-conf.com.ua>

6. Самопротравливающий, самоадгезивный композитный цемент для постоянной фиксации Maxcem Elite™ https://www.medestika.ru/catalog/stomatologicheskie_materialy/tsementy/maxcem_kerr/maxcem_elit_prozrachn_34058_tsement_stomatologich_v_otdeln_upakovke_2_shpripta/



SCIENTIFIC EDITION

MONOGRAPH
INNOVATIVE ANSÄTZE ZUR PERSÖNLICHEN ENTWICKLUNG UND
VERBESSERUNG DER GESUNDHEIT
INNOVATIVE APPROACHES TO PERSONAL DEVELOPMENT AND
HEALTH IMPROVEMENT
MONOGRAPHIC SERIES «EUROPEAN SCIENCE»
BOOK 4. PART 10

Authors:

Al-Hadrawi R.A. (11), Leshchuk S.I. (4), Senkevich N.V. (4), Surkova I.V. (4),
Belikov A.B. (15), Belikova N.I. (15), Chernovol O.H. (10), Grigoryeva V. (9),
Haluzinska M.I. (5), Hrynova N. (7), Kochubey A.V. (8), Meleshko I.V. (12),
Mitina L.S. (2), Muliar V.I. (3), Oleksin Y.P. (8), Omelchenko A. (9),
Onyshchenko A.V. (6), Perepeliuk T. (7), Shevchuk T.Y. (8), Sokal V.A. (8),
Sorokchan M.M. (15), Suima I.P. (1), Vasetska L.I. (10), Volkova S.G. (12),
Voronona G.R. (12), Yakubovska S.S. (8), Zalij R.V. (13,14)

The monograph is included in
International scientometric databases

500 copies
April, 2021

Published:
ScientificWorld-NetAktivatV
Lußstr 13,
Karlsruhe, Germany



in conjunction with Institute «SE&E»

Monograph published in the author's edition

e-mail: orgcom@sworld.education
www.sworld.education

ISBN 978-3-949059-20-9



9

783949

059209





MEDICAL

- Healthy Care
- Doctor
- Hospital
- Pharmacist
- Nurse
- Dentist
- First Aid
- Surgeon
- Emergency



- Health Care
- Doctor
- Hospital
- Pharmacist
- Nurse
- Dentist
- First Aid
- Surgeon
- Emergency

